



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

**CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE
SANTANA-BAHIA**

Feira de Santana
2014

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

**CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE
SANTANA-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof^o. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana – BA
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Ramos, Michael Daian Pacheco

R144c Crítica à organização do trabalho educativo na educação física escolar
: análise de uma escola estadual do município de Feira de Santana-Bahia /
Michael Daian Pacheco Ramos. – Feira de Santana, 2014.

140 f. : il.

Orientador: Welington Araújo Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação Física – Ensino – Feira de
Santana, BA. I. Silva, Welington Araújo, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13(814.22)

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

**CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE
SANTANA-BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof ^(o). Dr ^(o). Wellington Araújo Silva

Prof ^(o). Dr ^(o). Claudio de Lira dos Santos Júnior – Primeiro Examinador

Prof ^(a). Dr ^(a). Marinalva Lopes Ribeiro – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 06 de março de 2014.

Resultado: _____

*A Cássia, companheira com quem tenho
ampliado cada vez mais meu amor.*

*A todos aqueles que lutam por uma formação
mais sólida, ampla e humana.*

AGRADECIMENTOS

AOS MEUS PAIS, POR TEREM DEDICADO AS SUAS VIDAS À FORMAÇÃO DE SEUS FILHOS (MICHAEL, PATRICK E BÁRBARA) TORNANDO REAIS OS MUITOS SONHOS E APOIANDO NOS MOMENTOS NECESSÁRIOS.

AOS MEUS IRMÃOS PATRICK E BÁRBARA POR TODO CARINHO E ATENÇÃO.

A CÁSSIA, COMPANHEIRA QUE AGRADEÇO POR FAZER PARTE DE MINHA VIDA.

AOS AMIGOS NATHALYA, PAULO, ELSON, WILIAM, EDSON PELOS MOMENTOS DE TRABALHO E ESTUDO QUE COMPARTILHAMOS.

AOS COMPANHEIROS E COMPANHEIRAS DO GRUPO LEPEL/UEFS, NO APOIO ÀS LUTAS EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA COMPROMETIDA, DE FATO, COM A FORMAÇÃO HUMANA E COM UM PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA.

AO QUERIDO AMIGO E ORIENTADOR WELINGTON QUE ME AJUDA DESDE OS MEUS PRIMEIROS PASSOS COMO PESQUISADOR A ENTENDER E REFLETIR SOBRE O QUE HÁ PARA ALÉM DA APARÊNCIA DO FENÔMENO OBSERVADO.

(...) a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que se incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p.54)

RESUMO

O estudo se insere entre as pesquisas que buscam compreender o processo de formação dos estudantes na Educação Física escolar. Tem como objeto a organização do trabalho educativo dos professores de Educação Física. Para a sua realização, partimos do seguinte problema científico: sob qual proposição pedagógica da educação física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual o grau de coerência, de acordo com sua concepção, entre os fundamentos teórico-pedagógicos estabelecidos e os materializados em sua prática? O objetivo geral foi analisar sob qual proposição pedagógica da Educação Física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual o grau de coerência entre o dito e o cumprido. Realizamos entrevista com dois (2) docentes de uma escola pública estadual do município de Feira de Santana-Bahia e observamos duas unidades letivas entre agosto a dezembro de 2013. Identificamos que a teoria pedagógica que orienta o Projeto Político Pedagógico refere-se à pedagogia do “aprender a aprender” e constatamos também que esta teoria pedagógica se manifesta nos planos de ensino dos dois docentes analisados. No que se refere à abordagem pedagógica da Educação Física identificamos que o docente A em seu plano de aula apresenta elementos da abordagem Desenvolvimentista, porém na sua ação educativa não apresenta uma organização do processo de ensino e aprendizagem, desconhecendo os fundamentos teórico-metodológicos que orientam sua prática, bem como da abordagem pedagógica que orienta sua aula. Já o docente B apresenta uma incoerência entre a abordagem que diz orientar suas aulas (a Construtivista) e a abordagem que de fato materializa a Promoção da Saúde. Portanto, as aulas de Educação Física observadas sobre os referenciais teóricos apresentados (abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Promoção da Saúde) não apresentam grandes possibilidades para o desenvolvimento e a elevação do padrão cultural dos estudantes, pois procuram explicar o fenômeno da cultura corporal (jogo, esporte, luta, dança, ginástica, dentre outros) limitando-se à dimensão técnica, ao movimento biomecânico, a biologização do movimento humano.

Palavras-chave: Educação Física, proposição pedagógica e trabalho educativo.

ABSTRACT

The study is part of research trying to understand the training process of students in Physical Education . Focuses the organization of educational work of PE teachers . For its realization , we start from the following scientific problem : under what pedagogical proposition of physical education teachers have been organizing their educational work and what degree of consistency , according to its design , between the theoretical and pedagogical foundations established and materialized in his practice? The overall objective was to analyze under what pedagogical proposition Physical Education teachers have been organizing their educational work and what degree of consistency between what is said and accomplished. We conducted interviews with two (2) teachers in a public school in Feira de Santana, Bahia and observed two units Term class between August and December 2013. We found that pedagogical theory that guides the Political Pedagogical Project refers to pedagogy " seize grasp ," also found that this pedagogical theory manifested in the syllabus of two professors analyzed . Regarding the pedagogical approach to physical education teacher identified that 1 in your lesson plan presents elements of developmentalist approach , but in their educational action does not present an organization of the teaching and learning process , minimally unaware of the theoretical and methodological foundations that guides their practice as well as the pedagogical approach that guides his class . Have the teacher 2 shows an inconsistency between the approach she says guides her classes , and the Constructivist approach that actually materializes in their classes , the Health Promotion Therefore , the Physical Education classes observed on the theoretical frameworks presented (approaches developmental , constructivist and Health Promotion) do not present great possibilities for development and raising the cultural standard of the students , as they seek to explain the phenomenon of body culture (game, sport, fight , dance, gymnastics , among others) limiting the size technique, the biomechanical movement, biologization of human movement .

Key words: Physical Education, pedagogical proposition and educational work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização do trabalho pedagógico na escola capitalista	51
Figura 2	Superação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de aulas de Educação Física observadas	21
Quadro 2	Objetivos estabelecidos pelo docente A para a aprendizagem dos estudantes	76
Quadro 3	Objetivos estabelecidos pelo docente B para a aprendizagem dos estudantes	77
Quadro 4	Sugestão de conteúdos para o programa de Educação Física escolar na 7 ^a e 8 ^a série do ensino fundamental	94
Quadro 5	Sugestão de conteúdos selecionados pelo docente B para as aulas de Educação Física	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas	35
BAT/MIN	Batimentos por minuto	98
CET	Condições Especiais de Trabalho	15
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio	43
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura	13
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica	44
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	43
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano	14
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais	14
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	14
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	76
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer	13
MEC	Ministério da Educação	14
ONU	Organização das Nações Unidas	100
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais	71
PIB	Produto Interno Bruto	14
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos	37
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	14
PPP	Projeto Político Pedagógico	22
RLI	Receita Líquida de Impostos	15
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	48
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	13

SUMÁRIO

1. DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO	13
2. TRABALHO EDUCATIVO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	24
2.1 A natureza da educação: elementos para a compreensão da formação humana na escola	25
2.2 A Especificidade da Educação e o Trabalho Educativo: relações entre a socialização do saber sistematizado e a dimensão política do ato educativo	30
3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	43
3.1 Apontamentos acerca da organização do trabalho educativo do professor	45
3.2 Possibilidades de superação na organização do trabalho educativo do professor de educação física: a abordagem pedagógica crítico-superadora	55
4. CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DE UMA ESCOLA ESTADUAL PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA.	64
4.1 A função social da escola e o papel da Educação Física: análise do Projeto Político Pedagógico	68
4.2 Análise do plano de ensino: apontamentos sobre a influência da teoria pedagógica e da abordagem pedagógica da educação física e a relação avaliação/objetivos	73
4.3 Análise da organização do trabalho pedagógico do docente A	80
4.4 Análise da organização do trabalho pedagógico do docente B	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6. REFERÊNCIAS	112
7. APÊNDICES	118
8. ANEXOS	137

1. DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO

O presente trabalho se insere no esforço coletivo da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEFS), articulado com a pesquisa matricial do grupo, a fim de buscar respostas às problemáticas significativas que dizem respeito ao desenvolvimento científico da Educação Física, em seu conjunto, sobretudo na Região Nordeste do Brasil. Nesse sentido, estamos inseridos na II turma do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia (UEFS), a partir da linha de estudo Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Dessa forma, o presente trabalho visa também contribuir para a consolidação e materialização das bases teóricas e metodológicas da proposição crítico-superadora, enquanto abordagem pedagógica da Educação Física que auxilia o professor na organização do seu trabalho pedagógico.

Entendemos o nosso estudo inscrito no âmbito dos trabalhos que tem como objetivo analisar a escola, a fim de elaborar e/ou discutir as categorias próprias do trabalho educativo, entendendo que nas contradições que encerram essas categorias podem ser encontradas formas de superação das mesmas, a partir de um projeto de sociedade, educação e escolarização coerente com o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

De acordo com Frizzo (2012), a busca por explicações coerentes com os interesses do ser humano enquanto ser genérico e da classe trabalhadora como particularidade histórica, se torna necessário para o entendimento do atual período e de suas possibilidades de superação, especificamente neste estudo, no plano da educação física no contexto da escola pública.

Portanto, não compreendemos a realidade escolar sob a perspectiva de um local “ilhado” ou de um contexto em volta de uma “bolha” que se isola das contradições. Partimos do entendimento de que as contradições expressas na sociedade também estão presentes no contexto educacional.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2010), 1,023 bilhão de pessoas passam fome todos os dias no mundo. A desigualdade social também é uma marca do nosso tempo: de acordo com a revista norte-americana Forbes (2010), apenas um homem, o mexicano Carlos Slim Helú, a pessoa mais rica do mundo,

possui uma riqueza superior ao Produto Interno Bruto (PIB) de 25% dos países mais pobres do mundo inteiro¹.

Entendemos que esses dados da conjuntura mundial refletem-se nas políticas desenvolvidas para os países do capitalismo periférico, principalmente na América Latina. Dados do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apontam o Brasil como o 84º país do *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e ainda como o 4º país mais desigual da América Latina. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), no Brasil existem mais de 39 milhões de pessoas pobres, sendo que destas mais de 13 milhões são extremamente pobres, representando 22% da população brasileira vivendo abaixo da linha de pobreza; 18% da população brasileira mais pobre divide uma renda total equivalente ao montante de renda concentrado por 1% da população brasileira mais rica.

Na área educacional, de acordo com o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) neste ano, o Brasil está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos adultos do mundo, ao lado da Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito, concentrando 72% do total de 743 milhões de analfabetos. No Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais é 8,6%, totalizando 12,9 milhões de brasileiros.

No atual patamar da educação pública brasileira, segundo dados da Prova Brasil (INEP/MEC 2006), a maioria das crianças de 5ª série/6º ano não sabem ler e escrever; são pagos baixos salários aos trabalhadores da educação; as equipes pedagógicas da escola estão desestimuladas; as famílias estão desinteressadas pelo que acontece na escola. Com relação às condições de trabalho e infraestrutura das escolas, os dados do Inep demonstram a clara precarização do ensino público: das 159 mil escolas de ensino fundamental do Brasil 126,5 mil (80%) não têm acesso a internet; 115 mil (73%) não têm bibliotecas; 21,5 mil (14%) escolas não tem energia elétrica; 11 mil (8%) escolas não tem banheiro, e; **114 mil (72%) escolas não tem quadra esportiva** (INEP/MEC, 2012).

Nossa pesquisa, portanto, emerge a partir da inquietação de experiências concretas de aproximadamente cinco anos de trabalho pedagógico como professor de Educação Física no

¹ Ver mais em reportagem da Revista Carta Capital, **O Mundo é para poucos** de Luiz Antonio Cintra. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/784/o-mundo-e-para-poucos-9774.html> acesso às 00h:39min.

âmbito da educação básica e/ou na formação de professores em nível superior, nas áreas pública e privada nos municípios de Feira de Santana e Conceição do Jacuípe, na Bahia.

Diante desta realidade, que identificamos como complexa e contraditória, é que desenvolvemos o nosso trabalho docente e de investigação e observamos problemáticas comuns a muitas escolas públicas do Estado da Bahia e de todo o Nordeste do país, tais como: professores mal remunerados² (apesar da instituição do piso salarial nacional para os professores da educação básica, o que não alterou a essência da desvalorização do magistério), escolas sucateadas, escassez de recursos didáticos para o trabalho educativo, falta de espaço adequado para as vivências dos conteúdos da cultura corporal, ausência e redução do tempo pedagógico necessário para o trabalho dos conteúdos, grande quantidade de alunos por sala de aula, desmotivação e descaso na participação das aulas de educação física, avanço de escolas integrais através de estratégias do trabalho voluntário³, esvaziando o significado do papel do professor no ambiente escolar.

Além destes elementos, outro chama a atenção durante nosso estudo sobre a educação física: a partir de observações do cotidiano escolar, percebemos que muitos professores demonstram certa fragilidade teórico-metodológica, não materializando de forma coerente a teoria educacional, pedagógica e da educação física em que se fundamentam. Percebemos também uma ausência de planejamento anual e de planejamento de ensino. Portanto, o conjunto dessas ações leva a um descompasso na perspectiva da formação de indivíduos capazes de constatar, analisar e intervir na sociedade a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Compreendemos a importância dos estudos de Freitas (1987; 2003) e Escobar (1997) na busca da construção de uma teoria pedagógica, a partir da elaboração de categorias da prática pedagógica da escola capitalista para, no âmbito das suas contradições, construir sua superação. Nesse sentido, Freitas (2003) e Escobar (1997) caracterizam a organização do trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento e a avaliação e os objetivos, como problemáticas significativas na construção de uma teoria pedagógica.

²No momento em que escrevemos este trabalho (1º semestre de 2013), a categoria dos professores do estado da Bahia, (ensino básico e superior) vem travando uma luta contra os enfrentamentos da política de precarização da educação pública do atual governo. As reivindicações dos professores versam sobre pautas históricas elencadas pelo movimento docente, no caso dos professores do ensino superior exigem a incorporação da gratificação por Condições Especiais de Trabalho (CET) até o final do ano de 2013, destinação de 7% da Receita Líquida de Impostos – RLI- para as Universidades Baianas, aumento de 28% no vencimento básico dos docentes, mais recursos para a Universidade, dentre outros. Além do impasse na negociação com o governo, enfrentamos também uma luta para a reposição do reajuste da inflação.

³Atualmente encontramos alguns programas que se destacam por caracterizar o trabalho voluntário como Mais Educação e Amigos da Escola.

Michele Escobar (1997) procurou estabelecer nexos internos entre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento/conteúdo da Educação Física. Para tanto, buscou compreender a forma como o professor tratava a seleção, organização e sistematização do conhecimento, a relevância social atribuída a esse conhecimento e as suas relações com o projeto histórico⁴, com a realidade atual, com o projeto pedagógico da escola e com a necessidade de o aluno fazer a leitura da realidade.

Dessa forma, Escobar (1997) destaca as seguintes considerações sobre a organização do trabalho pedagógico do professor de educação física: 1) o critério principal para a seleção do conhecimento na disciplina Educação Física era a especialização do professor em uma determinada prática esportiva e as preferências dos alunos; 2) o professor normatiza o comportamento dos alunos; 3) o professor desvincula o trabalho pedagógico da atividade prática quando vemos por exemplo a redução dos procedimentos metodológicos à aquisição de normas técnicas, ausência de unidade metodológica, a separação teoria-prática, desvinculação do conhecimento do trabalho socialmente útil.

A partir desses elementos destacados, percebemos que a experiência da escola brasileira evidencia inúmeras dificuldades e contradições presentes no universo dos três pilares da dinâmica curricular⁵. Esse cenário configura uma problemática que obriga análises investigativas da organização do trabalho pedagógico do professor de educação física, que busquem compreender como ele vem respondendo às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira, que se pretende democrática, universal, gratuita, laica e unitária e que deve possibilitar o acesso ao saber sistematizado para que a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado.

Segundo o Censo Escolar de 2010, o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e particular (creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos). Desse montante, 43,9 milhões estudam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%). Diante disso, nosso estudo versa sobre o processo de ensino na escola pública, pois lá se encontra

⁴ Neste trabalho entendemos projeto histórico a partir de Freitas (2003, p.123) como aquele que enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises as condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos.

⁵ Sobre o entendimento de dinâmica curricular ver Coletivo de Autores (1992) onde se destaca que o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolar, são elementos fundamentais deste processo.

grande parte da classe subalterna que passa por um processo de formação que necessita ser refletido, criticado e transformado.

Por outro lado, é perceptível a precarização e o declínio da educação pública. O investimento do Estado na educação brasileira ainda é irrisório, pois menos de 4,5% do Produto Interno Bruto (PIB) é aplicado em educação. A meta defendida pelos movimentos de luta em defesa da Educação Pública é atingir 10% do PIB. Em consequência deste baixo investimento temos impacto na infraestrutura, nos salários, carreira e formação dos professores, nas inovações curriculares, nos projetos, programas escolares, nos tempos e espaços pedagógicos. No momento em que escrevemos este texto, o percentual disponibilizado do orçamento geral da União para a educação no ano de 2014 será de 3,44%, ou seja, podemos perceber que necessitamos reforçar a luta histórica por mais recursos.

Diante do compromisso que assumimos em nosso trabalho pedagógico em Educação Física, temos o entendimento que a organização do trabalho pedagógico do professor de educação física apresenta muito mais suas características baseada em uma lógica formal do que na dinâmica da lógica dialética. Nesse sentido, devemos nos remeter a uma profunda reflexão acerca da função social que está sendo reservada à escola e à educação física no processo de formação humana dos educandos.

Acreditamos que a organização do trabalho educativo da educação física encontra papel central nesse processo, pois partimos do entendimento que o professor deve organizar uma reflexão pedagógica de maneira judicativa, diagnóstica e teleológica, buscando a construção de um currículo ampliado que tenha como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É evidente que a referência teórica sustenta toda a prática educativa, ou seja, a escolha por uma determinada concepção educacional terá reflexos em múltiplos aspectos do trabalho educativo. Nesse sentido, a depender da proposição pedagógica da educação física (Construtivista, Desenvolvimentista, Aptidão Física e Saúde Renovada, Crítico-emancipatória ou Crítico-superadora) que o professor assumir para se fundamentar, diversos elementos serão materializados de maneira diferente, desde a função e o papel da escola e da educação física, passando pelos objetivos, pela avaliação, a seleção dos conteúdos e os métodos utilizados para o processo de ensino.

Sendo assim, o presente trabalho parte do seguinte **problema**: *Sob qual proposição pedagógica da educação física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual*

o grau de coerência, de acordo com sua concepção, entre os fundamentos teórico-pedagógicos estabelecidos e os materializados em sua prática?

Nosso **objetivo geral** é analisar sob qual proposição pedagógica da educação física os professores vêm organizando seu trabalho educativo, no que diz respeito ao grau de coerência entre os fundamentos pedagógicos prometidos e cumpridos de acordo com sua concepção. Desta forma, para possibilitar o alcance desse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a proposição pedagógica da educação física que fundamenta o trabalho educativo dos professores pesquisados; 2) Diagnosticar de que forma tem se expressado a proposição pedagógica dos professores, entre o que se propõe e o que se materializa; 3) Relacionar a função social da escola e os pressupostos teórico-metodológicos das concepções pedagógicas da educação física identificada.

Nesse sentido, a presente investigação partiu da hipótese de que o trabalho educativo do professor de educação física não apresenta uma unidade na abordagem teórica da educação física, pois ora apresenta elementos da concepção desenvolvimentista, ora construtivista e ora da Promoção da Saúde, sendo que na materialidade da sua ação educativa não identificamos coerência entre a maioria dos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da concepção e da prática do professor.

Na tradição do pensamento marxista, o ato de produzir conhecimento deve ter como elemento fundante a práxis transformadora. Segundo Marx (2002), na segunda tese sobre Feuerbach, é na práxis que o homem deve buscar sustentação para as suas ideias. Para ele não se trata, portanto, de uma questão apenas teórica ou apenas prática. Mas, sobretudo, de práxis revolucionária, onde a elucidação da realidade objetiva é constituinte da ação transformadora. No entanto, essa prática transformadora e revolucionária é situada como possibilidade e não como consequência exata da prática tal como pensamos.

Para Kuenzer (2005), a partir do seu caráter prático transformador, o conhecimento produzido deverá nos fornecer elementos para compreendermos a realidade assim como intervir na mesma. Logo, orientados por uma perspectiva de práxis transformadora, entendemos a necessidade de tomar por base o conhecimento da realidade que se quer transformar. Nesse sentido, compreendemos que devemos conhecer a realidade através da intenção de auxiliar na organização de uma práxis transformadora.

Desde essa perspectiva, pensamos que os indivíduos necessitam da verdade histórica, por ser ela revolucionária. Como a burguesia revolucionária, em seu tempo, precisou desmistificar o caráter religioso das coisas, para que os servos reconhecessem a sua

capacidade de transformar a realidade, assim precisamos de conhecimento para compreender que as conquistas dos próprios trabalhadores podem ser ampliadas na direção da sua emancipação. Conhecer a realidade, os fatos, as coisas, os fenômenos, tal como eles são e não como desejaríamos que eles fossem ou como eles se apresentam de maneira imediata, é um passo importante e necessário na trajetória da organização do trabalho educativo.

Segundo Frizzo (2012), a pesquisa na educação nos coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem o trabalho pedagógico e a urgência em compreendê-los da forma mais complexa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender o real. E se a lógica formal, porque é dual, separa o sujeito e objeto, foi se mostrando insuficiente para a tarefa, parece-nos possível buscar na dialética materialista este caminho.

Comprendemos a dificuldade de colocar em prática o método dialético de Marx,

Aliás, o lukacsiano Lucien Goldmann (1967, p.44), ao tratar do pensamento dialético, já advertia: 'trata-se evidentemente de um método mais difícil de realizar e de se fazer compreender do que o método analítico e linear do racionalismo, mas a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação. E Álvaro Vieira Pinho (1969) lembrava que pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradições (FRIZZO, 2012, p. 125).

Nesse sentido, a opção pelo método dialético, nos leva a entender que o movimento entre o pensamento e a realidade empírica se passa da seguinte forma, de acordo com Frizzo (2012, p.128).

O concreto real antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte o qual se apóia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas.

Portanto, a lógica de pensamento formal se detém no momento analítico, abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é, gerais, os elementos do objeto estudado. Pela lógica dialética esse momento é superado, sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade.

A fim de balizar os nossos estudos e estabelecer uma aproximação com o nosso objeto se torna imprescindível lançarmos mão de categorias. Para Cheptulin (1982), as categorias representam graus no processo de desenvolvimento do conhecimento, ou seja, à medida que o conhecimento se desenvolve elas vão surgindo e nos ajudam na apropriação da complexa realidade. Entendemos que as categorias que servem de critério para a seleção e organização da teoria e dos fatos a ser investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecem o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

Minayo (1996) distingue as categorias entre analíticas e empíricas, onde

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando o trabalho de campo (a fase empírica), ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que expressam na realidade empírica. (p.94).

Kuenzer (2005) nos traz ainda diferentes classificações acerca das categorias, divididas em categorias metodológicas, que equivalem às categorias analíticas definidas por Minayo (1996), e as categorias de conteúdo.

As categorias que balizaram nossa análise foram: trato com o conhecimento enquanto categoria analítica e organização e normatização escolar enquanto categorias empíricas. Contudo, em nossas inferências, não abriremos mão das categorias metodológicas próprias do método dialético, tais como: totalidade, mediação, realidade e possibilidades. Isto posto, também cabe a ressalva de que outras categorias empíricas na análise da realidade podem emergir e, desta forma, iremos incluí-las na discussão.

Dessa forma, partindo do que está concretamente posto na realidade, investigamos a organização do trabalho educativo da educação física na escola de Ensino Fundamental e Médio A⁶, em Feira de Santana, Bahia. A opção por investigar a referida escola se deve a três critérios: o primeiro por ser uma escola de grande porte onde, portanto, existe um número mais significativo de professores de educação física que possam ser observados e entrevistados, acarretando uma significativa expressão singular de um fenômeno marcado por múltiplas determinações; o segundo pela localização geográfica da escola, tendo em vista que

⁶ O nome da instituição foi suprimido para garantir o anonimato da escola, bem como o nome dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

a mesma está localizada no centro da cidade de Feira de Santana-Bahia, permitindo um melhor deslocamento para realização da coleta de dados; o terceiro e último fator deve-se à escolha da instituição (escola), pois entre os ambientes formais de ensino a escola ainda é o local privilegiado, onde o ensino se dá de forma sistemática, desenvolvida e intencional.

A referida escola desenvolve seu trabalho desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Tem em média 800 alunos e funciona nos turnos matutino (de 07h20 às 11h50), vespertino (de 13h10 às 17h40) e noturno (de 19h às 22h40). Em seu quadro de funcionários tem 30 docentes, 10 funcionários da área administrativa, 10 funcionários terceirizados para serviços gerais, uma diretora e duas vice-diretoras. A escola possui uma biblioteca, uma sala de informática, 35 salas de aula, uma quadra poliesportiva, um campo de futebol, pátios, refeitório, cozinha.

Observamos dois professores de educação física da escola, analisando as aulas em turmas do 8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, durante duas unidades de ensino (III e IV unidade) entre 21 de agosto de 2013 a 19 de dezembro de 2013. As turmas tinham em média 35 alunos cada. Vejamos a quantidade de aulas observadas:

Quadro 1- Quantidade de aulas de educação física observadas.

Ano escolar/Mês	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	TOTAL
Ensino fundamental anos finais – 8º ano	4	4	3	2	3	15
Ensino médio – 3º ano	4	4	3	2	3	15

Fonte: Diário de campo (2013)

Inicialmente, na entrada em campo, procuramos a diretora da escola para conseguir a autorização para a pesquisa, bem como para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Por conseguinte, procuramos os professores de educação física, para assinatura e consentimento da atividade de pesquisa.

Marx (2002) afirma que as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas como formas correntes de pensamento, mas seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência. Nesse sentido, Kosik (1986) assinala que se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

Portanto, para construir um pensamento que não se contenta com as representações abstratas da realidade e mantendo o mais próximo possível da posição epistemológica e filosófica deste trabalho resgatamos da realidade empírica os dados que auxiliaram na elucidação do problema.

Utilizamos coletas de dados, através da entrevista despadronizada ou não estruturada, (Apêndice B) com os professores de Educação Física da escola. A escolha por essa técnica deve-se à maior liberdade do entrevistador para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p.180) “é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.”.

No âmbito documental coletamos dados do projeto político pedagógico da escola (PPP), do plano de ensino e do plano de aula do professor de educação física, bem como de outros documentos normativos que interferiram diretamente na organização do trabalho docente.

Fizemos observações na escola de maneira geral e de uma unidade letiva das aulas de educação física de dois professores da escola. Pois, segundo Lakatos e Marconi (2010, p.174),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informação e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (...)

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Assim, para a compreensão do fenômeno em sua totalidade, articulamos as questões normativas (projeto político pedagógico, plano de ensino, plano de aula, programas da secretaria ou do Ministério da Educação, etc.) o levantamento das representações que os sujeitos fizeram do real, expressos nas entrevistas que realizamos, e a imersão na prática social concreta da educação física na escola através do acompanhamento do trabalho pedagógico.

Na tentativa de compreender os dados coletados, a fim de confirmar ou não a hipótese que orienta o presente estudo, ampliando a nossa compreensão para além daquilo que

podemos verificar nas aparências do fenômeno, utilizaremos enquanto técnica de análise a análise crítica da realidade empírica.

Segundo Saviani (2007), uma crítica realizada a partir da referência da tradição do pensamento marxista, deve ser entendida em sua tríade: concepção de mundo, método de análise e práxis, tomando como referência a pedagogia socialista - teoria educacional entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história -, edificada sobre a concepção da formação omnilateral.

Nesse sentido, realizamos uma análise dos dados de acordo com Freitas (1995) que apresenta as seis características da abordagem marxista quanto à questão da análise crítica: 1) a crítica tem que se dar por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; 2) a crítica tem que ser materialista e não pode ser baseada em “ideais educativos”; 3) a crítica deve conduzir-se sobre o real em dado momento histórico concreto, ou seja, deve estar inserida em uma totalidade histórica e social; 4) situa o objeto da crítica dentro do processo de produção e reprodução do capital; 5) deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; 6) trata-se de localizar tendências existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão as tendências futuras, buscando soluções por antíteses reais nas tendências reais existentes.

Dessa forma, a reflexão que perseguimos nesse estudo é sistematizada a partir da concepção de Saviani (2004), quando afirma que a reflexão rigorosa do homem sobre os problemas da realidade e, neste caso, os problemas no campo da organização do trabalho educativo do professor de educação física, deve atender principalmente a três requisitos: a) ser radical, o que significa dizer que a reflexão deve ir até as raízes da questão, até seus fundamentos; b) ser rigorosa, sobretudo para garantir a primeira exigência, por isso deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados; e c) ser de conjunto, ou seja, a reflexão deve relacionar o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Entendemos que a construção de um projeto revolucionário de sociedade acarreta um projeto revolucionário de escola, por isso a necessidade do enfoque materialista histórico-dialético que, reconhecemos, só pode se concretizar vinculado a uma pedagogia claramente socialista a pedagogia histórico-crítica que, por sua vez, fundamenta a abordagem crítico-superadora. Eis, então, o nosso lugar enquanto pesquisadores na construção coletiva de possibilidades objetivas de uma sociedade qualitativamente distinta da que vivemos.

No capítulo “Trabalho educativo e a função social da escola” desenvolvemos uma reflexão sobre a natureza e especificidade do trabalho educativo no contexto atual, relacionando-as com o papel social da educação escolar de socializar o conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado.

No capítulo “Organização do trabalho educativo na educação física” analisamos de que maneira o professor sistematiza sua intervenção pedagógica a partir das categorias avaliação/objetivos, e conteúdo/método de ensino.

No capítulo “Crítica à organização do trabalho educativo de professores de educação física no âmbito de uma escola estadual pública do município de Feira de Santana-Bahia”, desenvolvemos nossa análise a partir do Projeto Pedagógico da Escola, do Plano de ensino dos professores e das aulas observadas, identificando a teoria pedagógica e a abordagem da Educação Física que de fato orienta o trabalho educativo dos professores.

2. TRABALHO EDUCATIVO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

2.1 A natureza da educação: elementos para compreensão da formação humana na escola

Entendemos que uma das especificidades do ato educativo é a formação humana. Diante disso podemos levantar as seguintes interrogações: qual a relação entre o trabalho do professor e a formação do ser humano? Para discutir sobre esta questão nos interessa desenvolver uma reflexão que servirá como suporte teórico-conceitual para o cotejamento dos dados empíricos encontrados na investigação.

O ser humano necessita produzir sua própria existência, diferentemente dos animais que se adaptam à realidade natural, tendo sua existência naturalmente garantida. Assim sendo, o homem precisa adaptar a natureza às suas necessidades, transformando-a. Este processo de transformação é “mediado” pelo *trabalho*, isto é, o *trabalho* é o elemento central que diferencia o homem dos outros animais.

Engels (1999) aponta que o trabalho é muito mais do que fonte de riqueza, *ele é condição básica e fundamental de toda a vida humana*. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Nesse processo de desenvolvimento e interdependência entre homem, natureza e trabalho, Engels (1999) diferencia e resume a atividade dos homens e dos outros animais, afirmando que só o que os animais podem fazer é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. Já o homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, *diferença que resulta do trabalho*.

Diante desta exposição, entendemos que o trabalho se constitui enquanto elemento que define a essência humana, portanto, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho.

Saviani (2012) nos aponta que esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual e entre trabalho material e não material.

A partir de tal afirmação, podemos falar em trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial, etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e *trabalho educativo*. Então, educação é trabalho. Os “tipos” de trabalho não são idênticos, como pensam os críticos de tal perspectiva.

Consideramos então que o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades, ou seja, o seu agente antecipa mentalmente a finalidade, sendo assim uma ação intencional (SAVIANI, 1997). “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1997, p. 15).

Neste processo da produção da existência humana, ocorre primeiramente a garantia dos bens materiais, produzidos pelo “trabalho material”, que é a garantia de subsistência, a produção de objetos tendo o homem como sujeito. Porém, para produzir materialmente, os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos da ação, esse processo inclui aspectos do conhecimento relacionados com a ciência, arte, ética, dentre outros. Esses aspectos constituem o que denominamos de “trabalho não-material”. Temos ainda duas modalidades na produção não-material. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso de livros ou objetos de arte, por exemplo. A segunda refere-se às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, como exemplo a aula, que é produzida e consumida ao mesmo tempo⁷. É nesta segunda modalidade do trabalho não-material que se localiza o trabalho do professor, seu processo didático de organização dos conteúdos de ensino.

Temos então o seguinte,

A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo e não se realiza sem a presença do seu consumidor (educando). (MARSIGLIA, 2011, p.6)

⁷ Podemos considerar que existe uma tendência no campo da educação para que a aula passe a integrar também o campo do trabalho em que o produto se separa do produtor. Temos como exemplo as vídeo-aulas e a Educação a distância-EAD. Nesse sentido, como não é o objeto de estudo deste trabalho, pensamos que este assunto necessita de estudos posteriores.

Identificamos neste ponto um dos elementos da controvérsia⁸ amparado na compreensão do trabalho educativo como elemento ‘não material’ ou ‘imaterial’, como também na concepção do trabalho enquanto um princípio educativo, concepção entendida por Saviani (1982; 2003; 2005) e reforçada por nós neste trabalho, porém contestada por Lazarini (2010) e Lessa (2007).

Sobre esse debate, Duarte (2012) retrata o equívoco de interpretação de Lazarini (2010) e Lessa (2007), pois os autores confundem materialidade com objetividade. Duarte (2012) fundamenta-se nos estudos de outro marxista, Ilyenkov (1977), para quem o oposto de materialidade é idealidade e o oposto de objetividade é subjetividade. E dessa forma faz a defesa de que “os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais”. Portanto, Lazarini (2010) e Lessa (2007) entendem objetivação do trabalho material como sendo um processo que sempre gera um produto material.

Nesse caso, entendemos que o fato de o trabalho ser uma atividade objetivadora não significa, de forma alguma, na teoria de Marx, que a objetivação sempre resulte em produtos materiais, pois o fato de as ideias não serem matérias não as torna menos reais.

Duarte (2012) aponta que

(...) por não compreenderem a dialética entre produção material e produção não material. Lessa e Lazarini afirmam que Saviani cai em contradições insolúveis quando analisa a materialidade da ação educativa, ou seja, do trabalho educativo, que está incluído na categoria marxiana de produção não material na qual o produto não se separa do ato de produção.

Lazarini apoia-se, portanto, nessa insustentável concepção de Lessa que, em nome do materialismo de Marx, afirma que só existe o que é material, negando a objetividade dos fenômenos não materiais e mostrando-se incapaz de entender no pensamento de Saviani a dialética entre a objetivação humana material e não material. Desse materialismo grosseiro e antidialético, Lessa e Lazarini concluem que o pensamento de Saviani seria uma mistura de idealismo (o trabalho educativo como produção não material) com empirismo (a materialidade do ato educativo). Trata-se de um raciocínio aparentemente complexo e rigoroso, mas que na realidade é equivocado e confuso, beirando a falaciloquência e o pedantismo. (p. 99)

Duarte (2012) procurando responder a mais uma crítica equivocada ao pensamento de Saviani nos aponta que o este autor explica que a categoria de trabalho não material mostra-se mais adequada à tentativa de compreensão do significado do trabalho docente em educação,

⁸– Ver mais aprofundado em Saviani (2012). Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: Duarte, Newton; Saviani, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

isto é, à caracterização da especificidade da educação escolar perante outras modalidades da prática social.

Assim sendo,

Saviani não está afirmando que as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não se aplicam ao trabalho do professor, mas que elas não explicam a especificidade desse trabalho. (...) Quando Saviani parte da distinção marxiana, no campo da produção não material, entre as atividades nas quais o produto se separa do ato de produção e aquelas nas quais o produto não se separa do ato de produção, seu objetivo não é negar a existência de alienação no trabalho do professor na sociedade capitalista; muito menos negar a existência de alienação em qualquer forma de trabalho nessa sociedade. Seu objetivo é caracterizar a especificidade da atividade educativa escolar (...). (DUARTE, 2012, p.104)

Consideramos então que a educação tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, sendo que esses elementos não interessam aos homens em si mesmos, como algo exterior, e sim sob a forma de uma “segunda natureza”, constituindo dessa forma, a formação de sua humanidade, através de relações pedagógicas historicamente determinadas entre os homens e suas relações em bases estruturais específicas.

Nesse sentido, temos o entendimento que o trabalho socialmente útil é um princípio educativo⁹ e se caracteriza enquanto trabalho material e não material. Neste segundo caso entendemos, junto com Saviani que

a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1997, p. 11).

Portanto, ao considerarmos o trabalho socialmente útil como princípio educativo, isto quer dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto, é, por consequência, fundante e determinante da educação. Esse pensamento demarca a diferença de posição marxista de educação e as demais posições. Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. Importante destacarmos que esta relação entre trabalho e forma concreta da

⁹ Sobre a compreensão do trabalho enquanto um princípio educativo ver Saviani e Duarte (2012).

educação perpassa por uma relação contraditória. Por consequência disto é que Saviani (1994, p. 175) afirma que “(...) o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”.

Temos então que, se o trabalho significa a objetivação da vida genérica do ser humano, ou seja, o caráter ontológico de sua existência, com o surgimento do modo de produção capitalista, o trabalho assume outro sentido: alienado, explorado e assalariado. De acordo com Frizzo (2012, p. 61) podemos pensar que

No processo de trabalho capitalista, os meios de produção são comprados no mercado, o mesmo acontecendo com a força de trabalho, onde o capitalista consome esta força de trabalho adquirida fazendo com que os trabalhadores e trabalhadoras consumam os meios de produção para produzir as mercadorias. Sendo que, os produtos resultantes são propriedade do dono dos meios de produção e não de quem os produz imediatamente, ou seja, a classe trabalhadora.

Dessa forma, na atualidade do modo de produção capitalista, temos encontrado uma expressão mais latente da atividade vital do ser humano, o trabalho, como um meio que lhe permite existir, não considerando-o como parte de sua vida, sendo antes o sacrifício de sua vida. Podemos perceber este ponto entre separação da vida e do trabalho, em expressões de professores, como por exemplo: “Preciso diminuir minha carga horária para viver um pouco mais”. Aqui os trabalhadores (dentre eles os professores) consideram o trabalho um sacrifício que deve ser reduzido, caso queira alcançar outros objetivos, separando-o da vida.

Segundo Frizzo (2012, p.64)

Ocorre que, no sistema do capital, o trabalho (atividade produtiva vital) é expropriado (comprado por um preço sempre menor do que produz), definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do ser humano enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação e estranhamento. Sob a exploração do trabalho, o ser humano torna-se *menos* humano, há uma quebra na possibilidade de promover a sua humanização.

Portanto, vimos que o homem adapta a natureza a partir de suas necessidades transformado-a e essa transformação é mediada pelo trabalho. Portanto, o trabalho é o elemento central que diferencia os homens de outros animais. Nesse sentido, o homem se forma homem no e pelo trabalho, e aqui encontramos a referência ontológica da educação

enquanto formação humana e assim sendo, este processo de formação humana vai se complexificando e gerando o trabalho manual, intelectual, material, não material, educativo, etc.

Apresentamos que o trabalho do professor caracteriza-se no âmbito do trabalho não material em que o produto não se separa do produtor. Sobre esse assunto apresentamos a controvérsia estabelecida por Lessa e Lazzarini em relação à concepção de Saviani de que a educação é trabalho não material e o trabalho é socialmente útil enquanto princípio educativo. Veremos mais adiante como esta relação entre o trabalho educativo e a formação humana tem se dado no contexto escolar no que diz respeito à função social da educação escolar e a dimensão política do ato educativo.

2.2 A Especificidade da Educação e o Trabalho Educativo: relações entre a socialização do saber sistematizado e a dimensão política do ato educativo

Neste contexto, entendemos que o trabalho educativo, tem na escola o seu principal espaço de atuação, sendo assim, corroboramos com a ideia de que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado que a humanidade já produziu e que é fundamental que seja acessado pelas novas gerações, possibilitando que avancem a partir do que já foi construído historicamente.

Sobre essa função principal do trabalho educativo, entendemos que

O desenvolvimento da sociedade (tecnologia, ciência etc.) é possível graças ao acúmulo de conhecimento produzido ao longo da história humana. Acúmulo esse que é transmitido de geração em geração, sendo objeto de apropriação pelos indivíduos e permitindo progredir nas realizações e complexificações da sociedade.

Da mesma forma como não há cultura e não há sociedade sem a transmissão da experiência social acumulada, os processos de transmissão de conhecimento são indispensáveis à prática pedagógica. Nessa perspectiva, a ideia de transmissão de conhecimento deixa de ser vista como algo negativo, a ser evitado ao máximo e possível e passa a ser considerada a principal função do trabalho educativo. (MARSIGLIA, 2011, p. 15).

Este nosso esforço de enfatizar o papel do trabalho educativo e da escola torna-se necessário, tendo em vista que no âmbito das teorias pedagógicas da educação e das abordagens pedagógicas da educação física, encontraremos proposições que sustentam seus fundamentos teóricos esvaziando o papel do professor no ambiente escolar, esvaziando o

currículo escolar dos conhecimentos científicos necessários aos indivíduos para se apropriarem da experiência social acumulada e atribuindo outras funções para a educação escolar.

Portanto, não se trata de impor aos professores uma determinada orientação pedagógica como a única capaz de instaurar as funções específicas da educação escolar, e sim de reconhecer as características das mesmas no sentido das suas possibilidades formativas buscando identificar os seus limites. A própria pedagogia histórico-crítica, defendida por Dermeval Saviani, e reforçada por nós neste trabalho, tem seus limites colocados na dinâmica própria da escola capitalista. Não obstante, ela só pode ser desenvolvida no seio desta mesma escola, enfrentando as contradições próprias do sistema escolar, expressão material do sistema do capital, entendido aqui como relação social.

Sobre a transmissão de conhecimento no âmbito escolar, Saviani (1997, p.19) coloca que não se trata de qualquer tipo de saber, e sim diz respeito ao conhecimento elaborado/metódico e não ao conhecimento espontâneo; a cultura erudita e não a cultura popular¹⁰. Portanto, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

No entanto, temos o entendimento que a escola surge como uma manifestação secundária dentro do processo de educação mais geral, mas vai se transformando ao longo da história na forma principal e predominante de educação para a maioria dos filhos da classe trabalhadora. Reis *et al.* (2013) afirma que

Antes da existência da escola, nas sociedades tradicionais, os processos formativos se realizavam diretamente nas dinâmicas de constituição da vida, não requerendo maiores exigências, muito menos ritos formais para sua ocorrência (...). A experiência e a informalidade se constituíam como referências dos processos formativos. Nessa dinâmica, o domínio de conhecimentos sistematizados era dispensável ao homem comum. (p. 24)

Esta transição do modelo de educação acontece quando, com a escola, há a prevalência das relações sociais sobre as relações naturais, estabelecendo a primazia do mundo da cultura (produzido pelos homens) pelo mundo natural. Ou seja, o saber sistemático, científico

¹⁰ Neste estudo entendemos que a escola tem a ver com o problema da ciência, que é exatamente o saber metódico, sistematizado. Entendemos que o conhecimento pode se referir de acordo com os gregos em *doxa* (opinião, isto é o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana), *sofia* (é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida) e *episteme* (ciência, conhecimento metódico e sistematizado). Portanto de acordo com Saviani (1997) o conhecimento referente a opinião não justifica a escola, do mesmo modo que o conhecimento baseado na experiência de vida dispensa a experiência escolar, ou seja, é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado que torna a escola necessária.

elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo. Concomitantemente esta passagem também marca o surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, onde há uma mudança do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria.

Portanto, podemos perceber que a escola é uma instituição social relativamente nova que se consolida e se populariza a partir do processo de intensificação da complexidade da vida social gerada pelas mudanças nas relações sociais, envolvendo o crescimento da urbanização e desenvolvimento do industrialismo sobre as formas tradicionais de estruturação de poder e de redefinição das bases de produção material e simbólica vinculadas à existência humana. Significa dizer que a instituição escolar aparece como expressão cultural de um tempo histórico com a **função de assegurar uma especificidade na formação humana**.

Podemos afirmar que o surgimento da escola tem um vínculo direto com a consolidação do período histórico da modernidade. Portanto, de acordo com Reis et al. (2013) a especificidade da escola residia na compreensão de que algo a mais deveria ser oferecido na formação dos indivíduos, ultrapassando as experiências educativas realizadas pela família, pelas religiões, pela convivência.

Porém, sabemos que a formação de indivíduos em uma sociedade de classes é orientada de maneira diferente, expressando também as contradições de uma sociedade de classes e, nesse sentido, a escola como uma instituição que representa uma síntese determinada de múltiplas relações, também vai expressar essas contradições. Portanto,

Enquanto a escola de massas assumiu a educação das crianças da classe trabalhadora para o exercício da submissão intelectual e moral, formando o cidadão-trabalhador produtivo da modernidade, outro tipo de escola foi assegurado para a preparação ampla de grupos de crianças e adolescentes da classe burguesa. As distinções fundamentais do processo formativo dos dirigentes e dirigidos se expressaram no tempo de escolarização, no espaço destinado às práticas educativas bem como na quantidade-qualidade de acesso aos conhecimentos sistematizados. (Reis et al., p. 26)

Nesse sentido, entendemos que na escola também é possível a transmissão do saber elaborado, do saber sistematizado, que denominamos de “saber escolar” que é o saber dosado e seqüenciado neste processo de transmissão e assimilação no espaço e tempo escolar.

Duarte (2012) reafirma a luta pela importância da socialização do conhecimento sistematizado pela educação escolar, ponderando que a classe burguesa e seus intelectuais têm lutado incansavelmente para que a escola não socialize o conhecimento sistematizado. De acordo com as ideias de Marx a exploração do trabalhador pelo capital se dá em condições

onde o trabalhador possui não somente sua força de trabalho e não disponha dos meios de produção. Assim sendo, o capital necessita reduzir as necessidades do trabalhador, bem como os custos de reprodução de sua força, controlando os meios de produção, dentre eles o conhecimento.

Duarte então nos chama à seguinte reflexão,

Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é o próprio capital, mas como os meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. **A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde.** (2012, p. 108 grifo nosso)

Entendemos, assim como Duarte (2012) e Saviani (1997), *que a escola é marcada por uma contradição, entre sua função essencial – a difusão do saber – e a tendência inerente à sociedade capitalista que é a da propriedade privada dos meios de produção.* Dessa forma,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. **Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.** (SAVIANI, 1997 p.109, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a luta por um sistema público de ensino que realize a função da escola que é a de socializar o saber sistematizado, entra em contradição com a lógica da sociedade capitalista. E assim, os desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passam, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

Aqui, mais uma vez, percebemos a articulação entre as abordagens teóricas da educação e da educação física com o projeto de manutenção ou transformação da sociedade capitalista. Portanto, a depender da teoria pedagógica da educação e da educação física que a escola e/ou professor utilize em sua prática, iremos perceber elementos que sustentam este tipo de sociedade ou buscam a sua superação.

Sobre a relação entre a socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica, Oliveira (1992) aponta que são muitas as dificuldades de identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado. De acordo com Oliveira (1992, p.15) “(...) a relação do técnico com o político em educação está vinculada à relação da forma do processo ensino-aprendizagem com o conteúdo a ser transmitido”.

Sendo assim, a autora aponta que

(...) isto é, **ao se transmitir o melhor possível o conteúdo específico** da alfabetização de adultos, **já se estava cumprindo uma função política da alfabetização**, qual seja: já se estava socializando o domínio do ler e do escrever. Entenderam que, ao se socializar esse saber, já se cumpria no próprio ato de concretizar a ação pedagógica propriamente dita, a função política da educação, sem se estar necessariamente falando de política. (OLIVEIRA, **grifo nosso**, p. 21).

Entendemos que o pensamento da autora passa através da alfabetização de jovens e adultos, mas podemos perceber essa relação do técnico com o político em outras áreas do conhecimento no âmbito da educação escolar, e em especial da educação física. Ou seja, ao se transmitir o melhor possível dos conteúdos específicos da educação física, já se está cumprindo uma função política da educação, qual seja: já se está socializando o domínio dos conhecimentos da cultura corporal¹¹.

Portanto, Oliveira (1992) nos chama a atenção sobre essa função política presente na especificidade do ato educativo, porém dando um destaque central à orientação política presente no *modo* como este conhecimento deve ser socializado. Vejamos:

¹¹ Neste trabalho entendemos cultura corporal como uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. Esses conhecimentos podem ser assim classificados: jogos, esportes, lutas, dança, ginástica, entre outros. Ver mais em: Coletivo de autores (2009).

Verificou-se que não se podia considerar a prática pedagógica como um momento onde apenas se daria a instrumentalização do educando, através da aquisição do conhecimento elaborado, para, numa fase posterior, esse conhecimento ser utilizado pelo educando na luta pela transformação social. Isto é: através da prática pedagógica se processaria aquela instrumentalização. Correto! Mas não é só isso. Há muito mais a ser considerado aí. Verificou-se que o próprio modo como se dava essa instrumentalização gerava efeitos também dentro da sala de aula, e que serviam a determinados interesses sociais. **Há, portanto, uma orientação política subjacente ao modo como se dá essa instrumentalização, tenha-se consciência disso ou não.** (OLIVEIRA, grifo nosso, p. 25).

Nesse sentido, é fundamental que o professor, atento a todos esses mecanismos inerentes ao ato pedagógico (e dificilmente perceptíveis), planeje intencionalmente o ensino de maneira que, ainda nele mesmo, vá se efetivando (também intencionalmente) a dimensão política intrínseca a esse ato pedagógico. Contudo, o professor, nesse caso, precisa ter uma visão sintética, mesmo que ainda precária, de todo o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, de suas múltiplas implicações dentro deste processo e também de suas múltiplas implicações nas demais instâncias sociais da prática social do indivíduo.

Apontamos que a educação deverá fazer a passagem *do senso comum à consciência filosófica*. Com efeito, esta é uma possibilidade da escola, em contribuir na passagem dos membros das camadas populares de condição de classe “em si” para a classe “para si”. Portanto, segundo Saviani (1997) sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

No contexto atual, chamamos a atenção para a necessidade de a escola organizar seu trabalho pedagógico enquanto elemento fundamental que irá mediar as transformações necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem para elevar o pensamento teórico científico¹² dos estudantes.

A partir de um estudo com alunos da graduação, Taffarel (2013) aponta que através da análise de trabalhos dos estudantes, percebeu a falta de caráter científico e formação teórica elencando alguns problemas a saber: 1) atividades intelectuais teóricas superiores relacionadas a síntese; 2) a gramática e questões de concordâncias, pontuação e sintaxe; 3) as técnicas segundo normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas,

¹² Sobre o assunto Davidov (1982) e Shardakov (1978) *apud* Taffarel (2013) apresentam os elementos necessário para elevar a capacidade teórica dos estudantes: a análise, a síntese, a comparação, o raciocínio indutivo, o raciocínio dedutivo, a abstração, a generalização, a concreção, as ideias de casualidade, a conceituação, o pensamento crítico. Nesse sentido, na organização do trabalho pedagógico que tenha como princípio desenvolver o pensamento teórico e científico dos educandos, esses elementos necessitam fazer parte da organização do mesmo.

considerando: a) as partes de um texto científico a saber, pré-textual, textual e pós-textual e b) as normas técnicas para citação e referências bibliográficas; 4) a lógica interna do texto, da congruência, consistência, coerência interna, fidedignidade das citações, dos dados e do texto apresentando início, meio e fim, introdução, desenvolvimento e conclusão do texto; 5) **o domínio de conhecimento**; 6) a tomada de posição; 7) **o pensamento científico**.

Mesmo sendo um estudo e uma constatação realizada com alunos da graduação, podemos estender essa análise para a educação básica e apontar que há possibilidade que a escola básica também não vem dando conta do desenvolvimento do pensamento científico e do pensamento teórico dos educandos, ainda mais porque esses mesmos estudantes da graduação foram alunos do ensino básico. Segundo Taffarel (2013) o que foi constatado nas experiências é que o pensamento teórico-científico não é desenvolvido nos estudantes ou, melhor, essa forma especial de pensamento não foi desenvolvida na Escola Básica - no Ensino Fundamental e Médio - num nível adequado às exigências do Ensino Superior.

Dados levantados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2012) apontam os estudantes brasileiros em 58º lugar em matemática, em 55º lugar em leitura e em 59º lugar em ciências em um *ranking* de 65 países. Especificamente em matemática, 67,1% estão no nível 1 ou inferior, ou seja, são capazes de fazer operações básicas e resolver problemas simples e apenas 1,1% dos estudantes está no nível 5 ou 6 – o máximo – de proficiência. Em relação à leitura, a pesquisa mostra que 49,2% dos estudantes brasileiros conseguem no máximo entender a ideia geral de um texto que trate de um tema familiar ou fazer uma conexão simples entre as informações lidas e o conhecimento cotidiano. Apenas um em cada duzentos alunos atinge o nível máximo de leitura. Ou seja, apenas cerca de 0,5% dos jovens são capazes de compreender um texto desconhecido tanto na forma quanto no conteúdo e fazer uma análise elaborada a respeito.

Optamos em nossa fundamentação pela Pedagogia Histórico-crítica, pois ela ajuda a compreender a relação entre sociedade e educação, apontando que uma interfere na construção e desconstrução da outra. Ou seja,

Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 1997, p.108).

Portanto, afirmamos a partir da Pedagogia Histórico-crítica que a educação escolar, com o intuito de desenvolver o pensamento teórico-científico dos estudantes, deve propor as seguintes tarefas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1997, p. 14).

Segundo Saviani (1997) existem dois aspectos que devem ser levados em consideração no processo de organização do trabalho educativo. O primeiro seria a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados distinguindo, desta forma, o essencial do acidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório. O segundo aspecto seria a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, tratando da organização dos conteúdos, espaços, tempo e procedimentos através dos quais cada indivíduo realiza na forma de uma segunda natureza, a humanidade historicamente produzida.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica implica em mostrar os determinantes sociais da educação, a compreensão das contradições da sociedade moderna que refletem na educação e a forma como é preciso se posicionar diante destas contradições a fim de imprimir uma direção à questão educacional. A partir desta compreensão da relação entre sociedade e educação, podemos evidenciar que historicamente a educação no âmbito da escola influencia e sofre influências da sociedade.

Consideramos que o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade nos indivíduos em particular, sendo assim, este trabalho é fundamentado por teorias pedagógicas, que possuem em sua essência um projeto de sociedade que busca ações frente aos objetivos da educação. Nesse sentido, compreendemos que o espaço escolar é um dos meios que as classes dominantes utilizam-se para reproduzir sua ideologia, seus valores, através das suas teorias pedagógicas, formuladas por intelectuais que defendem os interesses da classe dominante.

Dessa forma temos que determinadas teorias pedagógicas visam em âmbito mais geral à manutenção e preservação da estrutura social, estrutura esta desigual, onde existe uma

minoria que detêm os meios de produção e uma maioria que é explorada pelos detentores dos meios de produção. Como são expropriados dos mesmos resta à maioria vender sua mão-de-obra. Neste processo de manutenção do quadro social, podemos perceber a escola enquanto *locus* de grande importância no processo de transmissão e internalização do saber produzido historicamente pelo homem, servindo assim para a perpetuação do modelo capitalista. É no espaço escolar que reside a tensão entre a perpetuação das ideias dominantes e as possibilidades superadoras dessas ideias.

Nesse sentido, compreendemos o trabalho educativo do professor de educação física, dentro das contradições da escola capitalista, escola esta que, segundo Mészáros (2005), tem a função de fornecer pessoal necessário à maquinaria, como também em transmitir os valores da classe dominante. Para além da compreensão de Mészáros (2005), entendemos, assim como Duarte (1989) que cabe a escola também a possibilidade de socializar o conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado para os alunos.

Podemos identificar esses dois “pólos” acerca da função social da escola: o primeiro relacionado com o papel de fornecer pessoal necessário à maquinaria, bem como transmitir valores da classe dominante e o segundo que busca socializar o conhecimento historicamente produzido a fim de educar para a emancipação humana. Esses discursos apresentam-se nos documentos oficiais do sistema educacional, nos planejamentos e planos de ensino dos professores, nos discursos sobre educação na mídia impressa e televisiva, e na própria ação educativa dos professores.

Consideramos importante ressaltar alguns elementos acerca desse debate. Sobre o pensamento do primeiro pólo de que a escola tem o papel de formar os indivíduos para o mercado de trabalho, transmitindo os valores da classe dominante, podemos perceber dois grandes discursos acerca do papel da escola: o primeiro que coloca como finalidade da educação escolar, preparar recursos humanos para impulsionar o desenvolvimento econômico do país¹³, e o segundo que aponta a função da educação escolar é formar para a cidadania.

Sobre o primeiro discurso que relaciona a escola e a formação para o desenvolvimento do país, temos acordo com Reis et al. (2013, p.30) quando nos diz que

¹³ Esta formulação foi apresentada no cenário brasileiro nos anos de 1970, no contexto do regime militar. Esta teoria foi sistematizada por Teodoro Schultz (1963) é também conhecida como teoria do capital humano. Parte da premissa de que investimentos na educação resultariam no aumento de capital humano e na conseqüente elevação das taxas de lucro. Sobre a análise crítica dos impactos desta proposição teórica no âmbito nacional ver Frigoto (1986).

A proposição consiste em relacionar o ser humano no mesmo patamar de instrumentos utilizados na produção capitalista. Nessa linha, a esquematização teórica atestava que a elevação da escolaridade de um povo ou de cada indivíduo seria diretamente proporcional ao aumento da capacidade de trabalho e ao aumento da riqueza pessoal, sendo que a soma de todas as riquezas significaria no crescimento da riqueza de uma nação.

No âmbito da ação educativa, para esta concepção, significa estabelecer uma formação de caráter minimalista em que o acesso ao conhecimento sistematizado na escola ocorrerá respeitando o mínimo necessário para simplesmente desenvolver uma racionalidade instrumental, base das competências para a empregabilidade (REIS et al. 2013).

Portanto, os fundamentos pedagógicos desta concepção estão alicerçados na pedagogia das competências¹⁴, cabendo à escola somente orientar a formação do trabalhador-cidadão produtivo, eficiente em sua condição de subalternidade.

Sobre a finalidade da educação escolar de formar para a cidadania, é importante destacar que esta idéia, reflete apenas o reconhecimento da igualdade formal entre os indivíduos que vivem condições políticas e econômicas profundamente desiguais. Em outras palavras, de acordo com Reis *et al.* (2013, p.33) “ (...) o estatuto da cidadania não altera em absolutamente nada a realidade da dominação política e exploração econômica realizadas na sociedade capitalista.”.

Desse modo, o papel da escola do século XXI delineada pela cidadania será a de reafirmar a manutenção das relações de poder existentes com o aprofundamento da subserviência da classe trabalhadora.

Entendemos que esses dois grandes discursos apresentam-se de forma majoritária no contexto educacional, porém pensamos que a finalidade da educação escolar deve ser de educar para a emancipação humana. Assim sendo, entendemos que é possível educar os alunos da classe trabalhadora para assumirem as condições necessárias à direção do processo histórico, tendo em vista a emancipação humana. Nesse caminho, temos acordo como Reis et al. (2013, p.41) quando aponta que

A perspectiva é que os alunos: 1º compreendam criticamente a organização e dinâmica das formas de produção da existência humana, especialmente a forma capitalista; 2º dominem os conhecimentos sistematizados e as formas culturais existentes, compreendendo-os como produto e instrumento necessário à produção da existência; 3º desenvolvam a lógica dialética de

¹⁴ Sobre a análise crítica acerca dos impactos das pedagogias das competências na formação dos indivíduos, ver mais em Duarte (2000). Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

organização do pensamento para superar a lógica formal e a passividade intelectual em busca da autonomia do pensar (SAVIANI, 1987; 2003).

Diante desta perspectiva, entendemos que os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, devem estabelecer mediações importantes para ampliar a compreensão sobre as dimensões da produção da existência humana. Trata-se de restabelecer o nexo orgânico entre vida/trabalho e educação.

Portanto, Reis *et al.* (2013, p. 41) aponta que um processo educacional que busca a emancipação dos seres humanos deve

(...) ultrapassar o senso comum, a superficialidade e a abstração para assegurar que a apropriação do conhecimento sistematizado permita compreender e atuar nos processos de produção da existência humana e das relações de poder neles envolvidas. Nesta concepção, os conteúdos escolares ao invés de frios e vazios, como é típico da pedagógica tradicional e pedagogia tecnicista, produzem sentidos e significados para o professor e o aluno porque se vinculam de forma mais ou menos indireta aos processos reais de produção material e simbólica dos meios necessários à vida e à interpretação das relações de poder envolvidas nestes processos.

Devemos reconhecer a especificidade da educação escolar para que as práticas pedagógicas não sejam orientadas para rebaixar a escolarização destinada aos filhos da classe trabalhadora. Enquanto espaço de vivência coletiva, a instituição escolar deve ter claro que função deve cumprir na sociedade.

Esvaziar o currículo escolar de conhecimento sistematizados e valorizar os saberes advindos da experiência imediata como centro do processo educativo é um meio que vem sendo usado para comprometer a formação das crianças e adolescentes da classe trabalhadora mantendo-os na condição de subalternidade. (REIS *et al.* p. 42)

Porém no atual patamar histórico-social, além desses elementos destacados acima, Marsiglia (2011, p. 7) nos aponta mais algumas consequências acerca das funções que a escola têm assumido atualmente

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização

não escolar, enfatiza a experiência e valoriza por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade.

Esse rebaixamento da função social da escola, representada dentre outras formas, pela redução dos conteúdos e formas de assimilação do conhecimento historicamente construídos, contribui para a materialização do projeto neoliberal que consequentemente impedindo a ação dos homens na realidade concreta. Temos visto, no contexto da educação brasileira, que o ‘canto da sereia’ apontado por propostas pedagógicas que valorizam o indivíduo, a experiência individual, o cotidiano, em sua essência, não têm contribuído para o pleno desenvolvimento humano e a socialização do conhecimento produzido, temos então, de acordo com Martins (2001, p.40-41)

Essas novas referências, apresentadas por discursos bastante sedutores, sobre valorização da pessoa e sua subjetividade [...], sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experiencialmente, sobre a criatividade da atividade docente [...], sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano, etc. [...] representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional. Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimento pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação.

Portanto, de acordo com Marsiglia (2011) a escola constitui-se em um espaço de reprodução da sociedade capitalista, mas pode também contribuir na transformação da sociedade.

Isto posto, entendemos que a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para transformar o meio social ao qual pertence. Nesse sentido, a prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Portanto, esta é, uma atividade mediadora que visa garantir a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Sendo assim, Oliveira (1992, p.92-93) aponta que “Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas”.

Oliveira (1992) nos chama atenção para o esvaziamento do papel da educação escolar e a contradição em concretizar sua função, vejamos:

No entanto, o que se tem verificado, principalmente nos últimos anos, é que a utilização do espaço escolar (inclusive das verbas relativas à educação) é feita tendo em vista um número considerável de atividades diversificadas, próprias de outras instâncias da sociedade. E com isso, a prática pedagógica propriamente dita não é efetivada. (...) Luta-se pela existência da escola, mas não se percebe que, ao não se concretizar a sua função precípua – a democratização do saber escolar-, se ‘desescolariza’ os educandos dentro da própria escola. (OLIVEIRA, p.93)

Portanto, entendemos que ao não se democratizar o conhecimento científico, serve-se (quer se queira admitir isso ou não) à manutenção da situação vigente, pois é importante para a classe dirigente que grande parte da população, pertencente a classe trabalhadora, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil. Assim, não dominando o conhecimento que os dominadores dominam, os indivíduos da classe trabalhadora são mais facilmente dominados.

Contudo, uma ação educativa consciente e consequente, ou seja, uma ação intencionalmente dirigida deve possibilitar mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para a sua luta nas demais instâncias sociais. (OLIVEIRA, 1992).

Diante deste contexto, é necessário chamar atenção para algumas questões que influenciam para que a escola não cumpra seu papel de socializar o conhecimento historicamente produzido. Podemos destacar de acordo com Reis *et al.* (2013, p.18) algumas dificuldades da escola de objetivar a sua função social, de um lado pelas limitações que envolvem os cursos de formação de professores, levando-os para o não reconhecimento da especificidade de sua atividade, bem como, do papel da escola, e pelo outro por conta das,

(...) condições de vida (e de trabalho) de grande parte dos professores e alunos não são muito favoráveis. Soma-se a isso, o fato de que as estruturas físicas precárias, recursos materiais insuficientes, grande número de alunos por turmas e pouco reconhecimento profissional tendem a dificultar ainda mais o desenvolvimento do trabalho, do prazer e da vontade de lecionar.

Especificamente na educação física escolar, podemos perceber essa dificuldade de materializar a socialização de seu conhecimento relacionado com a cultura corporal, pois ainda em muitas instituições ela assume o lugar de componente curricular de “segunda importância”, sobretudo nas escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os professores de Educação Física, Artes e Música, por exemplo, dificilmente participam de conselho de classe, reuniões pedagógicas, semana pedagógica, avaliações, acarretando uma desvalorização de sua atividade docente, perante as demais

disciplinas, como Português e Matemática, consideradas mais importantes sob a lógica do capital e do sistema educacional.

Outro fator que também impacta na transmissão do conhecimento pelo professor, refere-se ao aumento no número de funções que recebe e adquire no contexto da instituição escolar, ou seja, a cada vez, mais as tarefas são atribuídas aos docentes (avaliações institucionais, preenchimento de documentos, participações em comissões, organizações de eventos, etc.). Sobre o assunto Reis et al. (2013, p.19) aponta que

Consideramos que o professor – das diferentes áreas do conhecimento – tem o papel de transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico aos alunos, mas não compreendemos que sua função possa ser tão facilmente exercida como supõem os defensores do neoprodutivismo, para os quais se espera que o docente exerça todo o conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários.

Ao retratar esses pensamentos, buscamos deixar claro nossa discordância em relação às perspectivas ideológicas predominantes, defensoras da ideia de que o êxito da escola e sucesso da educação e das políticas educacionais que a orienta, depende apenas da iniciativa e dedicação dos professores.

Corroborando com o pensamento acima Oliveira (1992) nos alerta que sobre mais alguns elementos que incidem diretamente sobre a concretização da função social da escola, pois para a autora, não só o conteúdo, mas também a forma como se dá o processo de apropriação do saber escolar, contribui de maneira significativa na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, no âmbito específico da educação física, entendemos que a proposição pedagógica Crítico-superadora, que em sua obra inaugural elaborada por um coletivo de autores denominada de Metodologia do Ensino da Educação Física em (1992), onde articula a Pedagogia Histórico-crítica com a educação física, vem buscando através da apropriação dos conteúdos da cultura corporal, contribuir com a socialização do conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado, auxiliando assim, para o pleno desenvolvimento humano, bem como, por possibilitar mais e melhores condições para os estudantes se instrumentalizar para as lutas nas diversas instâncias de sua prática social.

Destacar esse posicionamento (papel da escola de socializar o conhecimento científico) é importante, sobretudo, porque também é possível encontrar na educação física abordagens pedagógicas que negam a apropriação do saber sistematizado por parte da classe trabalhadora, ao proclamar como seu papel central somente o *desenvolvimento da aptidão*

física ou a *valorização da cultura popular em detrimento da cultura erudita*. Portanto, após apresentar nosso entendimento sobre a natureza e especificidade da educação e relacionar a função social da escola com a dimensão política do ato educativo, veremos no próximo capítulo mais especificamente a realidade e as possibilidades na organização do trabalho educativo na educação física escolar.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 Apontamentos acerca da organização do trabalho educativo do professor

Após refletir sobre a natureza e a especificidade da educação, bem como a função social da escola e a dimensão política do ato educativo, iremos expor de que maneira o professor vem organizando seu trabalho pedagógico na escola apresentando os limites e as possibilidades no processo de formação humana.

Entendemos que uma das possibilidades de materialização da função da escola, perpassa pela organização do trabalho educativo, por isto, é que este debate ganha centralidade neste trabalho, pois a depender da teoria pedagógica, os objetivos, a avaliação, os métodos e os conteúdos do processo educacional serão diferenciados. Sendo assim, compreendemos que a organização do trabalho pedagógico, constitui-se do trabalho pedagógico presente em sala de aula e a organização geral do trabalho pedagógico da escola, assim como suas relações com: o projeto pedagógico, conteúdo/método, e avaliação/objetivos, Freitas¹⁵ (2003).

Partimos do entendimento que nas problemáticas significativas do trabalho pedagógico (avaliação/objetivos, organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento, conteúdo/forma, etc) podem ser encontrados, de forma embrionária, elementos da própria teoria pedagógica.

Portanto, entendemos que os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, que se apresentam em pares dialéticos – objetivos-avaliação, conteúdo-método, tempo-espaço, relações professores – estudantes – comunidade-Estado são componentes essenciais da ação pedagógica, pois independente da opção teórica o professor de Educação Física necessita organizar seu trabalho pedagógico tomando como referência esses componentes.

¹⁵ Para fins deste trabalho, consideramos importante esclarecer e apresentar o nosso entendimento sobre a diferença na compreensão do papel da escola, posto por Freitas (2003) no livro *Crítica a organização do trabalho pedagógico e didática* e Saviani (1997) *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, já que estamos trabalhando com conceito de trabalho educativo de Saviani (1997) e categorias da organização do trabalho pedagógico proposto por Freitas (2003). Para Freitas (2003) é necessário alterar a forma como a escola capitalista está organizada para que os conteúdos mais avançados possam ser desenvolvidos já o Saviani (1997) vai apresentar que a escola é o espaço para socialização do saber historicamente construído. Nesse sentido, pensamos hipoteticamente que há aqui uma falsa contradição entre os autores, pois entendemos que são explicações semelhantes de pontos distintos da mesma contradição. Porém como este debate não é o objeto de estudo deste trabalho, não iremos aprofundar nessa discussão, ficando para estudos posteriores.

Freitas (2003) no sentido de contribuir para o debate sobre organização do trabalho pedagógico analisa a relação entre a função social da escola, expresso na categoria avaliação/objetivos e o trabalho pedagógico da escola, expresso na categoria conteúdo/forma do trabalho pedagógico, e nos alerta para o fato de que essas categorias mais gerais modulam categorias mais específicas no interior da escola, portanto temos que

[...] os objetivos/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destaca-se a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino etc” (FREITAS, 2003, p. 94-95).

Em suas análises sobre a organização do trabalho pedagógico do professor e as categorias que modulam a prática, Freitas (2003, p.62-63, **grifo nosso**) nos aponta a seguinte reflexão

(...) no interior da prática pedagógica da escola capitalista parece existir uma categoria que exerce um potente fator de modulação sobre as demais categorias: **trata-se da categoria avaliação/objetivos escolar**. No interior da avaliação, debatem-se dois pólos: eliminação e manutenção. O destino da ação educativa parece estar ligado intimamente à forma como se concebe a resolução dessa contradição. As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão representadas pela categoria avaliação/objetivos, sendo a última um esteio fundamental para a manutenção das formas de organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo e na própria sala de aula, como poder, e garantia, no interior destas, das funções sociais previstas para ela (incluindo os objetivos velados da escola). A categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de provas ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos.

Diante disto, entendemos que os objetivos e a avaliação irão modular o trabalho pedagógico na escola, pois definem as bases e os processos pelos quais a formação do ser humano vai ser delineada. Um ponto importante para aprofundar nossa discussão, refere-se a compreensão dos determinantes na escolha dos objetivos e metas para o sistema educacional.

As políticas educacionais condicionam os sistemas de ensino a atingirem as metas estabelecidas pelo sistema de avaliação nacional, independentemente do contexto em que cada rede de ensino e que cada escola se encontram, as metas são as mesmas e são

determinantes para o ranqueamento das escolas através do IDEB¹⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e da destinação de recursos a serem distribuídos pelo FUNDEB¹⁷ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Entendemos que dentro desta perspectiva, há o entendimento de que responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino.

Entendemos que na avaliação do sistema educacional é aplicada a lógica empresarial de mercado, onde a concorrência e a meritocracia balizam a qualidade, garantindo o acesso universal à escola mas apresentando resultados diferenciados pois, na competição capitalista não há possibilidades de todos saírem “vencedores”, isso é inerente à perspectiva de mercado.

Essa influência que as instituições escolares e os sistemas de ensino sofrem – da responsabilização pelos problemas educacionais – se expressa também na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, principalmente quando observamos os objetivos que cada escola define para seu contexto.

Atualmente temos um quadro: de destruição das forças produtivas (meios de produção e força de trabalho), a formação do ser humano a partir da lógica de mercado desde os anos iniciais da escola, as limitações no acesso ao conhecimento, a fragmentação da formação na escolarização, a lógica da empregabilidade, o disciplinamento através da internalização dos valores capitalistas, as condições estruturais das escolas, as avaliações externas que definem os objetivos e conteúdos para a educação, a precarização da formação do professorado e a falta de autonomia do professorado e da escola, são expressões da produção destrutiva.

Entendemos que os objetivos da escola/educação física, perpassam pela concepção de ser humano que a escola capitalista pretende formar, pois esta concepção é que vai dar sentido/função às instituições escolares. Portanto, temos esta expressão da concepção de qual formação humana dos indivíduos no plano normativo (Projeto Político Pedagógico, Plano de ensino e Plano de aula, etc) e no plano ‘prático’, ou seja, o que

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2007 e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos para aferir a qualidade da educação: **fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações**. Ele permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

¹⁷ O Fundeb foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios.

acontece concretamente na escola. Porém, em muitos momentos há uma contradição entre o plano normativo e plano prático.

Podemos perceber então que muitas escolas se propõem a formar cidadãos e cidadãs com consciência crítica, participativos, autônomos, responsáveis e sabedores de seus direitos e deveres diante da sociedade, apresentando-se como os objetivos principais para a formação dos alunos. Contudo, não percebemos os critérios de criticidade a serem utilizados na formação deste cidadão crítico, acarretando uma contradição entre este sujeito idealizado a ser formado e a realidade objetiva que se colocam em oposição.

Em estudo realizado por Frizzo (2012) o autor aponta que no estabelecimento dos objetivos da educação física, tanto nos documentos quanto nos relatos dos professores, os argumentos vão no sentido de articular a vida fora da escola a vida escolar, relacionando e questionando a importância da educação física na vida do alunado. Observa-se também que os objetivos da educação física são dimensionados a partir da realização de atividades físicas para a melhoria da saúde, buscando educar o corpo para uma vida saudável através de atividades físicas apresenta uma possível dicotomização entre corpo e mente, dicotomia esta que acompanha a educação física historicamente.

Frizzo (2012) aponta neste mesmo trabalho que os mecanismos avaliativos da educação física na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita – Rio Grande do Sul, são constituídos, basicamente, em três dimensões: a) *avaliação de conteúdo*: neste âmbito os professores utilizam-se de instrumentos avaliativos como provas e trabalhos escolares, realizados ao final de cada trimestre e os conteúdos diz respeito as regras das modalidades esportivas, histórico dos esportes, fundamentos técnicos dos esportes, higiene, primeiros socorros e qualidade de vida; b) *avaliação da participação* que diz respeito a participação nas atividades práticas das aulas e c) *avaliação do comportamento* que diz respeito às atitudes e valores do alunado durante as aulas de educação física, analisando os “aspectos formativos” que tratam da assiduidade (nas aulas e na escola), pontualidade (nas aulas e na entrega dos trabalhos, provas etc) e comportamento em relação ao professorado, equipe pedagógica e outros alunos e alunas.

Portanto, podemos apontar que o par dialético objetivo e avaliação, na forma escolar capitalista, adquire centralidade na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento através das mediações existentes nos objetivos de formação do ser humano que a escola capitalista pretende, bem como, dos processos avaliativos que vão dar conta de fazer cumprir estes objetivos, sejam através de punições, imposições ou aceitação.

É dessa forma que a educação física na escola capitalista contribui com a formação de indivíduos integrados à lógica da empregabilidade e do disciplinamento.

Outra categoria de importante compreensão na organização do trabalho pedagógico diz respeito a conteúdo/método de ensino.

Do mesmo modo que a categoria avaliação/objetivos tem uma profunda relação com a concepção de formação humana, a categoria conteúdo/método relaciona-se com o projeto de sociedade e a concepção de formação humana, pois os mesmos, definem quais conteúdos devem ser trabalhados e quais conhecimentos devem ser apreendidos, além do modo como estes são tratados para sua apropriação.

Já vimos que a organização escolar atual tem que dar conta de uma série de exigência advinda das políticas educacionais que acabam por condicionar também os conteúdos e métodos trabalhados na escola, tais como as avaliações institucionais padronizadas como Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) cujos resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são utilizados para garantir mais verbas a partir do sistema de ranqueamento.

Essa estratégia tem levado as instituições escolares a prepararem os alunos para bons resultados nestas avaliações, devendo, portanto, se apropriarem dos conteúdos exigidos ainda que estes

(...) não representem nexos com o entorno educativo e com suas necessidades de aprendizagem, além das precárias condições de trabalho e de infraestrutura das escolas que impossibilitam ao professorado e ao alunado que produzam e tenham acesso ao conhecimento científico elaborado; também a formação do professorado nos cursos de licenciatura que apresentam de maneira acabada quais conhecimentos serão tratados em cada etapa do currículo escolar, cabendo a estes somente reproduzir aquilo que foi “depositado” durante a sua formação inicial. (FRIZZO, 2012, p. 200)

Além disto, de acordo com estudo de Frizzo (2012) podemos vislumbrar que a questão da infraestrutura e das condições de trabalho para as aulas de educação física e da escola em geral são aspectos significativos e determinantes para a organização do trabalho pedagógico, principalmente na seleção dos conteúdos e métodos a serem empregados. Quando temos, por exemplo, a falta de uma quadra ou mesmo um pátio para a realização de vivências corporais, ficando os professores limitados a escolha dos conteúdos a partir da existência de espaços minimamente adequados, ou ainda, a ausência de materiais didáticos

para a aula que também limitará tanto a escolha de conteúdos como a forma que irá desenvolver a atividade.

Outro ponto de destaque é que na escola capitalista o trato com estes conhecimentos historicamente desenvolvidos adquirem a forma dicotômica própria do modo de produção no que se refere a divisão social do trabalho e suas manifestações, onde o conhecimento é fragmentado (trabalho manual e intelectual) e o processo de trabalho é parcializado em etapas que não se relacionam entre si.

Na organização do trabalho pedagógico da educação física vislumbramos que essas relações se expressaram de duas maneiras: primeiro, na divisão das aulas em “teóricas” (momentos em sala de aula) e “práticas” (atividades no pátio ou na quadra); segundo, no método pedagógico utilizado de distribuir as atividades pedagógicas em “aula dirigida” e “aula livre”, configurando processos que não tem sequencialidade, momentos que não se inter-relacionam e não seguem um desenvolvimento para além daquele momento destinado a cada aula.

Temos então que nessa forma de seleção dos conteúdos, há uma predominância do trato com modalidades esportivas nas “aulas práticas” e de questões relacionadas à qualidade de vida e saúde nas “aulas teóricas”. Há, portanto, uma cisão entre o que acontece na sala de aula e o que acontece no pátio.

Desta forma, Frizzo (2012, p. 208) coloca que

Ao mesmo tempo em que compreendemos que a ruptura entre a teoria e a prática expressam as relações mais gerais da organização da sociedade capitalista cindida em classes, cuja origem se encontra na esfera produtiva e, portanto, na divisão social do trabalho manual e intelectual. Também identificamos que na escola capitalista, o alunado deve ter acesso aos conteúdos teóricos e práticos como momentos que não se relacionam entre si, como fenômenos que não compõem o mesmo processo de apreensão da realidade.

Vejamos então que diante deste quadro, muitos professores procuram uma possibilidade de relacionar o teórico com o prático, quando na sala de aula ele trata das regras dos esportes e na quadra a vivência dos mesmos e no estímulo aos alunos para praticar esportes fora do período escolar e ao longo da vida para obterem melhores níveis de “qualidade de vida”.

Estas duas questões se enquadram na formação a partir do disciplinamento e da empregabilidade na medida em que se tenta relacionar as regras do esporte às regras da

sociedade, que devem ser cumpridas, além de responsabilizar individualmente o ser humano por sua saúde aprendendo que deve praticar esportes para melhorar sua “qualidade de vida”.

Diante do estudo de Frizzo (2012) no acompanhamento da organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita- Rio Grande do Sul, algumas questões foram possíveis de levantar acerca do trato com o conhecimento nas aulas de educação física e que podemos sistematizar da seguinte forma: *a) os conteúdos da educação física são centrados nas modalidades esportivas; b) os conteúdos da educação física não tem relação com os conteúdos das outras disciplinas; c) há uma redução à determinadas modalidades esportivas; d) há uma predominância da divisão sexual em cada modalidade; e) o treinamento é prioritário em relação ao ensino.*

Frizzo (2012) aponta à relação entre os jogos escolares e a organização do trabalho pedagógico. Traremos aqui as principais reflexões do autor, que irão contribuir com a nossa discussão. São eles: *a) os jogos escolares oriundos de políticas públicas e privadas compartilham da mesma concepção de educação: a redefinição do papel do Estado na atual conjuntura, tendo o mercado como marco regulatório de todas as esferas, incluindo da formação; b) o futebol é predominante entre as modalidades esportivas; c) os sujeitos da organização escolar (professorado, alunado e gestão) atribuem diferentes e divergentes objetivos e finalidades aos jogos escolares; d) o caráter da competição exacerbada dos jogos escolares se sobrepõe; e) os jogos escolares são usados como “moeda de troca” para disciplinar o comportamento do alunado; f) os jogos escolares se fundamentam na competição como parâmetro para a qualidade do ensino.*

Trataremos agora da análise do trabalho docente, mais especificamente a relação entre professor, aluno, saber escolar e trabalho.

Importante destacar na atualidade a influência que as teorias do “professor reflexivo” e da “prática reflexiva” vem ocupando no contexto educacional, pois as mesmas partem da premissa de que se ‘aprende fazendo’, denominada de epistemologia da prática. Sendo assim, torna-se necessário fazer o enfrentamento a estas questões, que tem como plano de fundo, a fundamentação das pedagogias do “aprender a aprender”¹⁸, que em última instância vem acentuando o recuo da teoria, da teoria pedagógica.

Sobre o assunto, Frizzo (2012, p.143) aponta que

¹⁸ Sobre as pedagogias do apreender a apreender, entendemos a partir de Duarte (ano) um conjunto de proposições pedagógicas que tem em comum a base no construtivismo e...

Portanto, não nos parece que a compreensão da prática pedagógica do professorado centrado nas suas reflexões, possibilitem entender o que acontece na escola e nos permita compreender as regularidades, nexos e relações da escola enquanto fenômeno material social. Até porque, quando tratamos das atividades dos sujeitos envolvidos na escola (professorado, alunado, equipes diretivas etc), estamos tratando do desenvolvimento da atividade humana objetivada, ou seja, da ação teleologicamente produzida no pensamento e concretamente executada, ou seja, o trabalho humano enquanto práxis.

Diante disso, entendemos que o processo de alienação no trabalho pedagógico também se expressa no conhecimento/saber sistematizado, que é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo (professores, estudantes e direção) quando na utilização de livros didáticos como “manuais de instrução”, que são exemplos dos conteúdos que o alunado terá acesso, mesmo que se sintam estranhados àquele produto previamente estabelecido. Neste caso, os professores também estão alienados do trabalho quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, o professorado está estranhado em relação ao produto do seu próprio trabalho.

Freitas (2003) sistematizou da seguinte forma a relação entre sujeito e o saber, mediada pelo professor na forma escolar capitalista:

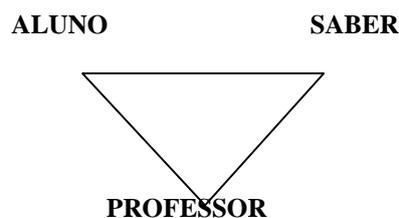


Figura 1 – Organização do trabalho pedagógico da escola capitalista

Fonte: Freitas (2003, p. 101)

A partir deste entendimento, na mediação entre o aluno e o conhecimento na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, e de acordo com Frizzo (2012, p.147) podemos fazer as seguintes afirmações:

1) no capitalismo, as classes relacionam-se de maneira diferente com o trabalho concreto, não podendo ser o elemento mediador da formação do ser humano, pois as diferentes classes estabeleceriam relações diferentes com o próprio trabalho, expressão do antagonismo entre capital e trabalho,

por esta razão que precisa estar ausente nos processos de trabalho pedagógico;

2) à forma escolar capitalista, interessa que a atividade do professorado seja intermediária entre o alunado e o conhecimento, como uma garantia que as demandas da produção capitalista sejam os parâmetros para a formação do alunado (ou produção da força de trabalho), para isso a formação do professorado também tem que estar articulada com estes propósitos;

3) a alienação presente na escola capitalista, transforma a vida na escola em uma preparação para a “verdadeira vida”, após o tempo escolar. Assim, é de responsabilidade do alunado estabelecer, posteriormente, nexos entre a realidade e o conhecimento, mediados pelo professorado, apreendido de maneira alienada, alijada de qualquer relação com a realidade e o trabalho material durante a vida escolar;

Portanto, partimos do entendimento contrário de colocar o professor como elemento central na mediação entre o aluno e o conhecimento, que diante desta proposta refere-se a necessidade de alienar os alunos do processo de trabalho pedagógico, pois o professor tem o maior poder sobre a forma como o conhecimento é tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação, o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando os estudantes a margem desse processo. Podemos perceber esta posição privilegiada do professor, através dos estudos de Frizzo (2012) onde os alunos apontam que os aspectos positivos da escola, as disciplinas que mais gostavam e as que menos gostavam e as preferências por um tipo de conhecimento, estavam sempre articuladas na centralidade do professor.

Em contraponto com o modelo de organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, temos acordo com Freitas (2003) quando apresenta uma sistematização que possibilita repensar e apontar a superação da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da organização escolar capitalista: Podemos representar da seguinte forma:



Figura 2 – Superação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista
 Fonte: Freitas (2003, p. 102)

Esta sistematização parte da compreensão do trabalho material socialmente útil como princípio educativo (e não do trabalho capitalista); busca restabelecer a unidade entre teoria e prática (pretendendo encerrar a divisão do trabalho intelectual e manual); coloca os sujeitos da

organização do trabalho pedagógico – professorado e alunado – em uma mesma esfera do processo educativo, onde ambos, dialeticamente articulados com o trabalho socialmente útil, vão realizando novas sínteses de múltiplas determinações acerca da produção do conhecimento na escola.

Diante deste contexto, Freitas (2003) levanta algumas questões para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico, são eles: a) a necessidade de um currículo em que as disciplinas desenvolvam projetos interdisciplinares; b) a presença do trabalho material enquanto conteúdo da escola, articulador da teoria e da prática, modificando a forma de pensar a relação professor/aluno/saber, onde professor e aluno através da mediação do trabalho apropriam-se do conhecimento (saber escolar) de forma coletiva, sendo o professor importante nesta mediação enquanto organizador do trabalho pedagógico; e, por ultimo, c) a auto-organização dos alunos, participando da condução da sala, da escola e da sociedade.

Portanto, nossa análise da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento partem de uma concepção de educação: da formação humana omnilateral, da educação como processo de trabalho e do trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo. Sendo um processo desenvolvido por três elementos: 1) sujeito (professor/estudantes); 2) trabalho concreto e 3) conhecimento. Não se tratando de partes que se somam para formar o geral do fenômeno, mas sim, de elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico estabelecido mutuamente numa unidade dialética entre sujeito e objeto, entre quem ensina e aprende e o conhecimento a ser apreendido e produzido, que vão constituir a totalidade do fenômeno.

Nossa reflexão perpassou pela análise da prática pedagógica presente em sala de aula, através das relações entre conteúdo/método de ensino e avaliação/objetivos de ensino. Não perdendo de vista as relações entre o contexto geral da educação, quanto sua função social e o entendimento do trabalho pedagógico numa perspectiva ontológica e histórica realizado na escola pelos indivíduos (professor, equipe de direção, aluno) articulado com a estrutura sócio-política.

3.2 Organização do Trabalho Educativo do Professor de Educação Física: a contribuição da abordagem Crítico-superadora

Após apresentar reflexões sobre a função social da escola e a organização do trabalho educativo do professor, iremos apontar diante das proposições pedagógicas sistematizadas na

educação física, a que consideramos avançar tanto no que diz respeito ao reconhecimento e papel da escola de socializar o conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado no âmbito da cultura corporal, como nas possibilidades de alterar a organização do trabalho pedagógico do professor na perspectiva de ampliar e elevar o padrão cultural dos educandos.

É importante reconhecer a relevância do debate sobre a didática para o aprimoramento do trabalho pedagógico nas escolas, mas não o consideramos suficiente para resolver o problema do ensino na Educação Física, tendo em vista que a educação escolar é uma síntese de múltiplas determinações.

Tomando como referência a proposição pedagógica Crítico-superadora, iremos apresentar, por conseguinte, alguns elementos que orientam a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Nesse sentido, consideramos que o trato com o conhecimento da Educação Física na escola deve promover uma reflexão pedagógica nos educandos, no caminho de transformar a maneira de compreender os fenômenos da cultura corporal e ampliar a visão de mundo.

Consideramos enquanto objeto de estudo da educação física a cultura corporal, que segundo o Coletivo de autores (2009) representa uma das formas de produção e reprodução da existência do ser humano e da atividade criativa das manifestações como esporte, jogo, lutas, ginástica, dança, etc.

Esta perspectiva se coloca em oposição às concepções do movimento humano e da cultura corporal de movimento como objeto da educação física. Esta oposição não se deve a um 'jogo de palavras' entre cultura, corpo e movimento, ou de questões semânticas, se trata de possibilidades distintas e divergentes de organizar o trato com o conhecimento dos conteúdos da Educação Física real e, neste caso, o real da educação física enquanto fenômeno material social.

A compreensão que o objeto da educação física é o movimento humano, tem sua base científica elaborado por Manuel Sérgio (1987). Sobre o assunto, temos acordo com a crítica que Frizzo (2012, p.159) faz a seguinte perspectiva

Pensar que a educação física tem como objeto o movimento humano é entender que se estuda o corpo, ou até mesmo partes dele, que se deslocam no espaço (KUNZ, 1991). Significa dizer que para estudar determinado esporte, por exemplo, os gestos motores (movimentos do corpo) devem ser identificados e analisados isoladamente, pois se privilegia aquilo que se movimenta no espaço. O caráter anti-dialético está presente na medida

que não se tem um sujeito (ser humano) que interage com a realidade, que a transforma e por ela é transformado, mas sim um corpo (ou parte dele) que se mexe. Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido.

Portanto, podemos afirmar que esse entendimento da educação física dão ênfase a categoria espaço, e as categorias tempo e historicidade não são enfatizadas para explicar os fenômenos.

Sobre o entendimento que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal de movimento, sendo elaborada por Kunz (1999) e defendida também por Bracht (2007). Temos acordo com ‘falsa’ necessidade de incluir o termo ‘movimento’, tendo em vista que todo o ser humano encontra-se em movimento seja no espaço, seja no tempo.

Portanto, a cultura corporal deve ser entendida como a produção das condições objetivas e subjetivas de existência do ser humano, em que

(...) há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.130).

Para tanto, consideramos que a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física. Entendemos, portanto que, sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial a formação humana e à leitura crítica da realidade.

Devemos considerar o trabalho educativo, ou seja, a aula de do professor de Educação Física no interior de um Projeto Pedagógico da escola, e com referência a um projeto histórico de sociedade. Neste sentido, Freitas (1987), nos alerta que não é apenas a didática (prática pedagógica do professor – aula) que deve estar sob análise, mas sim a escola, sua organização (Projeto Político Pedagógico) e seus métodos, já que todos esses níveis são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do fluxo da mesma história.

Segundo Freitas (2003) o estudo da organização do trabalho pedagógico deve ser

entendido, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.

Portanto,

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando as determinações. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Entendemos a partir dos autores acima que todo professor deve ter clareza do seu projeto político-pedagógico, o seu projeto de sociedade e homem, os interesses de classe que defende, os valores que elege para sua prática e especificamente na educação deve conhecer e desenvolver sua abordagem metodológica. Pois, essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula, a relação que estabelece com os alunos, direção e outros professores, o conteúdo que seleciona, a forma como trata científica e pedagogicamente o conhecimento, os objetivos e a avaliação que elege para sua ação pedagógica.

Porém, compreender como o professor de Educação Física vem desenvolvendo suas aulas, observando as relações presentes entre currículo, Projeto Pedagógico, Teoria pedagógica, abordagem pedagógica da educação física, avaliação/objetivo da escola e da aula, entre conteúdo/forma da aula, só faz sentido, se essa reflexão contribuir na consolidação de uma pedagogia crítica. E no âmbito da Educação Física, identificamos que a proposição pedagógica Crítico-superadora, é a única capaz de responder as necessidades da classe trabalhadora constituindo uma ferramenta teórica que auxilia na resposta das atuais exigências de construção com qualidade de uma escola pública, gratuita e laica.

Nessa perspectiva, vemos que a reflexão pedagógica que o currículo deve promover não se apresenta neutra, até porque não acreditamos na neutralidade do ato pedagógico, ou seja, é uma reflexão a partir de uma lógica, interesses, valores de determinada classe social.

Por exemplo: na escolha pelo professor de apresentar aos alunos o conteúdo esporte, e escolher para discussão a temática dos Megaeventos (Copa das Confederações, Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas) a reflexão que será desenvolvida sobre o tema poderá se utilizar de conhecimentos diversos, desde o estudo e o entendimento da pura e ingênua noção do 'legado' do Megaeventos ao país, visibilidade internacional, melhorias no transporte público, aumento do turismo, até uma discussão mais profunda acerca do questionamento deste eventos em um país onde necessitamos de maneira imediata de melhorias em setores

como educação, saúde, segurança pública, dentre outros. Portanto, de maneira simplificada neste texto, podemos perceber que a aula do professor, está articulada com conhecimento que poderá ser organizado no ambiente escolar para ir além do fenômeno apresentado, extrapolando o simples gesto motor, a simples prática pela prática, a simples biologização do movimento humano.

O paradigma da *reflexão crítica sobre a cultura corporal* defende a tematização dos conteúdos de forma crítico-superadora. A tematização defendida por esta proposta abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sendo assim, temos acordo com o Coletivo de Autores (1992) quando aponta que a reflexão pedagógica deve ser: **diagnóstica**, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade, portanto o sujeito que interpreta esses dados, o faz emitindo um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, e os valores numa sociedade capitalista, são valores de classe; **é judicativa** porque julga a partir de determinados princípios morais que representa os interesses de classe social; e por fim, além disso, **é teleológica** porquanto determina um alvo onde se quer chegar, uma direção, esse curso, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservador ou transformador dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Entendemos também que a escola deve adotar uma concepção de currículo ampliado, compreendido enquanto um projeto de escolarização, ou seja, o currículo escolar representaria o caminho, o percurso que os indivíduos teriam no processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola.

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 29) acerca da lógica aponta que,

Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Em outras palavras, Saviani (1997) coloca que o processo de ensino e aprendizagem, aqui entendido também como o desenvolvimento da reflexão pedagógica, deve partir da prática social inicial do aluno, teorizar/instrumentalizar, e voltar a uma prática social final. A

amplitude e qualidade dessa reflexão é determinado pela natureza do conhecimento selecionado, bem como da perspectiva epistemológica, filosófica, ideológica e pedagógica.

Sobre a relação entre o conteúdo e a forma no processo de ensino e aprendizagem, temos acordo com a proposição Crítico-superadora que aponta na

(...) busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.” (Reis et al. 2013, p. 58)

Temos então, segundo o Coletivo de autores (2009, p. 30) que

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

O que vemos muitas vezes é um recuo, um declínio da capacidade de desenvolver uma reflexão pedagógica ampla e de qualidade nos nossos alunos, seja porque, as políticas educacionais começam a retirar do currículo algumas disciplinas: vejamos o caso do município de São Paulo¹⁹, onde o poder público retirou os componentes curriculares, história e geografia, ciências física e biologia nos três primeiros anos do ensino fundamental, seja porque, cada vez mais há um esvaziamento do trabalho do professor com ocupação no espaço escolar de voluntariados – Programa Mais Educação -, que muitas das vezes não possuem uma formação acadêmica e científica que permita o trato com o conhecimento adequado.

Nesse sentido, pensamos que é necessário refletir sobre o eixo curricular que procurar desenvolver uma reflexão pedagógica que se limita a explicar as técnicas, o desenvolvimento de habilidades e não explicitando as relações sociais, mascarando os conflitos. Nesse modelo curricular as explicações pedagógicas são desenvolvidas a partir de uma lógica formal, de uma pedagogia não-crítica e um conhecimento técnico. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Portanto, segundo o Coletivo de autores (2009, p. 30) um currículo ampliado pode ser organizado tendo como eixo a “constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. Assim, a reflexão pedagógica propiciará a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade, pois as explicações são

¹⁹Dados retirados da reportagem da Revista Carta Capital, publicado em 10/06/2013. Disponível no link <http://www.cartacapital.com.br/educacao/curriculo-empobrecido>

sistematizadas na lógica dialética, em uma pedagogia crítica e no conhecimento historicizado.

Pensemos então: de que forma este currículo é materializado na escola?

De acordo com o Coletivo de autores (2009, p. 31) a materialização do currículo escolar se dá através da *dinâmica curricular*, “que trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem”. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

Amparado nas ideias de Saviani (1991) onde considera que o currículo é um conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo da escola que para existir, não basta apenas o saber sistematizado, é fundamental que se crie as condições de sua transmissão e assimilação. Portanto, significa que a educação escolarizada deve dosar e sequenciar esse saber de modo que o aluno passe a dominá-lo. Portanto, encontramos aqui a importância *do trato com o conhecimento*, pois o mesmo “(...) corresponderia à necessidade de criar as condições para que deem a assimilação e a transmissão do saber escolar”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 31). No entanto esse processo retrata uma direção científico-pedagógica, pois orienta a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento universal a ser socializado.

Pensemos então: quais são as atividades nucleares que o professor de educação física tem selecionado para transmitir aos seus alunos? A partir dos estudos de Escobar (1997) e Frizzo (2012) apontam que há uma ênfase na seleção do esporte e do jogo nas aulas, mantendo a hegemonia com o esporte e o jogo, configurando-se como o seus principais conteúdos escolares.

Acreditamos que o estudo da professora Michele Ortega Escobar (1997), juntamente com as análises mais contemporânea da educação física, pode nos ajudar a compreender em qual patamar estamos no que diz respeito as problemáticas levantadas acima.

Para tanto, esse trato com o conhecimento não se viabiliza sozinho, mas está diretamente ligado a organização escolar. Que podemos entendê-la como a organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para apreender.

Sobre o assunto, temos que

A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários, etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: sala de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 31).

A normatização escolar contribui na institucionalização do trato com o conhecimento e da organização escolar. Desde então, representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

É sabido que o trato com o conhecimento reflete a direção epistemológica, sociológica, filosófica e pedagógica do ato educativo, e nesse sentido, ‘ilumina’ os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Temos então, que conforme o Coletivo de autores (2009) há alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento.

Desse forma, na seleção dos conteúdos de ensino, **a relevância social do conteúdo**, torna-se um princípio de destaque, pois “implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar” (Ibidem, p. 32). Pois, o mesmo deve vincular-se a explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Outro princípio é o da **contemporaneidade do conteúdo**,

Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. (Ibidem, p. 32).

Portanto, o conteúdo contemporâneo liga-se também ao clássico, e sobre o assunto Saviani (1997) nos alerta que o conteúdo clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe ao moderno, atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, conseqüentemente nunca perde sua contemporaneidade. No âmbito da Educação Física precisamos refletir se o conteúdo que nossos alunos estão acessando perpassa pelo conhecimento moderno, mantendo informados da atualidade, da ciência, ou são conteúdos tradicionais que não ajudam mais a explicar a realidade existente?

Um outro princípio curricular para selecionar um conteúdo de ensino é o de **adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno**. Nesse caso, devemos no momento de selecionar o conhecimento que tratado pedagogicamente, adequá-lo a prática social do aluno, no sentido de problematiza-lo, instrumentalizá-lo para que o mesmo possa apresentar uma nova prática social.

Em consonância com os princípios que selecionam e sistematizam os conteúdos,

temos ainda os princípios metodológicos, que estão vinculados a forma como serão tratados no currículo, bem como a lógica que serão apresentados. De acordo com o Coletivo de autores (2009) **o confronto e a contraposição de saberes**, torna-se um princípio fundamental que possibilita compartilhar significados construídos no pensamento do aluno. Portanto, o confronto entre o saber popular (senso comum) como o conhecimento universal selecionado pela escola (saber escolar) é fundamental para a reflexão pedagógica, pois fomenta ao longo do processo educativo a ultrapassar o senso comum à consciência filosófica.

Perguntamo-nos: nas aulas de Educação Física, os professores tem possibilitado a reflexão pedagógica dos alunos, confrontando o saber popular com o saber escolar? Ou seja, os alunos ao longo do processo de escolarização tem conseguido analisar, compreender e explicar os fenômenos da cultura corporal para além das explicações já vistas no senso comum? A escola tem promovido o desenvolvimento do pensamento científico, da consciência filosófica?

Outro princípio curricular é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Dessa forma, temos que esse princípio supera a ideia de etapismo, tão presente nos currículos conservadores, que organizam os alunos por séries e fundamentam os ‘pré-requisitos’ e seleciona o conhecimento dividindo-o por séries e ‘ordem de complexidade’. Temos então que, “Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade”. (Ibidem, p. 34).

Temos na Educação Física uma distribuição quase que ‘homogênea’ do conhecimento esporte em todas as séries/etapas, ou seja, o conteúdo futsal, praticamente é visto pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Porém essa simultaneidade, não corresponde ao que estamos defendendo aqui, pois este conhecimento não é explicado numa dinâmica de amplitude das referências do pensamento do aluno.

Essa ruptura nos leva a outro princípio, **o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento**, que “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Por fim, temos outro princípio, o da **provisoriedade do conhecimento**. A partir dele, rompem-se com a ideia de terminalidade, pois na apresentação do conteúdo ao aluno, deve-se

desenvolvê-lo com o noção de historicidade, retrazendo-o desde a sua gênese, para que se perceba enquanto sujeito histórico. (Ibidem, p. 34).

Diante disso, deve-se explicar aos alunos que a produção humana (como exemplo as lutas: karatê, judô, esgrima, etc.) expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.

Portanto, temos que

(...) a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição (...). (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 35).

Com base nesses princípios, o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem a partir da proposta Crítico-superada (2009) é de ciclos de escolarização, onde os conteúdos têm uma evolução espiralada indo da constatação, interpretação, compreensão, à explicação. Estando organizados da seguinte forma: *o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*, da pré-escola à 3ª série do ensino fundamental. *O ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento*, da 4ª série à 6ª série do ensino fundamental, *o ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento*, que abarca da 7ª série a 8ª série e por fim, *o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*, que abrange a todo ensino médio.

Outro ponto de defesa da abordagem Crítico-superadora e que auxilia na organização do trato com o conhecimento, é o entendimento da existência de uma área de conhecimento denominada de cultura corporal. E que a Educação Física é a disciplina que trata na escola do conhecimento desta cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Nesse sentido, entendemos que a Educação Física como a disciplina que busca

(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Ibidem, p. 38).

Temos uma breve impressão de que essa reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal, não tem encontrado espaço na escola, pois ainda vivemos sob a influência, primazia, hierarquia do esporte nas aulas de educação física e quando ‘avancamos’, incluímos

o jogo. É claro que percebemos algumas experiências isoladas no cenário nacional, mas de maneira geral o patamar ainda é este.

Mais um elemento de importância na organização do trabalho pedagógico do professor de educação física, diz respeito a avaliação, como indicadora do grau de aproximação/distanciamento do eixo curricular, superando as práticas avaliativas que buscam unicamente a identificação de talentos esportivos e a fixação de padrões de conduta e comportamento.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (2009) destaca alguns aspectos que potencializa a compreensão e materialização da avaliação, são eles: projeto histórico, condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa e a reinterpretação e reedificação de valores e normas.

Isto posto, entendemos que a Educação Física através da cultura corporal deve propiciar aos homens de forma crítica o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade no seu desenvolvimento histórico, a fim de poder intervir de forma consciente na realidade que o cerca. Desta forma torna-se necessário ter por base uma teoria que sustente esta prática de analisar e intervir criticamente na sociedade acarretando um novo trato com o conhecimento relacionado à cultura corporal. Nesse assunto entendemos que a Cultura Corporal, contempla os jogos, esportes, ginástica, lutas e dança.

Portanto, entender melhor a forma como a educação física se organiza dentro do contexto escolar objetivando uma educação de caráter crítico-superador, tendo como perspectiva teleológica uma sociedade socialista, torna-se fundamental nos dias atuais, frente aos ataques capitalistas cada vez mais contundentes, o que denota a urgência do desenvolvimento de uma “*educação para além do capital*” (MÈSZÁROS, 2005).

Para tanto, se torna imprescindível compreender de que forma, os elementos da cultura corporal citados acima, têm sido organizado didaticamente, pois entendemos ser necessária uma nova organização do trabalho pedagógico que perspective uma emancipação²⁰ dos alunos.

²⁰ Emancipação humana, segundo Tonet (2008) é uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supondo a erradicação do capital. Tendo como ato originário o trabalho associado.

4. CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DE UMA ESCOLA ESTADUAL PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA

Para realizar uma análise da organização do trabalho educativo de professores de Educação Física, valemo-nos de alguns conceitos e referências apresentadas nos capítulos anteriores. Partimos de algumas questões norteadoras: como o professor tem distribuído o saber sistematizado no tempo e espaço escolar? Quais condições os professores de educação física tem criado para se dar o processo de assimilação e transmissão da cultura corporal?

Entendemos que o trabalho educativo dos professores na escola caracteriza-se enquanto um trabalho não material, onde o produto não se separa do ato de produção. Isto é, o processo educativo tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, sendo que esses elementos necessitam se constituir na formação dos indivíduos através de relações pedagógicas, ou como afirma Saviani (1997) constituir-se em uma *segunda natureza*. É a partir disto que reconhecemos o trabalho educativo como uma atividade de formação direta e intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente.

O trabalho educativo tem na educação escolar o seu principal espaço de atuação e entende que o seu papel é a socialização do saber sistematizado que a humanidade já produziu, sendo-o fundamental o acesso pelas novas gerações, para que possam desenvolver suas funções psicológicas superiores²¹, bem como, ter a capacidade de analisar, compreender e intervir na sociedade capitalista no sentido de sua superação.

Porém, temos claro de que esta maneira de compreender a especificidade do trabalho educativo, bem como, a função social da escola, deve-se a uma articulação com a teoria pedagógica da educação e abordagens pedagógicas específicas da Educação Física, tendo como consequência rumos diferenciados na formação dos indivíduos. E por isto é que, desenvolvemos nossa análise para procurar identificar sob qual teoria pedagógica da educação e abordagem pedagógica da Educação Física os professores organizam seu trabalho

²¹ De acordo com Martins (2013) a educação escolar tem o papel de desenvolver as funções psicológicas superiores que são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Portanto, a autora coloca a centralidade do ensino no desenvolvimento psíquico do ser humano. Ver mais em: Martins, Lígia Marcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

educativo, pois entendemos que as diferenças no trato com o conhecimento da cultura corporal expressarão possibilidades educativas e formativas também distintas.

Entendemos neste trabalho a classificação das teorias pedagógicas a partir de Saviani (2009) o qual sistematizou da seguinte forma: teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista), as teorias crítico-reprodutivista (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, teoria da escola dualista) e a teoria crítica (pedagogia histórico-crítica).

Entendemos a classificação das abordagens pedagógicas da Educação Física a partir da síntese de Castellani Filho (2002) que toma por base a produção do conhecimento sistematizada em livros e artigos publicados, em sua maioria, a partir da segunda metade dos anos 80. O autor localiza concepções pedagógicas que, no concernente à questão da *metodologia do ensino*, podem ser agrupadas em *não propositivas* e *propositivas*. Em relação as propositivas, as mesmas se desmembram em *não sistematizadas* e *sistematizadas*.

As *não propositivas* incluem as abordagens: Fenomenológicas (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira); Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). Essas abordagens discutem a Educação Física escolar sem estabelecerem metodologias para o seu ensino. Nas *propositivas não sistematizadas* estão incluídas as abordagens: Desenvolvimentista (Go Tani); Construtivista (João Batista Freire); Crítico-Emancipatória²² (Elenor Kunz) e uma nova abordagem originária da Cultural, batizada de Plural (Jocimar Daólio). Essas concepções apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente. Nas *propositivas sistematizadas* temos a concepção da Aptidão Física (Guedes & Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Diante do exposto expressaremos os elementos que permitem compreender sob qual teoria pedagógica da educação e da abordagem pedagógica da educação física os professores organizam seu trabalho educativo, ressaltando em que medida sua prática tem coerência com os princípios teórico-metodológicos das teorias e das abordagens e suas principais implicações na formação dos educandos.

Elegemos como categorias empíricas para análise no nosso trabalho a proposição e a organização do trabalho pedagógico da escola/educação física como categorias centrais para analisar e explicar o trabalho educativo. Para tanto, nos debruçamos sobre o Projeto Político Pedagógico, Plano de ensino, Plano de aula, entrevista com os professores e a própria aula

²² Entendemos que a abordagem Crítico-emancipatória passa por um movimento para se concretizar em uma abordagem pedagógica propositiva sistematizada, devido ao número de produções envolvidas com a abordagem relacionadas com a sistematização de conteúdos, objetivos, avaliações e método de ensino.

de Educação Física.

Reconhecemos que existem outros critérios para identificar as teorias pedagógicas da educação e abordagens pedagógicas da educação física, no entanto, para fins deste trabalho, elencamos como critérios centrais: *a função social que é dada a educação/educação física, a relação entre objetivos e avaliação da educação física e a relação entre os conteúdos e o método no trato com o conhecimento* no contexto do trabalho pedagógico. Entendemos que estes elementos permitem uma identificação sobre como os professores se relacionam com a base teórica que fundamentam suas atividades pedagógicas.

Entendemos que nas últimas décadas o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”²³, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Necessitando, portanto, de análises sobre situações concretas do modo como essas pedagogias se apresentam no contexto escolar.

Atualmente há uma secundarização e desvalorização da questão teórica. Porém devemos recolocar este debate, reconhecendo que nenhum trabalho pedagógico se realiza sem a influência de uma teoria pedagógica, e que o trabalho do professor não é um ato neutro e nem está afastado da luta ideológica. As teorias pedagógicas expressam essa luta ideológica interferindo no trabalho do professor.

Temos acordo com Duarte e Oliveira (1992) quando nos apontam a preocupação de como a concepção de mundo inerente ao modo de produção capitalista pode orientar o trabalho pedagógico dos professores. Pensamos que pode ser através do uso que faz do conhecimento humano, através do modo de transmiti-lo, ou mesmo através dos materiais didáticos, da relação professor-aluno, entre outros. Nesse sentido, corroboramos com a idéia de que

(...) o que se tem que identificar muito bem **é a teoria que, de fato, orienta o fazer do educador**, teoria essa que ele, no mais das vezes, não chega nem a imaginar que possa estar existindo, que possa estar dirigindo seus atos e pensamentos, a todo instante, apesar da teoria que diz estar fundamentando sua prática.” (DUARTE e OLIVEIRA, 1992, p. 67 **grifo do autor**)

²³ Para aprofundar na discussão sobre a análise do impacto das pedagogias do “aprender a aprender” na formação dos professores, bem como, na educação escolar ver Duarte (2001). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, Autores Associados. Ver também o texto de Duarte, Newton e Martins, Lígia, (2007). Debate contemporâneo das teorias pedagógicas. Disponível em: <http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-010.pdf>, acesso em: 14 de janeiro de 2014 às 13:09.

Cabe-nos então, a tarefa de identificar a teoria que de fato orienta o trabalho pedagógico dos professores, pois, é possível que os professores não reconheçam a teoria que orienta sua prática, ou pensem estar organizando sua aula a partir de uma dada abordagem teórica, porém na materialidade da ação educativa não há coerência entre o proclamado pela teoria e o efetivado na prática.

Duarte e Oliveira (1992) ainda nos chamam atenção de que é preciso ultrapassar a primeira constatação da realidade educacional: a constatação da incoerência entre o proclamado (a teoria) e o realizado (a prática). E aponta que

Esse é o primeiro nível da aparência do fenômeno, isto é, o primeiro nível (perceptível, visível, facilmente constatável) do processo de verificação a ser feita. Não adianta permanecer na discussão de que se realiza uma prática diferente da teoria proclamada. Esse é o primeiro passo do ato de constatar as manifestações fenomênicas, constatar como o problema aparece. E necessário, então, a partir daí: delimitar a teoria que, na verdade, subjaz a prática e que a orienta (quer se queira ou não), para perceber como, de fato, se age na prática coerentemente com uma teoria que não se conhece, como de fato, aí não existe dicotomia entre teoria e prática, delimitar inclusive os próprios mecanismos e procedimentos que nós professores usamos eficientemente (sem o sabermos) para concretizar a coerência de nossa prática com uma teoria que não queremos seguir, delimitar como se dá esse fazer coerente para se orientar essa coerência numa outra relação teoria e prática, isto é entre a teoria (que se proclama servir aos interesses das camadas sociais alijadas da escolarização) e a prática que lhe seja correspondente, uma prática que a concretize.” (DUARTE e OLIVEIRA, 1992, p. 69-70)

Contudo, entendemos que não se pode parar na delimitação dessas raízes, da teoria que está organizando o trabalho pedagógico, pois o fim último da análise não é meramente este, mas é reorientar o fazer do dia-a-dia de professores que pretendem ser educadores conscientes e conseqüentes e em última instância busquem a superação do modo de produção capitalista.

4.1 A função social da escola e o papel da Educação Física: análise do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da escola analisada, indica que o mesmo tem o intuito de definir “*o tipo de ação educativa que se quer realizar*”, constituindo-se em

(...) **um instrumento teórico metodológico** que visa contribuir para o enfrentamento dos desafios postos à Escola, de uma forma sistematizada e

coletiva na perspectiva de transformação do seu fazer educativo. (Projeto Político Pedagógico, 2005, p.4, **grifo nosso**)

Sobre o papel da educação escolar o referido documento aponta que

(...) É hora de jogar as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: **ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho** no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizarem como pessoa. (Projeto Político Pedagógico, 2005, p.7, **grifo nosso**).

E ainda sobre a função social da escola, embasado na fundamentação de Perres Gómez (2001), o Projeto Político Pedagógico (2005) aponta que é necessário a escola cumprir três funções: a *socializadora* que enquanto instituição de convívio de grupos de indivíduos permite trocas e intercâmbios humanos, a *instrutiva* que cabe a apropriação do acervo de conhecimentos e por fim a *educativa* que cabe a reconstrução do pensamento e a atuação no mundo através da reflexão crítica.

Reforçando o discurso de que o papel da escola é formar para a cidadania, em entrevista os professores, quando questionados sobre o papel da escola e da Educação Física nos apontaram que

(...) *you teach the student to respect rules you are teaching him to be a citizen (...)* (docente A, 2014, p.2)

*Bem eu acho que ainda ta voltada para a **formação do cidadão jovem** (ainda pra isso). Eu vejo que hoje a educação física é importante por que ajuda a tirá-los do meio das drogas, esse meio lúdico ajuda a tirá-los dessa fase ruim que agente ta passando drogas prostituição, essa carência que ele tem também familiar na nossa área agente consegue trazer aluno pra perto da gente.* (docente B, 2014, p.1)

Identificamos tanto no documento, como na entrevista com os professores o discurso da formação dos indivíduos para a cidadania. Ou seja, na realidade investigada, o papel da escola e da Educação Física, é educar para a cidadania, formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres, prontos para “contribuir” com o “desenvolvimento” da sociedade.

Porém há uma necessidade de destacar que essa ideia aponta apenas para o reconhecimento da igualdade formal entre os indivíduos que vivem em condições políticas, econômicas, sociais e de classe profundamente desiguais. Pensamos que o “estatuto da cidadania”, não modifica substancialmente em nada a realidade da dominação política e

exploração econômica realizada na sociedade capitalista. Portanto, um processo educativo que tem como intuito “formar o cidadão para exercer a cidadania”, é insuficiente²⁴, pois apresenta-se como tentativa de inserir/integrar o indivíduo na sociedade no âmbito da adaptação do modo de produção capitalista.

Um problema identificado por Reis *et al.* (2013, p.33) e corroborado por nós é que no preceito da cidadania “De modo geral, o cidadão não tem identidade de classe, mas sim uma condição individual. É cidadão tanto o que explora e domina quanto aquele que é explorado e dominado pelo outro.”. E assim sendo, rebaixa o reconhecimento de uma sociedade de classes, onde há uma classe que explora e outra que é explorada, ofuscando a luta de classes. E aqui mais um limite da articulação entre o projeto de formação para a cidadania, pois percebemos que o vínculo se dá com o indivíduo e não com a coletividade.

Segundo Duarte (2008) atualmente os princípios afirmados pelo discurso da formação para a cidadania são reforçados no âmbito educacional por Delors (1996) e Morin (2000) orientando as pedagogias do “aprender a aprender”. Estes princípios convergem para: a afirmação do individualismo como valor moral e radical (ou seja, é mais relevante aprender sozinho do que com o outro) e a valorização da doutrina liberal e neoliberal da terceira via.

Estes limites podem ser observados na seguinte afirmação extraída do documento *Educação: um tesouro a descobrir* de Jacques Delors, que vai influenciar os rumos da educação principalmente na América Latina, vejamos:

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades, sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. (DELORS, 1996, p.10)

Portanto, entendemos que o papel da educação escolar pautada pela cidadania será de reafirmar a manutenção das relações de poder existentes com o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora.

Ainda sobre a função da educação escolar, o material analisado, fundamenta-se em Forquin (1993) colocando que educar é

²⁴ Entretanto, reconhecemos que no passado a cidadania representou um avanço frente à velha ordem feudal ou escravista, e na atualidade expresse também um avanço frente aos regimes e práticas autoritárias, porém o estatuto de cidadão não altera essencialmente a realidade de dominação política e econômica dos homens. Aprofundar em TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação. Ijuí: INJUI, 2005.

(...) introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se liga ao próprio fato de praticá-las; ou ainda é favorecer nele o **desenvolvimento de capacidades e de atitudes** que se considera como desejáveis por si mesmas (...) (Projeto Político Pedagógico, 2005, p. 12, **grifo nosso**)

Outro ponto chave que gostaríamos de destacar é sobre o objetivo proposto no Projeto Político Pedagógico de “*desenvolver nos alunos capacidades e atitudes*”. Identificamos a partir de Duarte e Martins (2007) que esta preocupação em desenvolver capacidades, habilidades, competências, estão articulado com os princípios da “pedagogia das competências”. E assim os autores definem,

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. **O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do apreender a apreender em uma lista de habilidades e competências** cuja formação deve ser o objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem dos conteúdos. (DUARTE e MARTINS, 2007, p.10, **grifo nosso**).

Identificamos no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) analisado uma indicação a prática dos professores para que se fundamentem a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirmando que

É preciso contemplar os sujeitos sociais e os temas que lhe interessam, de perto. Questões prementes que são denominadas “temas transversais” contemplados pelas pesquisas mais recentes e incluídos nos **PCNs**, mas devemos ter bem claro que cada grupo vê, entende, reage e enfrenta estas questões de maneira muito particular. **E que esta maneira particular é definida pelo seu lugar na sociedade, de acordo com o seu aparato cultural, gênero, religião e poder aquisitivo.** (Projeto Político Pedagógico, 2005, p.10, **grifo nosso**)

No item do Projeto denominado “corrente pedagógica” o documento aponta o seguinte dado:

Devido à ação desarticulada não existe uma definição quanto à corrente pedagógica. Não há uma tendência teórica única; várias difusas. Vai da ação tradicional a progressista, não existe, entretanto, um trabalho de reflexão sobre prática na escola. (PPP, 2005, p.15, **grifo nosso**).

A partir deste conjunto de elementos destacados no Projeto Político Pedagógico da escola, destacamos aqueles essenciais para desvendar a base teórica que organiza as

atividades na instituição, são eles: 1) a função social da escola é de formar para a cidadania e mercado de trabalho; 2) o papel da escola é socializar, instruir e educar para a adaptação dos indivíduos ao modo de vida atual; 3) a função da educação escolar é desenvolver nos alunos capacidades e atitudes para se integrarem na sociedade; 4) na organização do processo educativo é preciso contemplar os interesses dos sujeitos; 5) a base teórica está fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Forquin (1996) e Peres Gómez (2001); 6) Não há uma única corrente teórica, mas várias.

Como o próprio documento aponta, “que não há uma corrente teórica, mas várias”, podemos inferir a partir da análise do Projeto Político Pedagógico que a teoria pedagógica que **de fato** fundamenta a organização do trabalho educativo da escola no P.P.P. é baseada nos princípios das pedagogias do “aprender a aprender” (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia multiculturalista) que de acordo com Duarte e Martins (2007) apresentam algumas características que puderam ser constatadas no Projeto Político Pedagógico analisado, bem como, na entrevista com os professores, são elas: a) negam a educação tradicional (identificamos na introdução do Projeto Político Pedagógico, uma crítica a pedagogia tradicional); b) não apresentam perspectiva de superação da sociedade capitalista (todo o documento apresenta uma intenção de formar o aluno para se integrar/adaptar a sociedade atual); c) apresenta uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade (pois como não analisam a educação levando em conta o contexto social, político, econômico, levam a idealizar que se mudarmos a escola, mudaremos a sociedade); d) negam a perspectiva da totalidade acarretando o relativismo epistemológico (o conhecimento é dependente do ponto de vista temporal e espacial do sujeito que busca compreender os fenômenos sociais e naturais) e o relativismo cultural (o mundo é constituído por uma infinidade de cultura, cada qual com seus valores, crenças e concepções sobre a sociedade); e) tem no cotidiano a referência central para as atividades escolares.

Podemos afirmar, diante do exposto, que os fundamentos do texto do PPP diz respeito a pedagogia do “*aprender a aprender*”. No entanto, interessa também, identificar as expressões desta na ação dos professores, o que será mais detalhado nos tópicos 4.2, 4.3 e 4.4.

4.2 Análise do plano de ensino: apontamentos sobre a influência da teoria pedagógica e da abordagem pedagógica da educação física e a relação avaliação/objetivos

Demonstraremos agora, com base na nossa investigação, sob qual proposição pedagógica da Educação Física os professores vêm organizando o seu trabalho pedagógico e em que medida eles materializam coerentemente os princípios pedagógicos das referidas proposições na sua ação educativa.

Nossa hipótese apontava que o trabalho educativo dos professores não apresenta uma unidade na abordagem pedagógica da educação física. Confirmamos a mesma na medida em que identificamos na ação educativa elementos de diferentes abordagens, ora da concepção Desenvolvimentista, ora Construtivista e ora da Promoção da Saúde.

Quando questionada em entrevista sobre qual afinidade com alguma abordagem pedagógica da educação física, o docente B respondeu:

Diante destas abordagens eu ainda prefiro a construtivista, eu acho que é muito legal você buscar conhecer com o aluno, com aquilo, com a percepção que ele já tem, busca ou construir o seu dia-a-dia junto com ele, o que você pode ter dele, absorver dele pra que a gente construa algo diferente no dia-a-dia.

Porém, diante das aulas observadas do docente B, no que diz respeito ao conteúdo selecionado, aos objetivos elencados para a educação física e a forma como tratou o conhecimento, podemos afirmar que se diz Construtivista, mas apresenta elementos de base da Promoção da Saúde.

Já o docente A quando questionado sobre qual abordagem pedagógica tem afinidade não apresentou em sua resposta nenhuma informação que aproximasse de alguma abordagem pedagógica, demonstrando completo desconhecimento sobre as referidas abordagens. Isso não o isenta do ecletismo tão em voga nos dias de hoje e nem retira a responsabilidade do mesmo em reconhecer que materialidade do plano de ensino e das aulas existe uma teoria que orienta o seu processo de organização do ensino.

Ao analisar o planejamento de ensino correspondente do 6º ano do ensino fundamental anos finais ao 3º ano do ensino médio dos dois professores analisados, percebemos que eles se utilizam da mesma estrutura de planejamento para as suas aulas (Anexo A). Sobre o modelo de plano de ensino utilizado, podemos inferir que é organizado em forma de tabela apresentando os seguintes elementos: a) identificação do professor e o 'grupo' para o qual a aula será aplicada; b) identificação do dia, data e mês que será aplicada a atividade; c) o conteúdo a tratar; d) o objetivo do mês; e) o conteúdo do dia; f) a descrição simplificada da atividade; g) os materiais utilizados; h) as observações e referências utilizadas; i) as etapas

que os conteúdos são distribuídos e j) *as metas a serem alcançadas pelos alunos ao final de cada etapa.*

No que diz respeito aos materiais didáticos utilizados pelos professores, o planejamento não apresenta de maneira aprofundada quais serão utilizados, ficando muitas vezes o “espaço” do planejamento, na ficha, vazio. Quando apresentados os materiais didáticos, concentrou-se em: cones, bonés com fita, papel metro, câmera, aparelho de dvd, vídeos sobre os conteúdos, Datashow, colchão, textos, bola. Porém nas aulas observadas não identificamos a utilização dos materiais prescritos, só conseguimos presenciar a utilização de bolas de futsal, vôlei e handebol.

No “espaço” das referências e observações, não identificamos nenhuma citação de livros, artigos e autores que fundamentaram as aulas e atividades escolhidas.

Outro ponto que identificamos refere-se a organização do tempo pedagógico no planejamento e a materialização do mesmo no espaço físico utilizado na escola, pois percebemos uma nítida divisão das aulas em: ‘teórica’, sala de aula e ‘prática’, quadra de aula, principalmente quando são apresentados conteúdos ligados a ‘saúde’ e ‘qualidade de vida’ (fadiga, sedentarismo, diabetes, frequência cardíaca, etc) ocorrendo as aulas na sala e quando são apresentados os conteúdos ligados ao esporte e jogo (handebol, futsal, vôlei e jogos populares) ocorrendo na quadra de aula.

Quanto ao modelo estrutural de planejamento das aulas, sendo este um documento que auxilia na organização metodológica dos professores, constatamos que o presente documento apresenta aspectos importantes para balizar o trabalho dos professores, pois sinaliza a presença do par **conteúdo/forma (descrição da atividade)**, deixando “aparente” essa relação, porém não aprofunda a maneira que irá tratar os diferentes conteúdos na aula para “grupos” diversos, apresentando somente uma descrição simplificada das atividades e não especificando de que forma, a partir de que metodologia irá organizar o processo de transmissão do conteúdo.

Outro par apontado no planejamento e que também modula o trabalho pedagógico, diz respeito a **avaliação/objetivos**.

O plano analisado do docente A, toca nos objetivos, porém, não faz referência a avaliação. Entretanto, constatamos através das observações realizadas em campo, que mesmo não apresentando no seu planejamento os recursos avaliativos, se utiliza de alguns instrumentos para avaliar os alunos como: seminários, provas, participação nas aulas, pesquisas e observações.

Já o plano analisado do docente B, apresenta como critérios avaliativos para os estudantes do ensino fundamental anos finais: os aspectos motores, o interesse e participação, a socialização e a compreensão dos conteúdos abordados (Anexo B).

Quando questionado sobre a maneira que avalia seus estudantes, o docente B não faz referência a tabela avaliativa sistematizada no plano de ensino (Anexo B), mas aponta que se utiliza dos seguintes instrumentos

[...]têm uma prova na primeira, segunda, terceira e quarta unidade. Avalio na sala com seminários. E assim uma avaliação processual, a gente vai avaliando dia-a-dia, com eles na turma, um questionário de atividades, um teste, uma aula prática, essa forma que eu tenho de avaliar. (Docente B, 2013, p.2)

Observamos nas aulas que tanto do docente A como do docente B, que precisam tratar a avaliação dentro de alguns critérios orientados pela direção da escola, por exemplo: a obrigatoriedade de avaliar “quantitativamente” em torno de 2 (dois) pontos os elementos “qualitativos” (assiduidade, comportamento, participação nas aulas, entre outros). Os pontos restantes são quantificados utilizando-se seminários, provas e pesquisas. Contudo, não ficou evidente durante as observações realizadas a preocupação em garantir o alcance dos objetivos propostos.

Conforme Freitas (2003), a avaliação/objetivo enquanto par dialético:

[...] se opõe em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 2003, p.95).

Consideramos o par objetivos/avaliação a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, tornando-os determinantes das outras categorias e que a depender da proposição pedagógica da Educação Física, esses elementos (objetivos/avaliação) se expressarão no contexto da ação educativa de maneiras diferentes.

A partir deste entendimento, podemos afirmar que a avaliação é também o objetivo. Sobre o assunto, Frizzo (2012, p.174-175, **grifo nosso**) coloca o seguinte

(...) ao trabalharmos com as categorias da teoria pedagógica objetivo e

avaliação, vamos entender que **a avaliação não é somente o ato final pelo qual os objetivos são colocados a prova (esta seria uma análise formal do fenômeno), é o momento pelo qual os objetivos se realizam enquanto objetivos, isto é, a avaliação também é objetivo.** Por sua vez, se a avaliação estabelece parâmetros que devem ser correspondidos, ela imediatamente estipula também os objetivos, ou seja, o objetivo é também avaliação.

No que se refere aos objetivos para a Educação Física na escola, presentes no plano de aula dos professores constatamos uma relação entre a função da Educação Física e o desenvolvimento de “capacidades”, “metas nos alunos”. Vejamos como aponta o planejamento dos dois professores:

Quadro 2 – Objetivos estabelecidos pelo docente A para a aprendizagem dos estudantes.

ANO	CONTEÚDO	ETAPA	METAS: Ao final da etapa deverá ser capaz de:
9º (ensino fundamental)	Esportes Individuais	I	Conhecer os principais esportes individuais.
9º (ensino fundamental)	Esporte de Quadra: Basquete	II	Conhecer a história dos principais esportes de quadra; Reconhecer as principais regras de cada esporte estudado; Reconhecer alguns elementos técnicos e táticos da modalidade.
2º (ensino médio)	Esportes de Quadra: Vôlei	III	Reconhecer alguns elementos técnicos e táticos da modalidade.
3º (ensino médio)	Jogos populares	IV	Vivenciar alguns jogos populares.

Fonte: Plano de ensino (2013)

O docente B estabeleceu as seguintes metas para a aprendizagem:

Quadro 3. Objetivos estabelecidos pelo docente B para a aprendizagem dos estudantes.

ANO	CONTEÚDO	ETAPA	METAS: Ao final da etapa deverá ser capaz de:
6º (ensino fundamental)	O corpo humano	I	Identificar as várias partes do corpo humano.
6º (ensino fundamental)	Sistema Esquelético	II	Conhecer todo o sistema esquelético: deformidades e cuidados com a coluna
6º (ensino fundamental)	Articulação e Músculos	III	Identificar as principais articulações e conhecer os tipos e os principais músculos.
6º (ensino fundamental)	Educação Física, Esportes e Principais características dos	IV	Relacionar educação física com os esportes;

	esportes difundidos na mídia		Conhecer e identificar as principais características dos esportes difundidos pela mídia.
7º (ensino fundamental)	Emergência em educação física e Noções de Primeiros socorros	I	Conhecer os problemas mais comuns no exercício e conhecer e executar as técnicas de primeiros socorros.
7º (ensino fundamental)	Saúde corporal, treinamento físico e corrida	II	Compreender a importância da saúde corporal; Diferenciar resistência aeróbica e anaeróbica; Conhecer e aplicar as principais técnicas de corrida e seu controle.
7º (ensino fundamental)	Atividade física x educação física e Higiene	III	Diferenciar Atividade física de educação física; Conhecer e compreender os benefícios e a escolha da atividade física adequada; Reconhecer noções de higiene.
7º (ensino fundamental)	Percepção corporal e Dança	IV	Diferenciar concepção corporal, linguagem corporal, esquema corporal, expressão corporal e imagem corporal; Conhecer a história da dança e executar ritmos variados da dança.
8º (ensino fundamental)	Capacidades físicas, Treinamento físico I e Pressão arterial	I	Definir e identificar as capacidades físicas e seus tipos; Identificar exercícios aeróbicos e anaeróbicos; Conhecer aspectos da pressão arterial.
8º (ensino fundamental)	Frequência cardíaca, Índice de massa corpórea e Avaliação física e médica	II	Conhecer a importância da FC; Diferenciar bradicardia e taquicardia; Calcular a FC e o IMC;
8º (ensino fundamental)	Qualidade de vida, Corrida e caminhada e esportes radicais e de aventura	III	Compreender o que é qualidade de vida, os motivos e fatores que levam à prática de atividades físicas e conhecer campanhas de conscientização; Conhecer diferença da corrida / caminhada; Conhecer esportes radicais / esportes de aventura.
8º (ensino fundamental)	Sexualidade humana e Saúde corporal	IV	Identificar as características sexuais masculinas e femininas; Conhecer as principais regras para a aquisição e manutenção da saúde corporal.
9º (ensino fundamental)	Capacidades físicas, capacidades motoras, alongamento, aquecimento e volta a calma	I	Definir e identificar as habilidades motoras; Organizar um programa de alongamento, aquecimento e volta à calma.
9º (ensino fundamental)	Nutrientes, Doenças relacionadas à má	II	Conhecer os principais nutrientes e as regras para uma boa alimentação;

	alimentação e Jogos esportivos		Identificar as zonas da pirâmide alimentar; Relacionar algumas doenças a má alimentação; Conhecer que os jogos pré-esportivos possuem o significado central dos esportes.
9º (ensino fundamental)	Iniciação a prática do treinamento físico II, Dopping e Sexualidade humana II	III	Compreender e identificar os aparelhos de musculação; Compreender o uso do dopping; Entender as DSTs e métodos contraceptivos.
9º (ensino fundamental)	Anabolizantes e o coração e a atividade física	IV	Compreender o uso dos anabolizantes, seus efeitos e atuação; Entender os efeitos das drogas no organismo; Compreender como funciona o coração durante a atividade física.

Fonte: Plano de ensino (2013)

Identificamos que ambos professores estabelecem metas que os estudantes devem possuir ao final das etapas. Por exemplo, para avaliar se os alunos se apropriaram das metas/capacidades estabelecidas para a etapa IV do 8º ano do ensino fundamental, o docente B se utilizou de apresentações de seminários e pesquisa. Já o docente A, para avaliar se os alunos se apropriaram das metas/capacidades estabelecidas para a etapa IV do 3º ano do ensino médio, se utilizou de apresentações de seminários, pesquisa sobre os jogos populares e vivência organizada pelos alunos para apresentar o tema.

Portanto, observamos que as capacidades que o aluno deve ter durante o processo de ensino e aprendizagem perpassa pela vivência (fazer) e identificação (conhecer) das características do conteúdo, elementos próprios da pedagogia do *aprender a aprender*: apreender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver com os outros.

Temos aqui uma coerência entre a concepção teórica do Projeto Político Pedagógico (formar para a cidadania e trabalho, educar para a adaptação dos indivíduos ao modo de vida atual, desenvolver nos alunos capacidades e atitudes para se integrarem na sociedade, o processo educativo toma por base os interesses dos sujeitos, etc.) e os objetivos/metapontados nos planos de aula, com os princípios das pedagogias do “apreender a aprender”.

Mas no âmbito específico da Educação Física, será preciso analisar de que forma esses objetivos apontados, bem como o trato com os conteúdos selecionados foi desenvolvido para que possamos apontar a partir da realidade concreta, de fato qual a abordagem pedagógica que vem fundamentando o trabalho educativo dos docentes.

4.3 Análise da organização do trabalho educativo do docente A

Os planejamentos observados do docente A estabeleceu os seguintes objetivos para a Educação Física:

Conhecer os principais esportes individuais;
Pensar possibilidades de deixar o esporte mais coletivo;
Organizar uma reflexão sobre a questão do Record nos esportes.
(PLANO DE ENSINO, I ETAPA, 9º ANO, 2013, p.5)
(...)
Conhecer a história dos principais esportes de quadra;
Reconhecer as principais **regras** de cada esporte estudado;
Reconhecer alguns **elementos técnicos e táticos** da modalidade.
Reconhecer os elementos centrais da *ginástica*.
(PLANO DE ENSINO, ETAPA II, 9º ANO, 2013, p.9)
(...)
Compreender os elementos **técnicos** da *luta*;
Conhecer as diferenças entre ritmos das *danças* regionais.
Diferenciar com precisão as diferenças principais entre os *jogos* e os esportes;
(PLANO DE ENSINO, ETAPA III, 9º ANO, 2013, p.13)

A partir do exposto nos planos de ensino, podemos inferir que para o Docente 1 é papel da Educação Física na escola, através da apreensão dos conteúdos apresentados (esporte, jogo, dança, luta e ginástica), com um destaque em especial ao esporte, a ênfase na aprendizagem dos elementos da técnica, das regras e da tática.

Sobre o papel que a Educação Física deve ocupar no campo escolar, enfatizando o domínio técnico, tático podemos determinar referenciados em estudos sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, dentre eles (CASTELLANI FILHO, 2002), (TAFFAREL, 2009) e (SILVA, 2011) uma aproximação com a proposição pedagógica Desenvolvimentista.

A proposta Desenvolvimentista, fundamentada no Brasil principalmente no trabalho de Go Tani (1988), é direcionada especificamente para as crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor uma fundamentação para a Educação Física Escolar. Suas preocupações estão relacionadas com o crescimento e desenvolvimento da criança tendo como ponto de partida e chegada *o movimento*.

Sendo assim, a estruturação das aulas de Educação Física deve procurar caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora. A aula deve privilegiar a aprendizagem do

movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. De acordo com essa concepção o processo avaliativo deve identificar aspectos relativos à observação do movimento perfeito, ou seja, do padrão maduro do movimento. O professor deverá observar e corrigir quando o aluno não estiver executando os movimentos corretamente, e é a partir da observação que o mesmo obterá este *feedback* de informações necessárias a sua intervenção.

A proposta desenvolvimentista pretende adequar às insuficiências motoras dos indivíduos, bem como ordenar movimentos inconsistentes e desordenados e corrigir desvios na progressão de aquisição de habilidades motoras, aperfeiçoando-as.

Percebemos que as aulas observadas não apresentavam “a pretensão de corrigir os desvios na aquisição e progressão das habilidades motoras”, bem como “adequar as insuficiências motoras dos indivíduos”, pois conforme observamos o Docente 1, quando realizou as aulas relacionadas com o ensino de modalidades esportivas (como exemplo o handebol e o vôlei) não demonstrou enfaticamente estas preocupações, de corrigir o movimento de passe e de arremesso, pelo contrário, apontou que não tinha condições de exigir um nível técnico e tático grande dos alunos, nos movimentos de recepção e toque do vôlei, bem como de arremesso e drible do handebol, pois os estudantes “mal” sabiam as regras do jogo e já vinham com essa “deficiência” de anos atrás e durante as aulas de Educação Física ele não tinha condições de melhorar isto.

De acordo com a abordagem desenvolvimentista os objetivos de ensino da Educação Física em uma aula onde o conteúdo é o handebol são: o eficaz aprendizado dos fundamentos, através do gesto técnico preciso; o amadurecimento dos padrões motores de movimento e a automatização da técnica de arremessar, driblar, fintar e passar. Contudo, durante as aulas analisadas não houve estas preocupações citadas acima, e somente em uma aula do 3º ano do ensino médio, observada e relatada no diário de campo, quando o professor trabalhou com o conteúdo do handebol, ele organizou o grupo em filas solicitando que executassem passes em duplas e arremessos ao gol. Percebemos nesta aula uma preocupação superficial do professor para que os alunos se apropriassem da técnica do passe e arremesso, na medida em que o mesmo fazia observação sobre o gesto técnico dos alunos.

Porém, mesmo com uma limitada preocupação do aprendizado da técnica de passe e arremesso presente nesta aula, não podemos estabelecer relações entre a aula do professor e os princípios Desenvolvimentista, pois, não havia por parte do professor uma intervenção direta e sistematizada: para corrigir as insuficiências técnicas, para cobrar a execução da técnica do

passa e arremesso de maneira eficaz de acordo com o grau do padrão motor encontrado, etc, bem como, as informações sobre a execução do passa e do arremesso foram superficiais (“segura com as duas mãos a bola”, “arremesse somente com uma mão”, “mais força no arremesso” “atenção para passar a bola”, dentre outros.).

Portanto, partindo do observado, mesmo apresentando “aparentemente” no planejamento alguma afinidade com a concepção Desenvolvimentista, na materialidade da ação educativa, as aulas do Docente 1 não apresentam coerência com os fundamentos apontados por Go Tani (1988).

É importante ressaltar que a preocupação do ensino da técnica não é de exclusividade da abordagem Desenvolvimentista, outras propostas também colocam, durante o processo de aprendizagem, a importância de garantir aos alunos o acesso e a apropriação dos gestos técnicos desenvolvidos historicamente pelos conteúdos da cultura corporal (jogos, ginástica, esporte, lutas, dança, etc.).

Mesmo não identificando que na prática o professor não se fundamenta da abordagem pedagógica Desenvolvimentista, consideramos relevante no âmbito da produção do conhecimento considerar nosso entendimento sobre esta concepção e seus impactos na formação humana dos estudantes na educação escolar.

Essa abordagem objetiva-se aprimorar a técnica da habilidade motora pela repetição dos gestos técnicos e tem como finalidade a adaptação e a busca do rendimento, seleção e iniciação esportiva. Portanto, temos acordo com a análise de Assunção e Xavier Neto (2005, p.37) quando nos diz que esta abordagem,

Não compreende a criança como um ser social e criativo, inserida na realidade do sistema capitalista repleta de contradições, estabelecendo os chamados Padrões Fundamentais de Movimento que todos os alunos, de acordo com sua faixa etária, devem alcançar independentemente de sua condição social.

Entendemos que esta abordagem desconsidera totalmente a concepção materialista da história e afirma-se enquanto base epistemológica com o positivismo, e para tanto não se preocupa com a formação de cidadãos críticos²⁵ e participativos para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Sob o ponto de vista da *concepção de formação humana* temos acordo com a análise de Silva (2011, p.61) que nos alerta para o seguinte

²⁵ Sobre o conceito de crítica apresentado neste trabalho, entendemos a partir de Freitas (2003), conforme já mencionado no texto.

Neste sentido, o resultado da análise das proposições pedagógicas da Educação Física permite localizar na **concepção desenvolvimentista**, no que diz respeito à *concepção de formação humana*, a sua vinculação com a perspectiva da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de **habilidades motoras**, nessa perspectiva a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Nesta perspectiva, o objetivo básico da Educação Física passa a ser entendido como a “aprendizagem do movimento”.

No que tange a *concepção de projeto histórico*, de acordo com Silva (2011) a proposição pedagógica desenvolvimentista não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, como no seu processo de elaboração não estabelece nenhuma crítica ao modelo social (sociedade capitalista) para o qual está propondo uma direção para o processo de formação dos homens, pode-se inferir que essa concepção pedagógica separa o político do pedagógico, atrelando-se a uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista.

Portanto, mesmo apresentando no planejamento uma aproximação com a abordagem Desenvolvimentista, na materialidade da ação educativa o Docente 1 não apresenta coerência com a maioria de seus fundamentos teóricos. No entanto, a partir do discurso e das observações realizadas, constatamos que a aula do docente A se aproxima de alguns fundamentos da abordagem construtivista por apresentar as seguintes características: critica as abordagens tradicionais, tecnicistas da Educação Física; ênfase na aprendizagem pelo movimento; a Educação Física objetiva-se em contribuir na formação da personalidade dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem é direcionado pelos interesses dos alunos.

Na concepção construtivista iremos encontrar uma ênfase na psicogenética a partir dos estudos de Jean Piaget. No âmbito da educação física o autor brasileiro João Batista Freire e que vai propor o seu desenvolvimento no campo escolar.

Esta proposta apresentada por Freire (1991) é uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente as propostas mecanicistas (abordagem Tradicional, Tecnicista e Desenvolvimentista) mudando o foco da Educação do Movimento para a Educação pelo Movimento, com o objetivo de formação da personalidade do aluno, retirando a ênfase nos padrões de desenvolvimento motor que caracteriza-se também pela busca do desempenho máximo e de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições esportivas. Portanto, esta

abordagem dá ênfase aos aspectos psico-social-afetivo-motor e não somente o domínio motor e técnico, levando em consideração o jogo como forma de desenvolvimento da condição humana. O que demonstra um avanço, é importante ressaltar, em relação a abordagem Desenvolvimentista.

De acordo com Freire (1991) a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e apreender. Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

Sobre os procedimentos metodológicos, Freire (1998) sugere conversas rápidas no início e final da aula, e sempre que necessário interromper aula para corrigir eventuais falhas. O autor delimitou o espaço da aula em 5 momentos. No primeiro o professor deve conversar com os alunos sobre a temática da aula (no caso poderia explicar sobre o passe e o arremesso, e as atividades que ocorrerão na aula). No segundo momento o professor definirá atividades lúdicas (brincadeiras) sobre os fundamentos escolhidos. A terceira parte complementar a anterior, com atividades em conjunto (duplas, trios) ou individualmente, mesclando alunos mais fracos tecnicamente, trabalhando com alunos mais fortes. O tema da aula (passe e arremesso) será objeto central da quarta parte, e o professor insistirá com os alunos para que passem e arremessem e adaptará jogos que incluam a necessidade destes fundamentos, interrompendo o jogo para realizar correções. Na última parte, os alunos deverão sentar e conversar com o professor sobre as vivências daquele dia, não passando de 5 minutos.

Ainda segundo Freire (1991) o desenvolvimento da aula deverá proporcionar ao educando a descoberta de suas possibilidades, a exploração do espaço, o reconhecimento de si em relação ao outro e do seu corpo em movimento, oferecendo-lhe situações que desperte para variações, procurando incentivá-lo, já que o estímulo é fator de grande importância na aprendizagem, trabalhando também a socialização utilizando atividades em grupo.

Durante as aulas observadas em que o professor tratou dos conhecimentos relacionados com esporte handebol e dos jogos populares, não identificamos a organização da aula no sentido de que favorecesse a descoberta das possibilidades individuais e a exploração do espaço, pois o professor não demonstrou uma preocupação com o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento por parte dos alunos individualmente. Também não ficou evidente a preocupação do professor em oferecer situações que variassem o reconhecimento do seu corpo em movimento, pois foi utilizada somente uma atividade para que os alunos pudessem explorar a bola de handebol e a técnica do arremesso.

Nesta compreensão construtivista o ensino do handebol, assim como outras modalidades, não pode ser desenvolvida tendo como objetivo principal o esporte de rendimento, já que não é o rendimento o fim desta proposta, mas, a aprendizagem levando-se em consideração os aspectos psicológicos, sociais, afetivos e motores, ou seja, o movimento realizado dentro de um contexto e tendo como base o estado psicoafetivo do aprendiz. Deste modo não se pode considerar o movimento no sentido mecânico, como exige as abordagens mecanicistas.

Neste âmbito, percebemos algumas semelhanças entre o trabalho pedagógico do Docente 1 e a proposição pedagógica construtivista, pois o mesmo, fazia questão de dizer que o objetivo da educação física na escola não era formar atletas, não era ensinar a repetição da técnica, portanto, a aprendizagem pura e exclusiva do gesto técnico de maneira mecânica, não contemplava os objetivos educacionais. Porém, não identificamos tanto no trabalho do professor alguma preocupação mais sistematizada em perceber o movimento dentro do contexto, tendo como base o estado psicoafetivo do aluno, pois o docente tratou o mesmo conteúdo de maneira semelhante para turmas diferentes, ou seja, desconsiderou de acordo com a referência de Freire (1991) os estados individuais psico-social-afetivo-motor dos estudantes.

Freire (1991) afirma que o ensino do esporte deve favorecer uma conversa sobre os acontecimentos da aula em situações desafiadoras, estimulando a criatividade e soluções de problemas. Isso quer dizer que ao apreender o passe no handebol o aluno poderá fazer parte do processo pedagógico, através de interação com o professor e com o grupo, colocando suas dúvidas e sentimentos na execução do fundamento.

Porém, durante as observações não identificamos nenhuma situação nas aulas, que pudessemos aproximar com o princípio referido acima, o qual solicita que o professor converse sobre os acontecimentos da aula, propondo situações desafiadoras, estimulando a criatividade e solicitando problemas para solução. Ou seja, a aula se encerrava, o professor recolhia o material, fazia a chamada e não havia um momento para conversar sobre as questões da aula, conforme solicita Freire (1991).

Freire (1998) coloca que o ensino do esporte deve fazer com que o aluno aprenda a: conviver em grupos, construir regras, discutir e até discordar dessas regras, mudá-las, com rica contribuição para seu desenvolvimento moral e social.

Aqui se apresenta outro elemento que podemos a partir dos elementos teóricos levantados aproximar o trabalho pedagógico do docente A com a abordagem construtivista,

pois quando observado, especialmente quando trataram do conteúdo jogo (na IV etapa: jogos populares) buscaram enfatizar a convivência social, a descoberta, construção e reconstrução das regras, sempre articulando sobre a importância disto para o desenvolvimento psico-social dos indivíduos. Temos como exemplo, as aulas no 3º ano do ensino médio, onde o professor solicitou que os alunos pesquisassem sobre os jogos populares que jogaram quando criança e selecionassem alguns para apresentar e vivenciar em sala de aula com os colegas e por fim pediu que os alunos modificassem as regras.

Na abordagem construtivista o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado, é considerado o principal modo de ensino-aprendizagem, um instrumento pedagógico, pois enquanto joga e brinca a criança aprende. Sobre este princípio as aulas observadas também não apresentam sintonia, pois durante duas unidades observadas identificamos somente na última unidade a presença do jogo, mas esta presença se deu enquanto um conteúdo (jogos populares) e não enquanto um meio/estratégia solicitada pela abordagem construtivista.

Sobre a proposta de avaliação, caminham no sentido da avaliação não punitiva, vinculada ao processo de auto-avaliação, como afirma Freire (1991, p.18)

(...) a mesma deve ser tanto qualitativa quanto quantitativa, não devendo privilegiar a técnica e levar em consideração aspectos psicomotores (...). Esta avaliação deverá levar em conta a condição do aluno em relação ao grupo deve contemplar os aspectos emocionais, afetivo, intelectuais, etc.

Sobre os princípios avaliativos consideramos a partir das aulas analisadas: não identificamos a utilização da auto-avaliação; não identificamos a preocupação nas avaliações utilizadas em contemplar aspectos emocionais e afetivos; as avaliações não privilegiaram a técnicas e os aspectos psicomotores; identificamos a utilização da avaliação quantitativa e qualitativa, percebemos que houve uma preocupação em somente levar em conta na avaliação os aspectos cognitivos. Portanto, em parte houve coerência com os princípios apontados.

O professor tem função não diretiva valorizando assim o trabalho em grupo e as relações interpessoais menos hierarquizadas, colaborando com o desenvolvimento moral e social. Dentro desta perspectiva o aluno terá a possibilidade de se reconhecer enquanto ser social, sujeito na construção desse jogo, e de suas possibilidades em relação à execução do movimento diante deste contexto. Nesse sentido, o aluno é mais “participativo” a partir do posicionamento não-diretivo do professor, buscando apreender através do jogo valores de socialização, respeito mútuo e amizade (FREIRE, 1991). Portanto, uma proposta que procura

dar ao aluno condições de desenvolvimento a partir de suas próprias experiências e descobertas, não condiz com uma atitude direta, definitiva, mas, aberta e flexível.

Sendo assim, Freire (1991) coloca que o papel do educador não é o de administrar de modo diretivo as aulas, mas levando em conta os problemas particulares colocados pelo grupo de alunos, escolher os meios educativos que parecem serem mais eficazes.

Percebemos nas aulas observadas em quadra de aula (handebol, vôlei e futsal) a não diretividade por parte do Docente 1, ou seja, os alunos recebiam a bola e se organizavam para jogar sozinhos na quadra e no campo, e as vezes o conteúdo das aulas eram a partir dos interesses dos alunos, um grupo escolhia jogar futebol e outro grupo jogar vôlei.

Pensamos que a partir da abordagem construtivista a não diretividade do processo de ensino deve ser acompanhada pela valorização do trabalho em grupo e as relações interpessoais, que por sinal, não foi o que percebemos nas observações. Vejo neste elemento uma problemática, penso que a proposta construtivista entende a não diretividade do processo como algo mais amplo do que simplesmente o “*laissez-faire*”, ou seja, deixar correr livre. Portanto, o não conhecimento dos fundamentos teóricos das abordagens pedagógicas da Educação Física por parte do docente A, acarreta uma organização do processo de ensino e aprendizagem de maneira desorganizada, desarticulada, não apresentando uma lógica entre os objetivos e a avaliação e a seleção de conteúdos e o método de ensino, comprometendo em alguma medida a formação dos estudantes.

Temos acordo com a crítica de Assunção e Xavier Neto (2005) quando aponta que

(...) a práxis pedagógica proposta pelo construtivismo está longe da realidade das escolas públicas brasileiras, não existindo nessa abordagem uma preocupação, nem ao menos latente, em discutir as possibilidades das aulas de Educação Física frente à situação de sucateamento, pobreza e exclusão social.

Na verdade não existe uma análise profunda da sociedade capitalista e sim uma discussão a respeito das possibilidades de ascensão pessoal dentro do sistema, sem questioná-la radicalmente. Os autores que serviram de base teórica de Freire (1991) estão inseridos numa base de conhecimento chamada de fenomenologia. (ASSUNÇÃO E XAVIER NETO, 2005).

Concordamos com Silva (2009) ao fazer análise da teoria pedagógica construtivista, quando aponta que como um “canto de sereia”, seu ideário foi, sobretudo nos últimos 25 anos, vendido com o interesse de sustentar o que consideramos um tripé essencial para a

manutenção das políticas educacionais levadas a cabo no Brasil (e no limite, em outras partes do mundo)

(...) i) ser a teoria que legitima da forma mais sub-liminar possível a manutenção dos interesses de classe que mantém e justificam uma formação humana e educacional alienada; ii) ser a teoria capaz de ideologicamente seduzir o professorado como a “única” possibilidade explicativa dos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação no seio da escola; e como corolário das afirmações anteriores, iii) torna-se a referência onipresente nos processos de formação de professores para praticamente todos os níveis e modalidades de ensino.

Na análise do trabalho pedagógico do Docente 1, chegamos a seguinte síntese: 1) o Docente 1 em seu discurso não reconhece afinidade com nenhuma abordagem pedagógica; 2) o seu planejamento expressa de maneira mais enfática uma influência dos fundamentos teóricos da abordagem Desenvolvimentista, pois há uma grande preocupação em garantir como objetivos do processo de ensino o aprendizado dos gestos técnicos dos conteúdos da cultura corporal, bem como as questões táticas e regras; 3) entretanto na materialidade de suas aulas há uma incoerência entre os principais fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem Desenvolvimentista com o seu trabalho educativo; 4) O Docente 1 estabelece em seu discurso e na materialidade de suas aulas alguns elementos que podemos aproximar da abordagem construtivista (crítica a abordagem tradicional, processo de ensino centrado no interesse dos estudantes, educação pelo movimento, dentre outros) porém na realização das aulas percebemos que há um distanciamento muito grande com os princípios e fundamentos da abordagem com as aulas do professor; 5) Identificamos que efetivamente não há uma unidade teórica na organização do trabalho pedagógico do Docente 1 e o mesmo apresenta um desconhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos das abordagens da Educação Física, comprometendo seriamente a formação dos estudantes e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e 6) Entendemos que este conjunto de fatores leva a um processo educativo embalado pelos discursos dominantes reforçando uma Educação Física de baixa qualidade que não consegue avançar do ponto de vista didático-pedagógico, bem como, não contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, nem, tampouco, na elevação do seu padrão cultural.

4.4 Análise da organização do trabalho educativo do docente B

Analisaremos agora o trabalho educativo do docente B. Sobre os objetivos estabelecidos para o processo de ensino em Educação Física foram elencados os seguintes:

Diferenciar educação física de atividade física;
Identificar as várias partes do corpo humano, sabendo nomeá-las;
(PLANO DE ENSINO, ETAPA I, 6º ANO, 2013, p.1)
(...)
Conhecer os problemas mais comuns durante os exercícios;
(PLANO DE ENSINO, ETAPA I, 7º ANO, 2013 p. 1)
(...)
Compreender o que é qualidade de vida, os motivos e fatores que levam à prática de atividades físicas;
(PLANO DE ENSINO, ETAPA III, 8º ANO, 2013 p.3)
(...)
Definir e identificar as capacidades físicas e seus tipos;
Identificar exercícios aeróbicos e anaeróbicos;
Conhecer aspectos da pressão arterial.
(PLANO DE ENSINO, ETAPA I, 8º ANO, 2013 p.1)
(...)
Compreender o uso dos anabolizantes, seus efeitos e atuação;
Entender os efeitos das drogas no organismo e como funciona o coração durante a atividade física.
(PLANO DE ENSINO, ETAPA IV, 9º ANO, 2013 p. 4)

Identificamos que a docente 2 apresenta como principais objetivos a apreensão dos conhecimentos ligados com a: “saúde”, “qualidade de vida” e “aptidão física”, “exercício físico aeróbico e anaeróbico”, “hábitos de vida saudáveis”, “capacidade físicas”, “pressão arterial”, “anabolizantes”, “funcionamento de órgãos do corpo humano”, etc. A partir de estudos sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, dentre eles (CASTELLANI FILHO, 2002), (TAFFAREL, 2009) e (SILVA, 2011) inferimos que de acordo com a seleção de conhecimentos e os objetivos propostos para as aulas de Educação Física, a mesma toma como referência a proposição pedagógica da Promoção da Saúde. Veremos que na materialidade das aulas a docente 2 reafirma esta abordagem.

A abordagem pedagógica da Promoção da Saúde têm início na década de 1990 com os autores Gaia (1989) e (1997), Guedes e Guedes (1994) e (1995), Farinatti (1994) e (1996). Ao formular uma proposta sistematizada para a Educação Física escolar, Guedes e Guedes (1994), apresenta 5 discussões importantes: 1º conceituação do termo saúde dentro do contexto didático-pedagógico, 2º estabelece uma análise das diferentes tendências dos programas de Educação Física nas últimas décadas, 3º propõem os objetivos para os programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde, 4º sugerem conteúdos programáticos para os programas de Educação Física escolar direcionados à

promoção da saúde e 5º apontam a utilização da administração de testes motores nos programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção da saúde.

Guedes e Guedes (1994, p.4) consideram a necessidade de organizar conteúdos programáticos para programas em Educação Física Escolar, pois entendem que há uma lacuna na formação dos jovens para a adoção ao longo de toda a vida de hábitos saudáveis. Destacam a necessidade de sua proposta da seguinte forma,

Em razão do jovem na idade escolar raramente apresentar disfunções em termos de doenças degenerativas, tem-se investido muito pouco em sua formação quanto à adoção de hábitos de vida que possa inibir o aparecimento no futuro dos fatores de riscos relacionados a essas doenças. O fato dos sintomas provenientes das doenças degenerativas ainda não terem se manifestado nessa fase, não significa que o jovem está imune aos fatores de risco que na sequência possam provocar um estado de morbidez.

Os autores endossam a justificativa desta proposta a partir da possibilidade dos jovens em adquirir doenças crônico-degenerativas, e ainda dos dados de que somente 15% das crianças e adolescentes conseguem apresentar as exigências motoras mínimas para critérios satisfatórios de saúde e somente de 13 a 15% apresentam índices de adiposidade bastante comprometedores antes mesmo do período de maior acúmulo de gordura.

Reforçando a necessidade de implantação de um programa de promoção da saúde, Guedes e Guedes (1993, p.18) afirma que

Em uma sociedade, onde uma significativa proporção de pessoas adultas contribuem substancialmente para o aumento das estatísticas de distúrbios cardiovasculares e de outras doenças degenerativas, em consequência da falta de atividade física, parece existir um fundamento lógico para a modificação da orientação da Educação Física Escolar para um enfoque de Educação para a promoção da saúde, ao invés, simplesmente, do desenvolvimento de habilidades atléticas ou recreativas.

Portanto de acordo com Guedes e Guedes (1994) a adoção de hábitos saudáveis, deve ser assumido ainda na escola para evitar no futuro possíveis distúrbios degenerativos, auxiliando na prevenção das próximas gerações de adultos sedentários, cabendo a escola de forma geral e a Educação Física de forma específica criar mecanismos alternativos que levem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, pois

(...) o argumento mais forte para focar os programas de Educação Física Escolar voltados a uma visão de promoção da saúde, parece estar no fato de que os benefícios que a atividade física possam trazer a saúde orgânica de

uma pessoa são extremamente reversíveis, ou seja, as pessoas estariam se beneficiando das vantagens da atividade física, em termos de saúde, apenas enquanto permanecessem ativas.” (Guedes e Guedes,1993, p.19)

Em entrevista, a docente 2 reforça o papel atribuído por Guedes e Guedes (1993) à Educação Física, quando coloca o seu entendimento sobre a função da área na escola nos dizendo que:

*Um ponto que eu gostaria de reforçar e que na educação física precisa de muita coisa pra ser mudada, em nossa categoria, de disciplina, eu acho que ela deveria ser levada mais a serio, eu tento mostra pros meninos aqui que não só ligada ao esporte, **mas a promoção da saúde também que hoje esta em alta, a ter uma boa qualidade de vida (...).** (ENTREVISTA DOCENTE 2, 2013)*

Identificamos a preocupação não somente com que os alunos pratiquem atividade física durante os anos de escolarização, mas que possam incorporar conhecimentos que os levem mais tarde a se tornarem pessoas ativas quando adultas.

Guedes e Guedes (1994) afirma que para adquirir o estado saudável deve-se adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada constantemente ao longo da vida, apontando para o fato de que a saúde é educável, podendo ser tratada em um contexto didático-pedagógico. Para alcançarem estes objetivos, os autores propõem dois desafios: a) o fornecimento de oportunidades para que viabilizem aos educandos a adoção de um estilo de vida ativo ao longo de toda sua existência e b) proporcionar experiências educativas que viabilizem aos educandos a adoção de um estilo de vida ativo.

Para Guedes e Guedes (1994, p.5) a inclusão de algumas disciplinas no currículo escolar deve alicerçar e direcionar a formação dos indivíduos para despertar

(...) nos mesmos a consciência para a necessidade de se adequar ao momento histórico em que vivem, fazendo com que sejam portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustada a uma sociedade moderna e democrática, em que as atividades motoras passam a adquirir grande relevância na medida em que torna-se necessário de alguma forma ‘compensar os efeitos nocivos dos estilo de vida provocados pela sociedade moderna.

Diante desses argumentos levantados pelos autores de referência da abordagem da Promoção da Saúde em que um programa de Educação Física escolar deve: “proporcionar experiências educativas para que os estudantes possam adotar um estilo de vida ativo” e “tratar a saúde em um contexto didático-pedagógico”, é que podemos inferir sobre a relação

entre abordagem pedagógica da Promoção da Saúde e a organização do trabalho pedagógico (plano de ensino, plano de aula e a aula) do docente 2.

Nas aulas observadas do 9º ano em que o docente 2 tratou do conteúdo “frequência cardíaca”, podemos perceber essa orientação de Guedes e Guedes (1994) em “proporcionar experiências educativas para que os estudantes possam adotar um estilo de vida ativo” e “tratar a saúde em um contexto didático-pedagógico”, porém na materialidade da aula o docente 2 tratou superficialmente do conteúdo, iniciando a aula com a explicação do que significa frequência cardíaca, depois passou a fórmula de se calcular a frequência cardíaca máxima em exercício físico a partir dos diferentes gêneros, e por fim pediu aos alunos que calculassem as frequências cardíacas de diferentes indivíduos com diferentes idades.

Percebemos que a professora não direcionou o ensino no sentido de que os alunos “adotem um estilo de vida ativo”, pois não houve preocupação na aula em relacionar o conteúdo com a realidade dos estudantes, bem como uma projeção futura de como os mesmos poderiam utilizar daquele conhecimento para praticar atividades físicas na escola e fora do contexto escolar. A professora também não oportunizou atividades “práticas”, para que os estudantes pudessem articular o conhecimento de maneira teórico e prática com o seu cotidiano. Portanto, mesmo aparentemente apresentando uma proximidade com a referência de Guedes e Guedes (no plano de ensino, nas metas a serem alcançadas pelos alunos, nos objetivos propostos para a educação física e na compreensão do papel da área dentro do currículo escolar), a professora não consegue realizar literalmente com coerência os princípios subsidiados para uma abordagem da Promoção da Saúde de levar os alunos a adotarem um estilo de vida saudável. Pois ao observarem as aulas identificamos que os alunos do 9º ano, não se apropriaram de conhecimentos “teóricos e práticos” suficientes sobre a frequência cardíaca, para que possam adotar hábitos de vida saudáveis durante a idade adulta elaborando seus próprios programas de atividade motoras, conforme indica Guedes e Guedes (1993).

Sobre o conhecimento selecionado para o processo de ensino e aprendizagem, Guedes e Guedes (1993, p. 17) afirmam que “(...) defendemos o ponto de vista de que o conjunto de conteúdos a ser desenvolvido nesta disciplina, deva estar orientado para os aspectos que possam se relacionar, de modo mais direto com a promoção da saúde do indivíduo.”. Colocam ainda a necessidade de articular esses conhecimentos de maneira teórica e prática, para que possa propiciar a adoção de hábitos saudáveis. Vejamos o que aponta os autores,

Assim sendo, defendemos o ponto de vista de que, se a Educação Física Escolar assumir a responsabilidade, não apenas de desenvolver programas de

atividade física, mas também, **de propiciar uma fundamentação teórica e prática em termos de atividade física relacionada à saúde aos alunos**, estes conhecimentos, quando assimilados pelas crianças e jovens, deverão se transferir para a idade adulta, fazendo com que, por sua vez, este adulto tenha informações o suficiente para que possa incorporar o hábito da prática da atividade física em sua vida cotidiana com o objetivo de melhoria e conservação. (Guedes e Guedes, 1993, p.20, **grifo nosso**)

Desta forma, o conteúdo para a Educação Física escolar no ensino fundamental e médio, deve ter elementos que deverão nortear a atuação dos professores em unidades de ensino. Nestas unidades o professor, em princípio, deverá ser capaz de diagnosticar e acompanhar os níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor dos educandos, assim como ser detentor de conhecimento sobre o funcionamento morfofuncional do organismo humano. (GUEDES e GUEDES, 1994).

O conhecimento priorizado para a formação dos educandos deverá estar relacionado às atividades que possam permitir aos mesmos a aquisição de hábitos saudáveis de vida, que serão adquiridos valendo-se da prática regular de atividades físicas (brincadeiras recreativas, jogos e competições esportivas). Mas, de acordo com Guedes e Guedes (1994) o objetivo das mesmas será a aquisição e manutenção da aptidão física, que virá por meio da formação do hábito da prática regular de exercícios físicos, que deverá se prolongar para além dos anos de escolarização. Portanto, além de vivenciarem experiências positivas com relação à atividade física, os estudantes devem apresentar domínio de um conjunto de conteúdos relacionado com a necessidade de se tornarem pessoas ativas fisicamente em termos da promoção da saúde.

De acordo com Guedes e Guedes (1994) as unidades de ensino e os conteúdos que devem ser tratados em um programa de Educação Física na escola que vise à promoção da saúde, pode ser organizado da seguinte forma:

Quadro 4. Sugestão de conteúdos para o programa de Educação Física escolar na 7ª e 8ª série do ensino fundamental.

Unidade de ensino	7ª e 8ª séries	
		<i>O educando deverá ser capaz de demonstra que pode:</i>
1. Diagnóstico e acompanhamento dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Submeter-se a uma rotina de avaliação com a finalidade de traduzir com fidelidade informações relacionadas com o desenvolvimento morfo-funcional identificando a função de cada teste e medida, além de analisar e interpretar seus próprios.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Administração de rotinas de avaliação voltadas ao crescimento, a composição corporal e ao desempenho motor. Análise e interpretação dos resultados encontrados na administração das rotinas de avaliação Relação desenvolvimento morfo-funcional/níveis de

		saúde e desempenho atlético.
2. Atividade motora e saúde.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Responder positivamente ao estabelecimento e ao cultivo de hábitos saudáveis e a criação de potenciais alternativos para o envolvimento em uma vida ativa em termos motores; Selecionar atividades motoras apropriadas para compor os programas de promoção da saúde; Participar espontaneamente de programas voltados às atividades motoras relacionadas à saúde e compreender seus benefícios.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Especificidade e reversibilidade dos programas de atividade motora em termos de saúde; Disfunção orgânica a falta de atividade motora; Atividade motora e a redução dos riscos de aparecimento das doenças degenerativas.
3. Respostas e adaptações fisiológicas ao esforço físico.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Reconhecer e compreender de maneira superficial os efeitos imediatos e mediatos do esforço em seu organismo; Preparar o organismo para a participação em esforços físicos e compreender os princípios que o envolve; Monitorizar de maneira simplificada as respostas funcionais frente aos diferentes esforços físicos.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Respostas e adaptações dos diferentes sistemas do organismo aos programas de atividade motora; Noções de intensidade, volume e frequência do esforço físico; Importância da monitorização da frequência cardíaca durante e após os exercícios físicos; Alterações hemodinâmicas durante e após os esforços físicos.
4. Prática de atividades motoras relacionadas à saúde.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Submeter-se experiências motoras que possam promover o desenvolvimento e o aprimoramento dos níveis de aptidão física relacionado à saúde; Adequar programas de atividade motora relacionada à saúde as suas necessidades; Programar suas próprias atividades motoras utilizando-se dos conhecimentos e habilidades adquiridas.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Atividades dirigidas e não dirigidas que envolvem a participação dos componentes de aptidão física relacionada à saúde; Atividades que evidenciam a necessidade de idealizar e desenvolver seus próprios programas de atividade motora relacionado à saúde.
5. Prática de atividades motoras voltadas à iniciação esportiva.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Utilizar-se dos gestos básicos para a prática dos esportes com proveito tático para a coletividade; Participar de atividades esportivas assumindo atitudes de respeito mútuo e solidariedade apreciando a cooperação entre colegas.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Atividades dirigidas e não dirigidas que possam provocar o domínio dos gestos esportivos executados em condições de maior complexidade; Atividades dirigidas e não dirigidas que possam provocar a consolidação dos gestos esportivos em situação de jogo; Atividades dirigidas e não dirigidas que possam provocar a consolidação de recursos táticos

		elementares; Prática do jogo.
6. Competições esportivas.	OBJETIVOS IMEDIATOS	Praticar e participar de atividades voltadas às competições esportivas com lealdade, tolerância, controle emocional e esforço para superar-se individualmente e coletivamente; Participar, cooperar, relacionar e integrar-se em diferentes situações de grupo.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Organização e administração de equipes; Realização de torneios esportivos.

Fonte: GUEDES E GUEDES (1994).

A sugestão de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos nos programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde deve ser organizada ao longo de todo período de escolarização (educação infantil ao ensino médio), procurando apresentar uma disposição sequencial e ordenada apropriada para o nível de desenvolvimento dos educandos, de tal forma que, o que é ensinado no presente numa determinada série/ano se relacione com que foi ensinado no passado em séries/anos anteriores e o que será aprendido no futuro em séries/anos subsequentes. (GUESES E GUEDES, 1994).

De acordo com Guedes e Guedes (1994)

(...) é preciso que os conteúdos programáticos deixem a superficialidade das atividades práticas e se aprofundem numa base de conhecimento que possa oferecer aos educandos o acesso a informações dando oportunidade ao domínio de conceitos e referenciais teóricos que venham subsidiar as tomadas de decisões levando-os realmente a adotar um hábito de vida ativo fisicamente não apenas durante a infância e adolescência, mas fundamentalmente, ao longo de toda a vida. (1994, p.8)

Diante desta perspectiva, um programa para promoção da saúde, deve ter como preocupação desenvolver (principalmente a partir da 5º série/6ºano) um conjunto de conteúdos teóricos, perpassando por informações precisas e seguras quanto as respostas e adaptações fisiológicas do organismo ao esforço físico, os efeitos e o significado para a saúde dos diferentes programas de atividades motoras, o estabelecimento e o cultivo de hábitos saudáveis e a criação de potenciais alternativos para o envolvimento em uma vida ativa fisicamente.

Esses itens são importantes e devem ser incorporados no conjunto de conteúdos previstos nos programas, que também necessitam oferecer situações práticas que possam facilitar a compreensão e a transferência dos conceitos, princípios e referenciais desenvolvidos em sala de aula para o cotidiano. (GUEDES E GUEDES, 1994)

Identificamos proximidades entre a seleção de conteúdos no plano de ensino do docente 2 e as sugestões de Guedes e Guedes (1994) quando demonstra a preocupação de oportunizar aos alunos um conhecimento sobre “o funcionamento morfofuncional do organismo humano”, “os tipos e efeitos do exercícios físicos no corpo humano”, etc.

Vejamos de acordo com o plano de ensino do docente 2 os conteúdos selecionados para trabalhar com os estudantes do 6º ao 8º ano do ensino fundamental anos finais:

Quadro 5. Conteúdos selecionados pelo docente B para as aulas de Educação Física.

CONTEÚDO / ETAPA	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
I ETAPA	1º-Concepção de Educação Física e Atividade Física; 2º-O Corpo Humano; 3º-Efeitos dos exercícios físicos no corpo humano.	1º-Emergências em Educação Física; 2º-Noções de primeiros socorros.	1º-Capacidades físicas; 2º-Exercícios aeróbicos e anaeróbicos; 3º-Pressão arterial.	1º-Habilidades motoras; 2º-Capacidades motoras; 3º-Alongamento; 4º-Aquecimento; 5º-Volta a calma.
II ETAPA	1º-Sistema Esquelético; 2º-Coluna vertebral; 3º-Postura Corporal;	1º-Conceito de saúde; 2º-Treinamento Físico; 3º-Corrída;	1º-Frequência cardíaca; 2º-Índice de massa corpórea (IMC); 3º-Avaliação física e médica;	1º-Nutrientes; 2º-Doenças relacionadas à má alimentação;
III ETAPA	1º-Articulações; 2º-Músculos	1º-Benefícios da atividade física; 2º-Higiene corporal.	1º-Qualidade de vida; 2º-Corrída e caminhada.	1º-Iniciação a prática do treinamento físico (musculação); 2º- Dopping; 3º-Sexualidade humana II (Doenças sexualmente transmissíveis)
IV ETAPA	1º-Esporte e mídia	1º-Percepção Corporal; 2º-Dança	1º-Sexualidade humana; 2º-Saúde Corporal	1º-Anabolizantes; 2º-O coração e a atividade física

Fonte: Dados coletados pelo autor a partir do Plano de ensino de Educação Física: 6º ao 8º ano do ensino fundamental (2013).

Portanto ao comparar o **Quadro 4** (sugestão de conteúdos para o programa de Educação Física escolar na 7ª e 8ª série do ensino fundamental) com o **Quadro 5** (conteúdos selecionados pelo docente 2 para as aulas de Educação Física) há uma estreita relação entre os conteúdos sugeridos por Guedes e Guedes (1994) e os conteúdos selecionados pelo docente 2. Pois, a professora leva em consideração nas etapas (I à IV) os conteúdos programáticos propostos pelos autores, vejamos alguns exemplos: 1) “desenvolvimento morfo-

funcional/níveis de saúde e desempenho atlético” o docente 2 aborda “sistema esquelético”, “articulação” e “músculos”; 2) no que diz respeito a “atividade motora e a redução dos riscos de aparecimento das doenças degenerativas” o docente 2 aborda “benefícios da atividade física” e “o coração e a atividade física”; 3) sobre “importância da monitorização da frequência cardíaca durante e após os exercícios físicos” o docente 2 aborda “frequência cardíaca”, “índice de massa corpórea” e “avaliação física e médica”.

Porém quando aprofundamos nossa análise sobre o que propõem Guedes e Guedes (1993), (1994) no que diz respeito às “unidades de ensino”, identificamos que a professora não aborda durante todo o ciclo de escolarização (I à IV etapa do 6º ao 9º ano) alguns elementos como: 1) **“Diagnóstico e acompanhamento dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor”**, ou seja, não identificamos no plano de ensino e durante as duas unidades observadas nenhuma preocupação por parte do docente 2 em “administrar rotinas de avaliação voltadas ao crescimento, a composição corporal e ao desempenho motor” dos estudantes; 2) **“Prática de atividades motoras voltadas a iniciação esportiva”**, também não identificamos durante as observações a preocupação em organizar “atividades dirigidas e não dirigidas que possam provocar o domínio dos gestos esportivos executados em condições de maior complexidade”, pelo contrário, quando os alunos tiveram aula de futsal e vôlei a professora somente acompanhou os alunos em quadra, não direcionando o ensino para o aprendizado dos “gestos esportivos”; 3) **“Prática de atividades motoras relacionadas à saúde”**, da mesma forma, não identificamos a preocupação em organizar “atividades dirigidas e não dirigidas que envolvem a participação dos componentes de aptidão física relacionada à saúde”, pois a maioria das aulas da III e IV etapa foram em sala de aula, através de aulas expositivas em que os estudantes ficaram sentados, o que impossibilitou o desenvolvimento de alguns componentes da aptidão física como força, velocidade, resistência, capacidade aeróbica, capacidade anaeróbica.

Sobre a forma metodológica que se devem tratar esses conteúdos para que os alunos se apropriem dos conhecimentos Guedes e Guedes (1997) apontam que

Com a intenção de maximizar o tempo disponível dos programas de educação física escolar, **sugere-se que as atividades sejam organizadas de maneira a que os escolares permaneçam mais tempo envolvidos efetivamente com as tarefas motoras.** Estratégias como providenciar transições mais imediatas entre uma atividade e outra, organizar os escolares em pequenos grupos procurando oferecer melhor aproveitamento do material disponível e fornecer instruções e retroalimentações de maneira clara e compreensível ao nível dos escolares, talvez possam elevar o tempo de

participação dos escolares nas aulas. (Guedes e Guedes, 1997, p.55, **grifo nosso**)

Ainda sobre a maneira que o professor deve tratar os conteúdos, Guedes e Guedes (1997, p.58) sugere que

(...) programas apropriados de atividade física destinados à promoção da saúde em crianças e adolescentes, deverão envolver movimentos dinâmicos com participação dos grandes grupos musculares, por 20 minutos ou mais, três a cinco vezes por semana e com intensidades moderadas da ordem de 60% a 70% da frequência cardíaca máxima prevista para a idade, ou, em valores médios, entre 150 e 170 bat/min. (Guedes e Guedes, 1997, p.58)

Ainda sobre o método que deve ser utilizados nas aulas Guedes e Guedes (1993) afirmam a necessidade da prática de atividades física durante as unidades de ensino,

(...) deverá também desenvolver conteúdos que levem as crianças e jovens a compreender alguns conceitos teóricos relacionados com a importância da atividade física para a saúde, e, ainda, como planejar e realizar estas atividades, **além obviamente, da própria prática da atividade física.** (1993, p. 21, **grifo nosso**)

Guedes e Guedes (1994) direcionam que os programas de Educação Física deverão desenvolver atividades de ensino da seguinte forma:

Assim, para o atendimento do **domínio motor** propõem-se o desenvolvimento de atividades que possam levar os educandos a **vivenciarem experiências quanto aos componentes da aptidão física relacionada à saúde**, além de práticas esportivas que contribuam para a maximização do desenvolvimento das destrezas e habilidades motoras. (...)

Na tentativa de conduzir os educandos a uma formação que lhes permita optar pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo no presente e ao longo de toda a vida, sugere-se que no atendimento ao **domínio cognitivo sejam oferecidas informações que possam levá-los a identificar e caracterizar os componentes da aptidão física relacionada à saúde e às habilidades atléticas**, além dos efeitos dos diferentes estímulos motores no organismo humano, procurando capacitá-los quanto a prescrição, orientação e avaliação de seus próprios programas de atividade motora. (...)

No que se refere ao **domínio afetivo**, aconselha-se oferecer oportunidades aos educandos de vivenciarem experiências que possam levá-los a apresentar atitudes positivas quanto à prática de atividades motoras voltadas à aptidão física relacionada à saúde.

E quanto ao **domínio social**, aproveitando as características que predominam nas atividades de ensino desenvolvidas na disciplina de educação física, sugere-se a otimização de situações que possam levar os educandos a cultivarem o espírito de cooperação em atividades de grupo, respeito a normas e regras, assim como a capacidade de reconhecer e apreciar os

esforços desempenhados por eles mesmos e pelos colegas.” (1994, p.7, **grifo nosso**)

Portanto durante as duas unidade didáticas observadas, a forma como o docente 2 tratou os conteúdos resumiram-se em: a) maior parte de aulas expositivas em sala de aula; b) solicitação de pesquisas em grupos e individualmente sobre alguns conceitos discutidos na disciplina (Qualidade de vida, Saúde, Sexualidade humana, etc.); c) apresentação de seminários; d) jogo de futsal e vôlei não dirigido em quadra de aula, e) ausência na relação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes.

Sendo assim, percebemos que o docente 2 tanto no plano de ensino, como nas aulas, apresenta acordo com alguns princípios da abordagem pedagógica, como por exemplo “criar mecanismos que levassem os estudantes a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável”.

Neste sentido, mesmo identificando algumas proximidades com os fundamentos teóricos da proposição pedagógica da Promoção da Saúde, percebemos uma lacuna entre os princípios metodológicos e a aula efetivamente do docente 2 acarretando um distanciamento com o que solicita os autores, pois Guedes e Guedes sugerem que proponham atividades em que “os escolares permaneçam mais tempo envolvidos com as tarefas motoras”, conforme apontado acima, não foi o que ocorreu, pois a maior parte das duas unidades didáticas foram com ausência na participação em tarefas motoras.

A respeito do que Guedes e Guedes apontam sobre a preocupação em oferecer “Estratégias como providenciar transições mais imediatas entre uma atividade e outra”, “organizar os escolares em pequenos grupos procurando oferecer melhor aproveitamento do material disponível” e “fornecer instruções e retroalimentações de maneira clara e compreensível ao nível dos escolares”, também não identificamos essas sugestões quando ocorreram aulas fora da sala de aula.

Também não identificamos por parte da professora nenhuma preocupação em desenvolver atividades que envolvam “movimentos dinâmicos com participação dos grandes grupos musculares, por 20 minutos ou mais, (...) com intensidades moderadas da ordem de 60% a 70% da frequência cardíaca máxima prevista para a idade, ou, em valores médios, entre 150 e 170 bat/min.”, ou seja, não houve o interesse por parte do docente 2 em oferecer atividades para os grandes grupos musculares, por 20 minutos ou mais, e nem a preocupação de oferecer atividades a partir dos valores médios da frequência cardíaca, até porque não houve esta avaliação física.

Por fim, também não identificamos nas aulas observadas uma preocupação em atender o **domínio motor** (estabelecendo vivências de experiências quanto aos componentes da aptidão física relacionada com a saúde), o **domínio cognitivo** (garantindo informações que pudessem levar os estudantes a identificar e caracterizar os componentes da aptidão física relacionada à saúde e às habilidades atléticas), o **domínio afetivo** (oferecendo oportunidades aos estudantes de vivenciarem experiências que possam levá-los a apresentar atitudes positivas quanto à prática de atividades motoras voltadas à aptidão física relacionada à saúde) e o **domínio social** (sugerindo a otimização de situações que pudessem levar os educandos a cultivarem o espírito de cooperação em atividades de grupo, respeito a normas e regras, assim como a capacidade de reconhecer e apreciar os esforços desempenhados por eles mesmos e pelos colegas).

Nesse sentido, ao identificar a proximidade com alguns fundamentos da proposição pedagógica da Promoção da Saúde cabem-nos estabelecer uma análise crítica sobre a perspectiva de formação dos indivíduos. Ou seja, a disciplina Educação Física organizada sob as referências de uma abordagem pedagógica da Promoção da Saúde, leva a que tipo de formação no ambiente escolar?

Entendemos que as explicações sobre saúde, dentro desta proposição, são demarcadas sob o paradigma científico-teórico do dualismo corpo e mente, da fragmentação entre teoria e prática, o que promove um atraso teórico e impede aos alunos a possibilidade de desenvolvimento da reflexão pedagógica correspondente com a realidade social. Assim, conforme Escobar (2009) devemos renovar a teoria educacional e pedagógica, na perspectiva de preparar os alunos para enfrentar e superar o modo do capital organizar a vida, participando da construção de um projeto histórico socialista.

Diante deste contexto, Escobar (2009, p. 5, **grifo nosso**) assinala que

Por isso é imprescindível explicitar as intenções do aparelho conceitual ao constituir como objeto de estudo da disciplina Educação Física um rol de exercícios corporais arbitrariamente selecionados e organizados, cujo impacto no desenvolvimento dos alunos é avaliado com testes padronizados assentados nos pressupostos das leis biológicas.

Sobre a utilização dos percentuais e termos relacionados às crianças e adolescentes, percebemos que a referida abordagem coloca todas as crianças e adolescente de maneira homogênea, descontextualizada, daí entendemos que estes conceitos quando não contextualizados ficam sem condições de informar que crianças e adolescentes seriam estas,

criando assim classes homogêneas e universais, distantes das condições objetivas de vida em que estão inseridas. Restando a nos perguntar se os 13-15% a que Guedes e Guedes (1994) está se referindo como portadores de exigências motoras mínimas satisfatórias, são as crianças e adolescentes filho da classe burguesa ou da classe trabalhadora?

Entendemos que a criança do proletariado e a criança da burguesia não vivem sua condição de criança de maneira semelhante, então não devemos esperar que apresentem as mesmas características²⁶ e exigências motoras. Em artigo publicado por Carmo (2014), pela Rádio ONU (Organizações das Nações Unidas) em 2014 revela alguns dados do Programa Mundial de Alimentos (2014) que materializam essas desigualdades, vejamos: 1) **cerca de 842 milhões de pessoas no mundo não se alimentam em quantidade suficiente para serem saudáveis**, 2) **uma** em cada **oito** pessoas vai dormir com fome todos os dias, 3) **um terço** de todas as mortes de crianças menores de cinco anos, nos países em desenvolvimento, está relacionado à desnutrição, 4) nos países em desenvolvimento, **uma em cada quatro crianças sofre de atrofia**, 5) a alimentação inadequada **prejudica os crescimentos físicos e mentais**. Portanto, ao pensar em sistematizar uma proposta para a Educação Física na escola, deve-se levar em conta tamanha desigualdade social e os impactos dela também na saúde, e no desenvolvimento físico e mental dos indivíduos, no acesso a comida e na construção de suas características motoras.

Outro ponto que chamamos atenção refere-se a afirmação de que somente 13 a 15% das crianças e adolescentes atendem às exigências motoras mínimas satisfatórias. O que nos faz pensar as seguintes questões: quem determina a exigência das capacidades motoras mínimas obrigatórias? Essa exigência baseia-se em quais critérios? Para que se exige essas capacidades motoras? Essas capacidades são satisfatórias para quem? E para o que?

Portanto, se não podemos considerar que existe crianças e adolescentes com as mesmas características, não podemos esperar que apresentem os mesmos padrões motores exigidos como mínimo.

Sobre a adoção de hábitos saudáveis, na proposta de Guedes e Guedes (1994) pretende-se fazer que os professores de Educação Física “criem mecanismos que levem os educandos a perceberem a importância de adotar um estilo de vida saudável”. Mas, diante do modo de produção capitalista, a maioria da população não tem condições concretas de

²⁶ Para aprofundar na compreensão do entendimento sobre as diferentes condições de ser criança em uma sociedade de classe, assistir o documentário “**A invenção da infância**” dirigido por Liliana Sulzbach e produzido por Monica Schmiedt, Liliana Sulzbach, 2000, 26’, Brasil e também outro documentário denominado “**Babies**” dirigido por Thomas Balmes, 2010, 79’, França.

adquirir um estilo de vida saudável, pois as condições de vida não permitem que tenham acesso a uma alimentação balanceada, a um sistema de saúde que possa atender sua necessidade mínima, a uma diminuição do tempo de trabalho, a políticas públicas de lazer, etc. Contudo, constatamos que Guedes e Guedes (1994) não leva em conta as condições concretas de existência das pessoas que possuem saúde e das que não possuem ao tratar da relação entre saúde e hábitos saudáveis de maneira descontextualizada e individualizada.

Diante deste quadro percebemos que à proposta dos autores é de individualizar a busca da saúde, passando-a como uma responsabilidade individual, ou seja, se um indivíduo esforça-se ele se tornará saudável, mas caso não consiga ele será o único responsável. Temos então que um problema que é social passa a ser enfrentado individualmente, e não coletivamente, entendendo assim que, esta proposta retira a possibilidade de se entender que saúde-doença é também um problema social, culpabilizando a vítima.

Podemos identificar essa relação de causa-efeito entre atividade física e saúde, quando Guedes e Guedes (1994) orientam que se faça atividade física para “compensar os efeitos nocivos praticados pelo estilo de vida da moderna sociedade”, ou seja, no lugar de buscar eliminar as causas que provocam os efeitos nocivos, buscam-se formas de se adaptar aos efeitos. Atacam-se os efeitos e não as causas deixando entender que o problema está no indivíduo e não fora dele²⁷.

Temos ainda no âmbito dos que defende a perspectiva da Promoção da Saúde, seja na literatura científica ou na prática e discursos dos professores, uma forte relação entre ‘aptidão física’ e ‘saúde’. No contexto escolar, temos as expressões no campo da Educação Física de uma ‘educação para a saúde’, tendo como alvo: prevenção de doenças, cultivo de hábitos de vida saudável, negação de comportamentos ou estilos de vida inadequados. Aqui mais uma vez, encontramos uma relação entre ‘qualidade de vida’ e ‘saúde’, relação esta fundamentada sob as leis biológicas ignorando as determinações históricas.

Sobre o assunto, Escobar (2009, p.6) complementa,

A ‘qualidade de vida’ deve ser abordada como produto de uma contradição permanente que ocorre entre processos que podem ser chamados ‘destrutivos’ e aqueles que podem ser qualificados de ‘protetores’ ou benéficos, tanto no âmbito do trabalho, da vida familiar e de consumo, como no das relações com o meio ambiente e as características dos padrões culturais e organizativos. Ela é produto das relações sociais em que se

²⁷ Para aprofundar essa discussão sobre a relação de causa e efeito entre atividade física e saúde, ver Carvalho, Yara Maria. O “mito” da atividade física e saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1995. Ver também encarte especial da Revista Caros Amigos, ano XVII, nº63 que aborda o mal-estar da sociedade moderna, a ditadura da beleza, a cidade que oprime, a medicalização dos distúrbios, etc.

desenvolve a vida dessa população e do desenvolvimento da contradição entre o que lesa ou destrói os membros de uma população concreta e aquilo que a beneficia ou protege.

Contudo, devemos avançar no entendimento dessa relação, lógica-formal, de causa-efeito entre ‘aptidão física’/‘atividade física’ e ‘saúde’, tão reforçada dentro desta proposição pedagógica, a fim de contribuir com a construção de uma teoria pedagógica que defenda a historicidade da cultura corporal (esporte, jogos, dança, ginástica, dentre outros) e a participação coletiva na sua produção e evolução.

Entendemos que a Educação Física enquanto uma disciplina escolar, que tem algo a oferecer à formação do educando, não pode abrir mão da discussão sobre a promoção da saúde enquanto um conhecimento que poderá compor uma proposta pedagógica para a Educação Física escolar, mas essa incorporação a uma proposta pedagógica não pode ocorrer acriticamente, desvinculada da realidade, ou seja, devemos trazer a tona o debate sobre a promoção da saúde aos nossos estudantes, porém sobre o crivo da abordagem pedagógica crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que nos permite incorporação por superação o debate sobre a promoção da saúde dos indivíduos.

No que diz respeito a concepção de formação humana, função social da educação física temos acordo com a reflexão proposta por Silva (2011, p.61-62) quando aponta que

A análise da **proposição da Promoção da Saúde** (GUEDES & GUEDES, 1993) permite identificar no que se refere à *concepção de formação*, a vinculação desta proposição pedagógica com a concepção da formação unilateral do homem, sobretudo, por não contestar a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na Educação Física escolar, a perspectiva da aptidão física, se apresentando como versão mais atualizada dessa referida concepção. Sendo assim, como para essa teoria da Educação Física o objetivo da educação é, “a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva **ajustados** a uma sociedade moderna e democrática” (ibid., p. 6), a *função social da Educação Física* só poderia ser “preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (ibid., p. 6).

E ainda, de acordo com Silva (2011, p. 62, **grifo nosso**) no que tange a *concepção de projeto histórico*

(...) a concepção da **promoção da saúde** não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, é possível inferir que **essa proposição pedagógica apresenta-se articulada com os interesses das classes**

dominantes, uma vez que a mesma parte do pressuposto de que é necessário ajustar as novas gerações a uma “sociedade moderna e democrática” (ibid., p. 6) ou “com a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de adequá-los ao momento histórico em que si vive.” (ibid., p. 6).

Sendo assim, um trabalho educativo organizado a partir das bases de uma abordagem pedagógica da Promoção da Saúde, como vimos anteriormente, acarreta na formação do indivíduo: a) um reforço do paradigma dual entre corpo e mente e a fragmentação teoria e prática; b) a impossibilidade de desenvolver uma reflexão pedagógica coerente com a realidade social em que está inserido; c) a impossibilidade de enfrentar e superar o modo do capital organizar a vida, contribuindo em sua reprodução; d) uma formação com ênfase nas bases das leis biológicas, contribuindo para reforço de uma formação ainda mais unilateral; e) um entendimento dos seres humanos de maneira homogeneizada e descaracterizada do contexto social, econômico, político e cultural; f) uma distorção das condições concretas de existência, culpabilizando a vítima por um problema social e coletivo; g) um desenvolvimento do pensamento a partir da lógica formal entre a relação de causa e efeito da atividade física e saúde; h) a formação de cidadãos ajustados a sociedade moderna do capital e por fim i) uma articulação com os discursos e interesses das classes dominantes.

E, portanto, ao fazer análise do trabalho pedagógico do docente 2 chegamos a seguinte síntese: 1) ressaltamos o esforço do docente 2 em sistematizar o seu trabalho pedagógico, selecionando conteúdos, métodos, objetivos e avaliação para o processo de ensino e aprendizagem; 2) a professora em seu discurso na entrevista reconhece afinidade com a abordagem pedagógica Construtivista, porém no seu planejamento de ensino no que diz respeito aos objetivos da Educação Física (“melhorar a qualidade de vida”) e o conhecimento selecionado (qualidade de vida, sedentarismo, fadiga, sexualidade humana, diabetes, etc.) para o processo de aprendizagem, expressa influência da proposta da Promoção da Saúde; 3) Conforme apresentamos anteriormente, na materialidade de suas aulas não existe muita coerência entre os fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem da Promoção da Saúde com a prática do docente 2; 4) Nesse sentido, identificamos que há um distanciamento entre o que a professora pensa que seja a abordagem que fundamenta suas ações e a abordagem que de fato orienta sua prática, portanto não há uma unidade teórica na organização do trabalho pedagógico do docente 2; 5) Portanto o que nos leva a inferir que o docente 2 não apresenta um conhecimento profundo dos fundamentos teórico-metodológicos da abordagem da Promoção da Saúde; 6) Entendemos que este conjunto de fatores leva a um processo educativo embalado pelos discursos dominantes (principalmente no que diz respeito

ao vínculo entre atividade física e qualidade de vida) reforçando uma Educação Física de baixa qualidade que não consegue avançar do ponto de vista teórico e didático-pedagógico, bem como, não contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, e na elevação do padrão cultural dos indivíduos.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A organização do trabalho educativo direciona o processo de formação humana e, conseqüentemente, os rumos da educação das novas gerações na escola perpassam também por uma disputa que se explicita através das teorias pedagógicas e das abordagens pedagógicas da Educação Física.

O elemento que conduziu nossa investigação foi a crítica à organização do trabalho educativo, perpassando pela análise da teoria pedagógica expressa no projeto político pedagógico, das abordagens pedagógicas da Educação Física imanentes no plano de ensino e nas aulas observadas, da reflexão entre os fundamentos teórico-metodológicos das proposições da Educação Física e as aulas observadas e, por fim, da direção na formação dos indivíduos sustentada pelas abordagens identificadas.

Através do estudo de campo, bibliográfico e documental foi possível reconhecer as teorias e abordagens pedagógicas da Educação Física que mais se aproximavam com o contexto analisado e, assim, elaborar a crítica sobre a direção no processo formativo dos estudantes.

Os problemas investigados nesta pesquisa são os referentes ao objetivo final da educação, a saber, *a formação de seres humanos no ambiente escolar, em especial a função social da escola capitalista e as abordagens/proposições pedagógicas da Educação Física* que influenciam a intervenção pedagógica dos professores, no sentido da orientação no processo de organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Este problema assumiu, portanto, a delimitação da pergunta mais geral sobre *qual proposição pedagógica da educação física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual o grau de coerência, de acordo com sua concepção, entre os fundamentos teórico-pedagógicos estabelecidos e os materializados em sua prática?*

O percurso da análise, os dados coletados, sistematizados e analisados nos permitiram confirmar nossa hipótese de que o trabalho educativo do professor de educação física não apresenta uma unidade na abordagem teórica da educação física, pois apresenta elementos ora da concepção desenvolvimentista, ora construtivista e ora da Promoção da Saúde, sendo que na materialidade da sua ação educativa não identificamos coerência entre a maioria dos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da concepção e da prática do professor.

Na reflexão que realizamos, os critérios para a análise do trabalho educativo do professor de Educação Física permitiram o avanço teórico. Os critérios utilizados foram:

analisar a teoria pedagógica e abordagem pedagógica da Educação Física que se expressa no Projeto Político Pedagógico e no Plano de ensino; identificar a proposição pedagógica a partir da qual o professor organiza seu trabalho educativo; relacionar os fundamentos teórico-metodológicos das abordagens pedagógicas e a aula do professor.

Entendemos que é necessário fazer a crítica à organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que orienta a direção do processo de formação das futuras gerações nas escolas públicas brasileiras, pois a formação delas na educação escolar é orientada por essas concepções.

Podemos então fazer algumas sínteses provisórias sobre a organização do trabalho educativos dos professores analisados.

O Projeto Pedagógico da escola não apresentou no item Corrente Pedagógica uma referência clara da teoria pedagógica que direciona o trabalho educativo da escola. Porém, identificamos através da análise dos objetivos, autores de referência e pressupostos teóricos que tem influências das pedagogias do “aprender a aprender”.

Constatamos que os professores analisados não apresentam um conhecimento básico sobre o debate contemporâneo das abordagens da Educação Física, levando a um ecletismo teórico. Identificamos essa afirmação a partir da relação entre a entrevista, o plano de ensino e a aula dos professores, onde os mesmos não apresentaram coerência com a maioria dos fundamentos didático-pedagógicos das abordagens pedagógicas da Educação Física.

O docente 1 apresentou em seu planejamento princípios da abordagem Desenvolvimentista, porém, na materialidade da ação educativa não reconhecemos uma organização pedagógica coerente com os principais fundamentos da abordagem relacionada. O docente 2 apresentou desde o planejamento princípios da abordagem pedagógica da Promoção da Saúde, porém na materialidade da sua prática a docente também não expressa os principais pressupostos orientados pela abordagem.

As aulas de Educação Física observadas sobre os referenciais teóricos apresentados (abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Promoção da Saúde) não apresentam grandes possibilidades para o desenvolvimento e a elevação do padrão cultural dos estudantes, pois procuram explicar o fenômeno da cultura corporal (jogo, esporte, luta, dança, ginástica, dentre outros) limitando-se à dimensão técnica, ao movimento biomecânico, a biologização do movimento humano, etc. Sendo assim, não procuram explicar a realidade estudada colocando também as relações presentes entre o fenômeno e o contexto social, político e econômico.

Os docentes não reconhecem as abordagens específicas da Educação Física que orientam o seu trabalho pedagógico em seus mínimos aspectos (autores de referência, objetivo da educação física na escola, conteúdos selecionados para as aulas de educação física, seus instrumentos avaliativos, os princípios didáticos e pedagógicos para o ensino) acarretando aulas incoerentes com qualquer abordagem, com os planos de ensino e objetivos propostos. Esse desconhecimento e a não materialização coerente das propostas pedagógicas, não ajuda no desenvolvimento das discussões acadêmicas acerca da temática para que possamos de fato colocar os projetos de formação em educação física em confronto e apontar aquele que tem melhores condições, dentro do atual contexto social, político e econômico, de desenvolver uma formação de qualidade para os estudantes.

Os conteúdos da cultura corporal (jogo, esporte, dança, luta, ginásticas, etc.) são apontados no planejamento de maneira enfática sob a dimensão da técnica, da tática e das regras, porém na materialidade da ação educativa não há uma preocupação para que os alunos se apropriem minimamente desses elementos. Na seleção dos conteúdos existe a predominância do conhecimento esporte sobre os outros conteúdos da cultura corporal, reforçando um modelo de Educação Física esportivizado muito criticado no âmbito da produção científica da área.

Durante as duas unidades observadas, identificamos que o trato com o conhecimento da Educação Física perpassa por uma ausência do desenvolvimento da reflexão pedagógica dos alunos que permita a eles explicar a realidade social e concreta, reconhecer os determinantes sócio-históricos e reconhecer sua condição na sociedade.

Existe uma fragmentação do tempo pedagógico em aulas teóricas (conteúdos ligados a saúde, qualidade de vida e aptidão física) e aulas práticas (esporte e jogos), não percebendo uma articulação entre esses dois momentos, acarretando aulas completamente diferentes.

Quanto à adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos, temos o entendimento de que o professor, ao fazer a seleção dos conteúdos, deve ter competência para adequar o conhecimento à capacidade cognitiva, à prática social do aluno e ao próprio conhecimento dele e de suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, nos planos de ensino analisados, não identificamos esta adequação, pois os conteúdos e os objetivos são apresentados sem diferenciações, por exemplo, entre o 9º ano e os três anos do ensino médio.

Nesse sentido, pensamos que urge a necessidade de resgatar a coerência entre abordagens teóricas e o trabalho pedagógico dos professores para que possamos debater

sobre a formação humana no ambiente escolar, pois grande parcela dos professores não reconhece a abordagem pedagógica que orienta o seu trabalho. Isto gera uma dificuldade em pensar a formação humana no espaço escolar a partir de elementos da organização do trabalho pedagógico: avaliação/objetivos e conteúdo/método.

Identificamos também nas observações das aulas, os mesmos elementos apontados por Santos Júnior (2009) no que diz respeito ao processo de desqualificação da educação escolar, pois os professores apresentaram: a) fragilidade de ordem conceitual quanto à área de conhecimento (vimos isto quando os professores apresentaram os conceitos de saúde, a relação entre atividade física e qualidade de vida, a formação para a cidadania, e a base teórica construtivista, etc.); b) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens (identificamos também este elemento quando analisamos os planejamentos dos professores, onde os objetivos centrais eram: formar o cidadão, aprender técnica, regras e táticas, vivenciar jogos, esportes, lutas e ginástica, dentre outros); c) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina” (não percebemos que no trato com a Educação Física os professores procuraram “treinar” os alunos, entretanto também não identificamos uma preocupação em tratar os conteúdos da Educação Física enquanto um conhecimento da cultura que necessita ser acessado pelas novas gerações para que se apropriem do que foi produzido pela humanidade, ampliando as suas funções psíquicas, bem como elevando seu padrão cultural); d) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos (quando tratado os conteúdos tanto em sala de aula como em quadra, os professores não estabeleceram relações entre, por exemplo, o esporte e a atividade física com os grandes problemas sociais, políticos e econômicos da atualidade) e, por fim, e) o desconhecimento das proposições construídas desde a década de 1980 na área (percebemos esse desconhecimento das proposições pedagógicas da Educação Física, tanto no plano de ensino e plano de aula dos professores, onde não apontaram a base teórica, bem como na entrevista quando questionados sobre a afinidade com as abordagens pedagógicas da educação física).

Nesse sentido, refletir sobre os rumos da formação dos estudantes no ambiente escolar torna-se ainda extremamente necessário, e identificar a teoria que orienta o trabalho pedagógico do professor é fundamental para que possamos a partir dos elementos que constituem sua organização indicar mudanças substantivas no intuito de contribuir com o desenvolvimento da qualidade da formação dos indivíduos.

6. REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, v. 19. n. 48, ago., 1999, p. 69-88.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

CARMO, Ana Duarte. **Fome: 10 fatos para saber em 2014.** Disponível em: <http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2013/12/fome-10-fatos-para-saber-em-2014/>
Acesso em: 17 de janeiro de 2014 às 23h18min.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 60).

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas.** 1ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 101)

CENSO ESCOLAR. 2010.

CHEPTULIN, Alexander. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992. (coleção magistério 2º grau serie formação do professor).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez. 2.ed. 2009.

DARIDO, Suraya Cristina. **O contexto da Educação Física na Escola.** In: Dilemas da Prática Pedagógica. 2006.

DELORS, J. (Coord.) **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “apreender a apreender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, Autores Associados. 2001

DUARTE, Newton e MARTINS, Lígia, (2007). **Debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. Disponível em: <http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-010.pdf>, acesso em: 14 de janeiro de 2014 às 13h09min.

DUARTE, Newton; OLIVEIRA, Betty. **A socialização do saber escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

ENGELS, Friedich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2013.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4ª ed. São Paulo. 1992.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física**. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. 1993, 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FAO. **El Estado de la Inseguridad Alimentaria en el Mundo : la inseguridad alimentaria en crisis prolongadas**. Roma: FAO, 2010.

FORBES. **Revista americana**. 2010.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4ª ed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1989. (pensamento e ação no magistério).

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. In: *Educação e Sociedade*, n. 27, p. 122 – 140, 1987.

- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. **Organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista**. 2012. 264f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P. **Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina (APEF). 1993.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P. **Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina (APEF). 1994.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P. **Característica dos programas de educação física escolar**. Revista Paulista de Educação Física. 11 (1). Jan/jun. 1997.
- ILYENKOV, E. V. **The concept of ideal**. In: FEDOSEYEV, P. N. et al. Philosophy in the USSR – problems of dialectical materialism. Moscou, Progress Publishers, 1977.
- INEP/MEC. **EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais**. Brasília, 2006. disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2012.
- IPEA. **Ipeadata**. 2010. Disponível em: <www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 29 de julho de 2011.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acácia. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1994.

- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 1999. (coleção educação física).
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.
- LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez. 2007.
- MARTINS, Lúcia Marcia. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (clássicos).
- MÈSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. (Org.) **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, volume 17).
- OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica**.

Campinas: Autores Associados, 2001.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. New York: PNUD, 2011.

REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

REVISTA CARTA CAPITAL. **Currículo empobrecido**. 2013. Acesso em: 07 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/curriculo-empobrecido>

SANTOS JUNIOR, Claudio Lira dos (2005). **Educação Física: curso de aperfeiçoamento para professores das séries finais do ensino fundamental**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11^o ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da Motricidade Humana**. Almada: Instituto Piaget, 1987.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. **Crítica ao construtivismo: apontamentos de uma análise crítica**. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009a.

SILVA, Welington Araújo. **Crítica a abordagem crítico-emancipatória**. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009b.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Carmen. **Educação física, raízes européias e Brasil**. São Paulo, SP: Autores Associados. 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. **Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física**. In:

Boletim Germinal, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Pensamento teórico e trabalho pedagógico: contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes dos cursos de licenciatura em educação do campo da ufba**. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em 07 de julho de 2013.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar** : fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TONET, Ivo. **Cidadania ou Emancipação Humana?** Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/> Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação. Ijuí: INIJUÍ, 2005.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Feira de Santana – Bahia. Peço que leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo:

Analisar de que forma o professor de educação física organiza seu trabalho pedagógico no que diz respeito ao trato com o conhecimento, a organização e a normatização do conteúdo da cultura corporal no interior da escola.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de observações, gravações em videoteipe, registros em diário de campo, entrevista e análise de documentos. As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, atividade complementar, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diários de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho ou em algum local de sua preferência, com duração aproximada de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e benefícios do estudo:

1. Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento;
2. Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa;
3. Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares;

4. Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana;
5. A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se assim o for desejado.

Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

- 1) Universidade Estadual de Feira de Santana
Endereço: Br 116, Km 03, Campus Universitário, Feira de Santana – Bahia.
Telefone (71) 88961901
Profº. Drº. Welington Araújo Silva
Email: weligtonaraujo@bol.com.br
- 2) Universidade Estadual de Feira de Santana
Endereço: Br 116, Km 03, Campus Universitário, Feira de Santana – Bahia.
Telefone (75) 91847243
Profº. Esp. Michael Daian Pacheco Ramos
Email: michaeluefs@yahoo.com.br

Declaração de Consentimento

Eu _____,
professor (a) da Escola Estadual de _____ Ensino
Fundamental _____ tendo
lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes
à pesquisa, concordo, livremente, em participar do estudo.

Assinatura: _____

Data: ____/_____/____.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista não estruturada

Informações Gerais

Nome do colaborador(a):

Data de nascimento:

Escola:

Ano de conclusão da graduação:

Instituição:

Pós-graduação:

Instituição:

Tempo de magistério:

Regime de trabalho na escola:

Outra escola:

Local da entrevista:

Data:

Duração da entrevista:

Perguntas:

1. Conte sua trajetória como professor(a) de educação física: onde e quando fez sua formação inicial, onde já trabalhou.
2. Como se tornou professor da Rede Estadual de Feira de Santana?
3. Para você qual o papel da escola atualmente? E qual o papel da educação física nessa escola?
4. Comente um pouco sobre a rotina das suas aulas, ou seja, como organiza tua aula.
5. Como são feito os planos de aulas? Quais os conteúdos que seleciona? Como você trabalha com eles? Como você distribui os conteúdos?
6. Como você avalia seus alunos?
7. De que forma você entende seu trabalho pedagógico na escola, e as relações com os demais professores, comunidade e alunos?
8. Poderia descrever uma aula sua?
9. Quais são as principais dificuldades que você tem na atuação nesta escola?
10. Entre as abordagens pedagógicas da educação física (Desenvolvimentista, Construtivista, Aptidão física e saúde renovada, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora) você tem afinidade com alguma? Qual? E como percebe essa abordagem em sua aula?
11. Gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retornar um determinado tema?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE 1

Questão 1. Conte sua trajetória como professor(a) de educação física: onde e quando fez sua formação inicial, onde já trabalhou.

Docente 1: Eu sou formado pela Universidade Católica de Salvador. E após a conclusão da faculdade eu já trabalhei em três escolas particulares, em academias e em 1992 eu consegui passar no concurso do Estado, e com isso eu tive que abandonar algumas escolas particulares, então até hoje já com quase 25 anos eu continuo em apenas uma escola particular, no Estado com 40 horas e academia que eu trabalhava a uns três, quatro anos com a natação pra bebês.

Questão 2. Como se tornou professor da Rede Estadual de Feira de Santana?

Docente 1: Já fui efetivo, foi concurso, em 1992. Eu já entrei já com 40 horas já concursado.

Questão 3. Para você qual o papel da escola atualmente? E qual o papel da Educação Física nessa escola?

Docente 1: Rapaz, eu to tão desiludido com a educação que quando eu comecei a trabalhar na rede particular como na pública. Na particular a visão que eu tinha era de alunos e já ouvia muitos deles, “ah eu tô pagando eu quero desse jeito”. Quando eu comecei a trabalhar no Estado eu via assim um lado até preconceituoso meu de pensar assim: se é Estado é de aluno carente. Então eu vinha com a visão pra trabalhar no Estado pra uma ajuda com o esporte; sempre acreditei nisso, que o esporte teria como ajudar a uma recuperação de um aluno, a parte pedagógica da escola sendo trabalhada paralela ao esporte. Mas nesses últimos anos eu venho mudando minha opinião e os alunos hoje da rede pública eles tem um celular melhor que o seu, eles param aqui na porta com o carro melhor que o de muita gente aqui, então mudou muita coisa nesse sentido, agora no interesse pela educação física diminuiu sensivelmente. Eu comecei a trabalhar no Estado, aqui o respeito que a gente tinha com os alunos, a procura deles com a gente pra buscar conhecimento era único, hoje não existe mais nada, hoje não existe mais procura nenhuma. Hoje eu tô aqui no Estado só pra cumprir e me aposentar, porque a gente não tem mais, meus objetivos se acabaram totalmente, totalmente desiludido com a educação. Se um aluno diz “professor vou fazer educação física” eu, com a minha insatisfação que é trabalhar em escola, e aí eu passo pra eles “rapaz você pretende trabalhar onde?” e 98% diz que é em academias, clubes; raríssimos são os alunos que falam

que quer vir trabalhar em escolas. Recentemente teve aqui uma quinta-feira de tarde um ex-aluno para assistir uma aula de terceiro ano. Ele tava fazendo já o primeiro semestre agora na universidade, aí quando terminou a aula eu perguntei pra ele, “‘véi’ tu pretende trabalhar em escola?”, aí ele disse “o que eu tive aqui, com o exemplo que eu tive aqui já dá pra gente pensar duas vezes”. Ele está fazendo primeiro semestre, foi aluno nosso ano passado, aí ele teve aqui, viu o meu horário e veio conversando comigo que quer vir ficar assistindo várias aulas, esse ano só veio uma, mas para o ano ele que vir pra firmar a coisa, um horário direitinho pra ir acompanhando. E aí ele me colocando do aluno, falando de interesse, vim pedir um trabalho, que esqueci eu trago na próxima aula e eu falo “gente a última aula nossa é hoje, a próxima aula já é prova”, aí ficaram de trazer ontem, aí trouxeram ontem aí ele colocando “G. é difícil”. Eu falei: “cara, você saiu recentemente você lembra não, com teus colegas? Tu entregou os trabalhos sempre em dias, ele é repetente, tu entregava teus trabalhos todos em dias, quando tu tinha uma atividade de matemática em minha aula, quantas vezes tu ficava fazendo a atividade em minha aula?” Aí ele falou assim “agora que eu tô do outro lado eu tô vendo isso”. Quando você ia apresentar os trabalhos os seus colegas tava conversando, teve essa oportunidade e as meninas se questionando isso que “a gente que apresentar mas ninguém quer, professor, mas ninguém tá, fica fazendo a atividade”. Eu falei “não é bom eu gosto quando vocês sentem o que nós passamos, quando eu estou dando aula aqui, se acabando a voz aqui explicando uma atividade e você tá fazendo um trabalho de matemática, de português”.

Totalmente, perdi, perdi mesmo. Esse ano eu resgatei assim um pouquinho, mas é assim um pouquinho com essa direção nova, com a proposta de a gente voltar a ter um campeonato. Eu estou assim, com toda sinceridade, na esperança de para o ano eu voltar a ter turma de esporte, eu sou contra esse trabalho totalmente de sala de aula que a escola dá. Não é a questão de você estar em sala de aula... Eu sempre trabalhei em turno oposto e você não tem como trabalhar teoria; como é que eu vou trabalhar o esporte se eu não trabalhar a parte de regras, a parte de técnica, a parte didática, você precisa da teoria e dentro disso você ensina o aluno a respeitar regras, você está ensinando ele a ser um cidadão. Então não tem necessidade de você entrar num mesmo turno num quadro de horário; os alunos não tem estrutura, instrumento, não tem material, vem de calça jeans; quando a gente pedia pra vir de bermuda e aí vem perna colorida, a direção barrava; pedia pra fazer um uniforme de educação física, nunca fizeram, aí fica o empurra-empurra, chegava empurrava pra “C”. “C” faça aí o desenho, “C.” fazia, trazia pra cá, eu trouxe o material do “V” da educação física, então eu tenho

esperança que sinceramente com a direção nova... Essa semana, não sei se você conhece o professor “a” ele é diretor do “r”, liguei pra ele pra poder conseguir duas vagas pra filha de uma colega minha, ai ele falou assim “G” arruma um professor de educação física pra mim que a professora tá se aposentando, aí eu brincando com ele, eu falei “rapaz qualquer coisa eu vou pra aí”. Só que eu soube que lá não tem esporte, não tem nem quadra. Quer dizer que eu vou sair de um lugar que tem, mas que está propenso a voltar, ela ontem me disse que fechou já o contrato com o Segundo Tempo. Quer dizer, eu estou vendo assim uma luz, que fui sincero com ela viu, no primeiro dia que ela chegou aqui eu pedi um horário pra conversar com ela, me apresentei e falei com ela que eu já estava procurando outra escola que tivesse esporte, tanto que eu tava na “G”, tava se aposentando agora, acho que 2014, 2015 lá do “a”, e eu já tinha conversado com ele rapaz assim que você sair vai ser assim o trampolim que lá tem a gente tem o esporte, então eu to nessa agonia 2014, 2015 quando “g” aposentar a gente vai procurar a direção de lá e procurar a vaga dele. Pra mim era horrível por causa da distancia, que tudo pra mim aqui perto, mas pela turma de esporte e eu vou esperar esse ano tanto que to esperando só mais um tempinho. Eu vou falar em off com ela assim: “vou aguardar para o ano, mais um ano se vier para mais uma sala de aula, pra ser sincero vou procurar outra escola, aqui eu não fico não”. É muito desgastante, eu já tava conversando comigo, você se formou não foi pra isso, trabalhar vocês que tão saindo agora vocês já tem outra linha de trabalho, mas eu acredito pela quase 25 anos trabalhando assim , eu acho que esses meninos não tem necessidade de só teoria cara, eles querem, eles precisam... O sedentarismo é muito grande a gente pergunta pra eles, “gente quem é que faz atividade física, é um dois alunos por turma, eu tenho em torno de 700 alunos. “M”, você coloca aí um ou dois alunos por turma que faz atividade física é um absurdo cara. Então aqui você daria essa condição ao aluno e sendo obrigatório e se não vier leva falta, mesmo que tivesse que fosse todo oposto e eu tivesse que fazer prova eu até aceitava cara, mas pelo menos os alunos viesse a ter a vivência com o esporte... eu sempre conto uma história pra eles que no campeonato que nós participamos de basquete os meninos foram torcer ali no Feira Tênis Clube, o jogo era cinco horas da tarde, nós fizemos uma cesta, uma aluna da oitava série na época gritou gol num jogo de basquete, ela gritou gol, foi naquele ano que eu falei com “C”, com “G”, com “N”, precisamos modificar o nosso conteúdo, a gente fez o novo planejamento que é o de hoje e que já precisa ser mudado novamente, já que vai ter que entrar nesse barco de aula teórica mas pelo menos vamos ensinar a eles que o basquete você grita cesta, ponto, o básico entendeu . Não é obrigado que você na minha aula, as duas aulas que você tem, por exemplo

aula no terceiro ano uma aula não é obrigado que você esteja em sala de aula, você pode estar todas as aulas lá fora, só que você vai ter que fazer antes, eu tinha que fazer prova era obrigatório fazer a prova, então você não tem como dar aula teórica lá fora, pela gritaria, pela zoadada a garganta vai embora, então necessariamente eu vinha pra cá pra dar uma ou duas aulas aqui quando era um conteúdo em si, ou até pra explicar assim, o trabalho vai ser assim, assado, então eu utilizava a sala. Tem unidades, por exemplo, o basquete quase todas as aulas foram lá fora, eu acho que eu só usei uma que foi pra explicar o que seria a unidade, eu acho que quando choveu, ou uma ou outra que eu pra pegar o trabalho e de dez aulas vamos dizer eu acho que uma ou duas foram na sala de aula. Já teve outros conteúdos que nós trabalhamos que foi doping no esporte na primeira unidade, a maioria teve que ser aqui por que como é que eu vou entregar uma apostila pro aluno pra ele reunir em grupo de quatro ou cinco e trabalhar no quadro, entendeu não dá... Os alunos se fosse só minha turma, no sol, você conhece ali não tem uma área, um espaço apropriado pra você trabalhar aula teórica, se você fica ali embaixo das árvores você tem que ficar em pé, vai ficar 50 minutos tomando ali, trabalhando com a apostila, então em certos momento a gente vinha tinha que vir pra cá, mas o que eu gostaria era assim que as aulas se tornasse esporte, que eu acho que eles precisam disso, e dentro do conteúdo a gente trabalharia a higiene pessoal, primeiros socorros, é o que “C” trabalha lá, isso você tem como trabalhar é uma aula teórica uma aula pratica.

Nós fizemos uma (não lembro qual foi o ano) entrevista para os alunos descobrirem o sedentarismo deles, aí remanejamos pra que cada série tivesse pelos menos um esporte aí a gente bateu num grande problema, que era uma quadra pra quatro professores. Como é que quando juntar eu, “C”, “S” e outro professor que tinha aqui na época, era uma loucura não, e você pegar, quando “C” vinha com a oitava série dava pra pegar com primeiro ano, fazer o futsal, e você termina se perdendo e você não tendo condições de dar uma aula sua, você leva pra quadra a quadra não é minha a quadra é da escola como é que eu vou dar aula de futsal pra meu aluno e “C” tá trabalhando handebol, metade da quadra. Com 30 alunos na metade da quadra é inviável, no dia a dia ali isso é complicado, você não tem um resultado aí tem alunos mal-educados, de propósito chuta a bola pro lado, bate no colega, não gosta, aí já vem confusão... então a gente já por experiência já vai evitando ai terminei pra fora, “aí você quer fazer o que? quer brincar de corda? então brinca de corda”. Quando o assunto era sedentarismo, processo de sedentarismo o assunto era alongamento a gente tinha como fazer, dava aula lá vinha aqui pra fora e aí mostrava como fazia um alongamentozinho básico por que com calça jeans não tinha como você... eu pegava um colchonete, pra colocar no chão aí

ficam com vergonha, quatro ou cinco se oferecem a fazer era pra ter uma sala lá que é uma hora pra fazer isso, mas precisou da sala e foi tomada, a sala de educação física era essa daqui. Aí precisaram da sala, tem até uma turma aqui que pergunta, dizem que a educação física daqui não vale nada, na hora do vamos ver as disciplinas são valorizadas, agora volto a dizer a minha esperança com essa nova direção, não vou dizer a você que a educação física vai ser um primor, mas pelo menos tendo a oportunidade de trabalhar novamente com os alunos a aula pratica, material tem demais, dá pra jogar fora o material, nunca faltou material aqui, o que falta realmente é o bom senso de você poder trabalhar com o aluno, e outra infelicidade é que eu pego eles já no ensino médio, já vem eles tudo no vício de não fazer esporte; eu já tentei foi complicado pra pegar, porque “C” não gosta de trabalhar com ensino médio, eu nunca quis bater de frente pra não criar constrangimento, mas eu acho que a gente poderia mudar um pouco, pra gente trabalhar com a quinta série e sexta o esporte. Tem o Mais Educação, é um projeto que os alunos passam o dia na escola, eu pedi que colocasse uma oficina de esporte, com a direção nova a primeira coisa que ela me perguntou na reunião foi porque o Mais Educação não tem esporte. Então com essas coisas que eu perdi a vontade sabe... eu fiz esse campeonato a toque de caixa, levei tudo nas costas, a ajuda que eu tive foi muito pouca, até os próprios colegas só trabalhavam no dia, mas eu fiquei responsável pelas camisas, os professores conseguiram a premiação, aquelas duas traves que nós fizemos eu tive que correr atrás pra fazer o orçamento pra trazer o serralheiro aqui, as tabelas praticamente fiz todas, as reuniões que teve com os alunos quem fez foi eu, então eu fiz pra mostrar à direção, que o primeiro dia que eu conversei com ela, ela falou assim: “o meu grande problema lá era seus colegas, que eu não tinha problema nenhum na escola ao não ser a educação física, professores faltosos”. Ela falou o nome (não vou te falar) é um defeito antiético dela, mas ela falou o nome. Eu tava conversando com “M”, ele falou pra mim ““G” ela já chegou aqui várias vezes com a boca no nome, se não fosse educação física a minha escola era maravilhosa, mas os professores de educação física da minha escola são terríveis” e falava de novo. “M” falou isso pra mim, então eu fiz isso pra mostrar a ela que aqui não é do mesmo jeito, que aqui a gente faz o trabalho. Se eu não conhecia chegou agora, to conhecendo, se G tivesse ficado aqui a presença ia ser melhor ainda, que ele gosta do esporte, ele não se batia com M, então tinha várias divergências, por isso que eu acho que ele cortava, era mais por causa de G que ele se batia mesmo, então cortava as coisas ai respingava pra mim, que eu não podia ter alguma coisa, que a educação física é uma coisa só, eu acho que foi por isso que também teve esses problema, o que eu mostrei pra ela foi que chegou na véspera do dia, ela

perguntou “gente, eu não vejo o professor de educação física se reunindo aqui comigo”, aí eu falei pra ela pro tá tudo organizado já, a senhora rubricando (ela deu risada), a senhora só vai assinar o cheque. Eu tava com uma pauta dessa aqui, mostrei e comecei a ler, sem mentira nenhuma, tinha mais linha do que esse aqui, de tanta coisa que era pra ser feita que tinha aqui, material, bola de futsal, quatro bolas pra fulano, quatro bolas pra sicrano, eu dei, eu escrevi tudo direitinho, a rede de vôlei já está colocada, discriminei tudo e mostrei pra ela: “pró, só tá faltando aqui agora pagar”. Então eu mostrei pra ela que a gente tem condições de fazer, eu acho que surtiu o efeito que eu tô te falando. Anteontem, ela falou assim: “professor nem lhe procurei, mas já aceitei o projeto do Segundo Tempo”. Eu acho que funcionou por causa que assinou o contrato do projeto segundo tempo.

Questão 4. Comente um pouco sobre a rotina das suas aulas, ou seja, como organiza tua aula.

Docente 1: Eu trabalho com duas séries que é o primeiro ano e o terceiro ano; o terceiro ano eu tenho a maior dificuldade porque nos só temos uma aula por semana, então o conteúdo tem que ser muito enxugado. Essa unidade, pra te dar um exemplo, eu tive turmas que eu tive duas aulas essa unidade, semana passada não teve que foi vestibular, dia sete de novembro terminou as provas já foi uma semana sem aula. O segundo, o terceiro ano b, eu tive duas aulas nessa unidade, então pra você desenvolver um trabalho com duas aulas na unidade você tem que ser mágico, então numa você passa um trabalho e na outra você recolhe, infelizmente é assim. Só que tem outras turmas que eu consigo ter quatro, cinco aulas, então como é que você faz uma prova pra uma turma, terceiro ano você teve uma turma com duas aulas e outra com cinco aulas, fazia dois tipos de prova três tipos de prova. Então agora não é uma necessidade a obrigatoriedade, a direção foi clara: você não tem mais a obrigação de fazer a prova se você quiser você faz. Então eu prefiro não fazer por causa disso, porque eu sei que toda unidade eu vou ter esse problema e você elaborar dois tipos de prova é uma dificuldade que eu tenho muito grande, elaborar uma prova, os professores aí pegam assim o assunto é matemática, equação do segundo grau, você vai no Google, você acha 400 questões de vestibular de equação do segundo grau, você pega ali modifica alguma coisa e tá pronto. Na educação física não acha, então toda unidade eu tenho que elaborar, eu tenho que inventar questões, aí eu pego o material que a gente tem e cria. Eu tenho uma prova aqui pra te mostrar, a gente faz um “textoquinho” e depois vem pra pergunta, pra agente não ficar diferente dos outros colegas a gente faz questões abertas. A questão aberta é mais fácil de você elaborar do que a questão objetiva que você tem que elaborar as questões ali pra você, as pegadinhas

fica mais difíceis tem dias que eu sentava sete horas da noite dava dez e meia eu tava ainda elaborando prova, e ai eles ficam com a cópia. A articuladora, a autoridade falou assim na segunda unidade: “G o assunto é sedentarismo , a prova veja bem que tem repetente, não pode ser a mesma prova”; aí eu falei nunca fiz a mesma prova, tanto que eu faço assim terminou a unidade eu deletei tudo, porque para o ano quando eu elaborar eu não lembro da questão que eu fiz, se der igual é muito difícil. Você elaborar outra questão daqui um ano é mais difícil então eu não guardo, por que é difícil. Faça o teste não, pega o assunto sedentarismo, uma apostila que eu tenho aqui, e tenta elaborar dez, doze questões, é muito complicado, porque o assunto é pequeno e se você coloca, ah então bote dois, três assuntos, ah o tempo não dá, o tempo não dá, em uma turma dá e outra não dá. Já aconteceu de ter uma questão do terceiro ano, ano passado, que eu falei com o pessoal na sala “gente a questão tal, vocês eliminam que não deu tempo de dar pra vocês, as outras turmas eu dei”. Como é que tu trabalha assim , tu entendeu? A gente perdeu aula no terceiro ano, pra eles terem uma aula a mais de redação. No Enem tu vê questão de educação física? Essa mesmo eu perguntei pra quem fez, disse que não teve nenhuma, no ano passado foi uma. Porque que o estado não faz isso então? Pra gente dar aula teórica, no Enem ele poderia cobrar então cinco, dez questões, pra pelo menos o aluno pensar “poxa tem que estudar educação física, porque tem dez questões no Enem”; mas nem isso eles valorizam, você começa a somar essas coisinhas , aí a gente fica... Eu falei pra alguém aqui que se eu pudesse fazer educação... Fazer vestibular, outro vestibular, eu abandonava, se eu não tivesse filho eu tinha largado, mas como eu tenho família ta faltando nove anos pra mim aposentar, eu não tenho como largar mais, eu tenho que engolir e ir levando. Eu não tirei nenhuma licença até hoje vou começar a tirar, eu tenho direito a licença prêmio a cada cinco anos, eu já to com vinte e um, to com direito a quatro licenças prêmio... quatro vezes três, doze; doze meses eu tenho direito, um ano de licença prêmio... Vou começar a pedir agora, senão não aguento. Você tá ali dando aula e o aluno tá... você termina de se matar de dar uma aula e o vagabundo, o aluno chega assim “que hora vai pra fora professor?”. Então você olha o aluno que tá repetente, não quer zorra de nada, e você fica se desgastando ali com a minoria, a maioria puxa saco, com o objetivo de que no final do ano a gente ajude ele no conselho de classe, que sabe o quanto a gente pesa nessa hora, quarta unidade começa todo mundo fazer tudo, tudo pianinho, tudo na sala de aula, passou o ano todo filando aula, só com o objetivo no conselho de classe pra passar.

Questão 5. Como são feito os planos de aulas? Quais os conteúdos que seleciona? Como você trabalha com eles? Como você distribui os conteúdos?

Docente 1: Eu tento ser breve, o conteúdo é grande. O estado, quando eles elaboraram essas aulas em sala de aula, eles simplesmente “toma que o filho é teu”, eles nunca tiveram a preocupação de determinar. Por exemplo, matemática se você tá na sétima série hoje, segunda unidade você dá um assunto; se você, precisar sair dessa escola e ir pra Anguera, o conteúdo tem que ser o mesmo; a forma de como o professor vai trabalhar é diferente, ele pode trabalhar com seminários, com provas mas o conteúdo da sétima série tem que ser igual pra qualquer escola. Educação física não existe isso, então era normal eu tá dando aula aqui, por exemplo segundo ano, dando aula sobre diabetes, que a gente escolheu o assunto diabetes e trazia pro esporte, então quem tem diabetes é necessário fazer alguma atividade física, aí eu puxava pra fazer um esporte, eu dava nesse sistema. Mas quando eu começava a segunda unidade eu vou trabalhar diabetes, aí falam “ah professor eu já dei isso nessa escola ano passado”. Então não existe um programa de estado de conteúdos por série, nós fizemos aqui então você pegou pra olhar ali, a quinta série até o terceiro ano, raros são os assuntos que a gente repete, alguns básicos lá na sétima série, depois a gente vê no primeiro mais aprofundado, já tem necessidade de alterar, já tem uns três a quatro anos esse planejamento, nos perdemos, nos perdemos não, nós gastamos quase seis meses pra fazer aquele, e hoje já há necessidade. C já deu uma mudada, se você pegar o que ela trabalha e o que tá ali é diferente; até comentei com ele vamos tentar para o ano, deixa ver qual é a proposta da nova direção, a gente pode fazer o remanejamento desse planejamento pra 2015, 2014 a gente vê o que vai dar e a gente já começa a trabalhar isso direitinho duas a seis. Foi assim, a gente ouvia e depois liberava a gente pra trabalhar o planejamento, aí ficávamos horas, pessoal ia embora e a gente fica aqui ainda até dez e meia, a gente ficava até meio-dia, pra gente fazer nosso planejamento. Então nós escolhemos os conteúdos: primeiros socorros fundamental e no primeiro ano a gente trabalha com sedentarismo, alongamento e já coloca um esporte, no primeiro ano é o handebol. Então em uma unidade a gente trabalha o esporte handebol, no segundo ano o futsal se eu não me engano. Aí tem o assunto do estresse, diabetes, a gente fala sobre essa doença e puxa pro nosso lado a necessidade de fazer esporte pra combater o estresse, pra evitar e combater a diabetes. No terceiro ano já entra com basquete e esse ano eu mudei eu já trouxe o doping no esporte, eles adoraram, tava mais ou menos na moda porque tava acontecendo no atletismo aqui no Brasil foi aquele ciclista, aquele americano, então a gente puxou tudo; pesquisei pela internet, arrumei um material, dei uma revisada uma

enxugada, o básico pra eles, aí trouxe, eles gostaram do conteúdo, eu percebi que eu consegui atrair a atenção deles ali, nem que seja de quinze minutos mas eu tive. Paralelo a isso perguntaram uma vez, “G hoje vamos lá pra fora?”; a gente ia fazia... tinha turmas que era uma decepção. É que você pegou só terceiro C, mas tinha turmas que era uma decepção ir lá pra fora. “Professor eu tô com dor de cabeça, ó eu tô com uma cólica...”, cada dia era uma desculpa, aí você começa a saturar sabe. Eu perguntava: “gente quem quer, vem aqui pro meio”; aí vinha cinco, seis alunos e eu dava aula pra cinco, seis alunos, o resto ficava sentado ali na arquibancada; eu só pedia “não fique na sala ou passeando”, pra chefa não pegar no meu pé, porque ela pode perguntar “a aula é onde, é passeando ou é aqui na quadra?”. Então respeite os colegas que querem a parte prática, vocês vem ficam sentadinhos aqui batendo papo, fica no celular aí ó, se quiserem fazer uma atividade façam, mas fique aqui na arquibancada, e aí eu dou aula pra quem quiser aqui, a gente vai levando desse jeito....

Questão 6. Como você avalia seus alunos? De que forma você entende seu trabalho pedagógico na escola, e as relações com os demais professores, comunidade e alunos?

Docente 1: É um total desinteresse pela matéria de educação física e cada ano você tem uma garotada diferente. Trabalhei com primeiro ano e se para o ano eu for trabalhar com o segundo ano vai ser praticamente as mesmas coisas, talvez seja mais fácil porque eu já sei como são, já tenho como bolar a aula pra eles necessária pra aquela turma ali, eu vou lá pra fora uma vez, eu vou tudo na sala de aula que eles não participam de nada, pra outra turma, o mesmo conteúdo, eu tenho que me virar pra fazer isso. A gente coloca se é o estresse por exemplo, aquela turma que eu sei que não gosta da parte prática eu não vou pra lá pra fora, que eu não vou com má vontade, eu trago apostilas e toda aula reúne o grupo, apostila desse tamanho, pra levar novidade, porque eu sei que não vai adiantar ir lá pra fora; as outras que gostam eu já dou um material menor, uma ou duas aula eu mato, vamos lá pra fora, e aí a gente vai trabalhar, a unidade é voleibol, ou futsal, mas a gente vai lá pra fora e faz um futsal pra eles um pula corda, cria várias atividades, material, o bambolê, pego o bambolê hoje, faz fora. Mas o conteúdo é estresse, o que eu vou cobrar é estresse, mas a gente utiliza algumas aulas lá fora pra jogar o estresse pra fora; eu vou, fico brincando com eles. Tem um teste de estresse, são perguntas que selecionei na revista Veja, são perguntas bem pessoais e tem uma pontuação para as respostas raramente, às vezes e sempre; a letra a tem um ponto, letra b, dois pontos e a letra c parece que é três pontos, aí no final você soma as respostas e tem uma

tabelinha se você atingiu até x pontos, você não tá estressado, você tá levando a vida numa boa, tranquilo; se você ultrapassa você tá com um nível de estresse já saindo da média, e se ultrapassou o limite tem um número lá, aí fala assim peça ajuda, procure um médico, um especialista que realmente isso ocorre, você dorme a noite toda mas acorda cansado, isso acontece raramente, às vezes, as perguntas são desse nível, quem fez foi especialistas, só que eles fizeram pra fazer entrevista pra profissionais, já tão na área faz um tempo, aí eu falo pra eles, olha gente vamos encarar isso aqui por que são pra profissionais, pessoas que trabalham a vinte trinta anos, com nível de estresse altíssimo, mas, então vamos encarar aqui, se der um número muito alto, vocês vão pensar. Aí quando eu questiono, “ah, mas professor durmo a noite toda mas amanheço quebrado, cansado...”, aí eu pergunto “você faz algum esporte?”. Não! Estuda aqui de manhã e trabalha à tarde, pega de quatro até 10h da noite, 17 anos ele tem; aí eu começo a ver pra que zorra eu tô na sala de aula e esses meninos, se dão a oportunidade de tá na escola, tem que praticar uma atividade, é lógico que a gente não tem como agradar todo mundo, oferecer todas as modalidades. Acho que poderia trabalhar os esporte de quadra, então tô vendo essa direção uma coisa diferente, eu tô esperando pra começar que vamos montar uma sala de ginástica, a gente trabalha alongamento, trabalha a parte laboral, porra tem professor aqui cara, vamos fazer sete hora da manhã para os professores, ninguém precisa vir com roupa apropriada não, de 7h às 7h20, vinte minutinhos e vai fazer um trabalho com vocês, fazer um relaxamento, um alongamento, a gente consegue material, fazer um bastãozinho, um abdominalzinho, uma coisa super leve, dois minutos, bota uma musiquinha pra dar uma relaxada, depois vai dar aula, duas vezes na semana, mas tem que ter um espaço pra isso. A própria sala poderia fazer isso com os alunos, e falar “gente quem não quiser agora participar senta do lado e assiste”; com o ar fechado só vai ter acústico, porque tem timidez de fazer isso lá fora, então a gente faz na sala, essa é a proposta. Sim, a avaliação é através de trabalhos, provas, quando é necessário, hoje é mais trabalho, apresentação a depender do conteúdo eles vão apresentar. Por exemplo, agora eles estão com jogos populares, eles escolhem um ou dois jogos e explicam pra turma e a turma participa e como se fazem os professores, então a avaliação sai desse contexto, trabalho, da apresentação e da frequência do aluno, com quem participa, quem não tem falta tem uma nota. Três no mínimo as avaliações que tem por unidade, certo.

Rapaz, olhando a relação e convívio é maravilhoso, espetacular, agora você parte pra parte pedagógica, é praticamente zero. É interessante que quando tem um evento nesse caso você vai lhe procurar porque às vezes até a própria dentro da área não tem ajuda. Vou citar um

exemplo, ano passado, dois colegas aqui de biologia vieram fazer o teste de sangue pra saber se é A positivo, O negativo, tipagem sanguínea e me procurou, “ó G tô querendo fazer no terceiro ano, procurei alguns colegas e não vi interesse”, aí eu falei “quero”, participei com eles, consegui, consegui um pessoal do laboratório, eles vieram. Então essa relação existe ela é ótima o que precisa me chamava. Só que pra educação física ninguém ajuda, teve a Mostra de saúde (geralmente o pessoal de biologia que tava a frente disso) e eu trouxe os colegas da gente, D pra fazer palestra, aquela academia, em frente ao ginásio municipal. Em frente tem um ginásio de esporte municipal ali, quase vizinho ao colégio C. tem uma academia de Kung Fu, eu procurei eles, levei uma ficha aqui da escola, eu trouxe três oficinas não, Kung Fu, Jiu-jitsu e um que é bem lento o trabalho, esqueci o nome, Taekwondo. Então tudo que o colégio inventa eu me meto e colaboro, esses jogos aqui não teve um filho duma mãe de professor que dissesse assim “G precisa de que?”, porra nenhuma, quando dava nove, nove e meia, a diretora procurou professor dez e meia pra ajudar no lanche, ajudar a organizar, de manhã aqui tem 31 salas se eu não me engano, então são 31 professores que tem que ter de manhã, tinha um ou dois, isso de manhã e de tarde, vinha batia o ponto enrolava um pouquinho, cascava fora.

Não existe não, não existe não, nós tentamos uma vez aqui deixava assim um espaço, a quadra e o campo pra que os pais viessem, eles criaram tanta dificuldade, abre o campo e falava assim “você vai ta aqui toda a vez?”. Fica complicado pra mim se eu tivesse vários colegas e revezasse eu viria com maior boa vontade, agora jogar pra cima de mim pra mim ficar aqui sozinho responsável, o aluno se machuca, tem uma briga tem uma coisa, então eu senti assim a empurra pra cima de mim, eu não tinha como, não posso abraçar o mundo. Com relação à comunidade eu queria isso que deixasse aberto, aos sábados dando condição, ó pai o se você quiser bater o baba, como acontece lá no Asas os pais vem bater o baba deles, mas até D falou assim “G, só tem cuidado que a clientela que você tem no colégio particular é uma e tem confusão e imagine você misturar tanto pai e ter briga e ter confusão”. Essas coisas que você fica ouvindo das pessoas experientes é bom, que a gente recua, então hoje aqui com relação à comunidade não existe trabalho nenhum dentro da educação física.

Rapaz olha eu conversei essa semana com a professora N, eu chamei ela, eu tenho intimidade com ela, aí eu colocando ela com a satisfação de nunca querer sair daqui. Ela falou assim “G tu tá numa escola onde tu tem respeito dos professores, tu já tem respeito dos colegas, tu tem o respeito da direção porque depois você me falou, ela tá trazendo o projeto segundo tempo sendo, se ela não tivesse o mínimo de consideração ela não tinha pedido isso, analisa isso, e o

respeito que você tem com os alunos”. Nunca tive um problema aqui, nunca agradei todo mundo, tem aluno que vira a cara pra mim, porque eu cobre não aceitei o trabalho no dia que eu pedi, eu dei oportunidade recebi, ontem mesmo um que virou a cara se lascou, era pra ser entregue quinta-feira, então ela saiu faltava cinco minutos pra terminar a aula, saiu cuspidando... É difícil gente quinta-feira foi o prazo pra entregar pra quem tá à tarde aqui, eu só estou terça e quinta, eu dei pra poder entregar ontem e sai cuspidando e eu que tô errado, porque eu disse que não aceitava mais. Então a relação que eu tenho com os alunos é muito bom, não tenho o que reclamar mas sempre tem os alunos que é complicado, dificuldade, eu tava falando gente questionando, gente eu vou ficar aqui janeiro em recuperação em educação física com o aluno que não fez a atividade, deveria ter uma lei dizendo o aluno que não faz nada perdia de ano diretamente. Vai dar uma oportunidade terceiro ano devo ter dois alunos, como o terceiro tem dois alunos, e no primeiro ano três ou quatro, quando você olha são alunos que não fizeram nada durante o ano, filaram aula etc., etc. e etc., mas como eles alcançaram dez pontos tem o direito de fazer; fazer dez pontos agora mesmo junta com um grupo que é que faz tudo ai tira sete, oito, tirou um, tirou dois, quando vê tira um sete agora, porque juntou com a outra turma. E com os colegas professores de educação física tudo nunca tive nenhum tipo de problema é muito bom, só aqui dentro, a gente não tem essa relação lá fora, de sair não existe; eu não sou falso, eu nunca fui, porque eu não me sinto bem, eu acho que a falsidade é muito grande. Me dô todo, todo mundo sabe, mas é uma coisa profissional, a minha relação aqui com todo mundo é educação que eu tenho e questão profissional mas fora daqui eu não tenho relação com ninguém, ninguém.

Questão 7. Poderia descrever uma aula sua?

Docente 1: Bom vou pegar o basquete que é mais recente, no terceiro ano nós iniciamos a aula lá fora, e a gente começa com o básico do basquete começando a ensinar, fazemos um alongamento de cinco, seis, sete minutos o tempo é muito curto, porque a depender do horário, se for o ultimo nos só temos 25 minutos, se for o primeiro a aula começa sete e vinte, mas você só tem aula mesmo, você viu, sete e vinte cinco, sete e trinta, por aí ou mais, fazemos um alongamento, as vezes, não dá tempo de fazer chamada se a gente for dar uma aula realmente, a chamada já foi. Tem professor que gasta cinco dez minutos pra comer horário, a gente vai faz o alongamento e começa a iniciação básica no basquete, trabalha passe, ensina os passes pro aluno, ele tem o contato com a bola de basquete que muitos tem aula e é a primeira vez que toca num bola de basquete, o peso; eles quando chegam isso é

mania mesmo de todo mundo, pega a bola antes e fica tentando arremessar, então é falta de prática deles. Quando a gente começa a trabalhar é a primeira coisa que eu ensino a eles, ó sempre que é na primeira aula, eu tenho a maior raiva disso, o aluno ir pegar a bola e ir fazer alguma coisa, se é a bola de vôlei é pegar a bola e começar a tocar, se é a bola de basquete arremessar, então quando eu tinha a turma de esporte eu ensinava isso aos alunos, aí quando a gente chegava tava sete bolas ali ninguém pegava, quando vinha um aluno novo a primeira coisa que fazia era pegar ir bola, então esse tipo de coisa que a gente ensina, eu acho que você ensinando isso, eles vê lá fora isso também, vai respeitar um sinal de trânsito, vai ensinar a passar na faixa de pedestre. É isso que eu acho que é ensinar, depois você vê a parte didática, mas isso é um detalhe na hora que você vai fazer a chamada que você ensina a eles que você quer fazer a chamada todos sentados, não quero fazer a chamada todo mundo em pé, eu quero sentados, não é com ordem de bater continência, mas eu acho que você, vou fazer a chamada todo mundo sentar você tá mostrando o seu poder à sua turma, você tá ensinando, pra você sair pedir licença, eu acho que isso é básico; aluno aqui sai, chega um aluno ali chama o cara sai e, antigamente poxa, peça licença pelo menos... se todo mundo tivesse boas atitudes, o boné, a direção exige que não use boné na sala, então a gente chega e pede todo dia, mas tem professor que não liga, eu tô lá, não vejo o boné afrontar em nada, eu vejo o celular, celular eu acho que você tá ali ouvindo, falando um negócio e a pessoa ouvindo uma música, eu acho que realmente complica, mas o boné, mas como é ordem da direção, então, mas você bater todo dia na mesma tecla, então você ouve o professor só você, e o resto nem cria caso aqui, você termina ficando antipático. Antipático não é bater na mesma tecla não, mas se eu tiver lá fora dando aula, ali tem que seguir minha regras, ali tem que ser o que eu determino, aqui na sala de aula é complicado porque você tem uma comunidade, os professores faz parte, então se todo mundo não abraçar a ideia é complicado você fazer e o outro não fazer, então se diz que sete e quarenta fecha o portão, aluno entra cinco pras oito, eu tiro a falta dele vei, po essa direção não tá cumprindo o que determinou, então vou tirar a falta dele, então a aula acaba oito e dez, oito e dez não era pra entrar ninguém mais aqui, vem bater boca, a tirar minha falta professor, aí eu falei “porra se deixaram você entrar vou tirar mesmo, não precisa pedir não, eu tiro mesmo, agora se tivesse barrado no horário que estabilizaram”, aí eu não vou levar conhecimento disso que não sou eu que tô vendo, aí de repente sabe quem vai sobrar é o porteiro. O professor está reclamando com você, que é assim que faz aqui, que você tá deixando o aluno entrar fora do horário, cinco pra oito o aluno tá entrando, aí eu termino a

gente vai sabe, no dia a dia no desgaste a gente terminando se acostumando com as coisas erradas, agora se é aula lá fora não, porque lá é eu só, aí eu vou seguir as minhas coisas...

Questão 8. Quais são as principais dificuldades que você tem na atuação nesta escola?

Docente 1: Eu acho que é isso tudo que eu falei pra você , de trabalhar com aluno no mesmo turno, sem a condição, porque a questão não é trabalhar no mesmo turno, a questão é não ter condições, por exemplo, quando terminar uma aula eu acho que lá no CPM em Salvador, eu fiz ano passado um curso em Camaçari, eu tinha quatro colegas do lado, rapaz outra realidade, toda hora eu falava assim “não tem uma vaguinha pra a gente não?”. Cara eles não existe aula teórica, essa maluquice aqui de prova, nada, eles vão tudo pra quadra só que as de lá é coberta, uma quadra coberta, e eles terminam a aula, a aula é quase uns cinquenta minutos, terminam a aula, eles tem quinze minutos pra ir no banheiro e tomar banho, só que é um banheiro que tem quinze chuveiros, masculino e feminino, então eles tomam banho em quinze minutos; se eles não agilizam se, eles perderem a aula, a coordenação que é policial já tá lá pra punir, então eles tem quinze minutos que é o tempo suficiente pra tomar banho, se enxugar vestir uma roupa e vai. Tem a farda de educação física própria, então no dia por exemplo, lá no Asas você via, educação física, não era vestida assim. Então ninguém pode reclamar de nada, eu escutei um colega falando, o aluno não tinha que abrir a boca pra dizer, “ah mas eu tô suado”, se você não quiser tomar banho é um problema seu, mas tem estrutura pra se tomar banho e depois ia pra sala num horário tudo organizado, então você soltava cinco minutos da sua aula, ainda tinha mais dez, então são quinze pra você tomar seu banho, então por exemplo, a aula é sete horas lá parece 7h10, então a aula começava 7h10 de educação física, 7h10 até 8h , professor terminava cinco pra oito, ele tem até 8h10 pra estar na sala de aula, ele tem quinze minutos pra chegar tomar o banho dele, muitos só vão lavar o rosto, se enxugar assim, trocava de roupa, e aí ia pra 8h10 ele tá na sala de aula, professor já tá lá sentado esperando ele, que você faça o trabalho, você viu aqui que tá mais comprovado que você vê calça jeans com a camisa da farda, aí suja e pra depois assistir a aula, quando caia suja na areia, fica o dia todinho imundo, quando se dedica totalmente o aluno soa, quando você faz uma tapeação você não transpirava tanto , mas se você jogar, fazer uma aula própria de educação física você sai suado, uma aula de educação física bem feita você sai suado, completamente pingando, então você, depois que você veio pra cá, muitas vezes eu liberava assim cinco minutos, fala assim gente vão beber uma água, “não professor vamos ate o final”, aí dava oito horas ia pra sala chegava aqui pingando assim, concentração zero, adrenalina lá

em cima, pegar assistindo a aula de português, aí incomoda, tem alunos com mau cheiro, fedendo realmente, aí colega reclamando, “eita G hoje a aula viu, fulano e beltrano chegou lá terrível botei pra fora da sala que não tinha condições”. Não culpa dele não viu pro, depois que você faz educação física não dá pra gente voltar calma, porque dei quinze, vinte minutos de aulas as vezes, e aí eles saem, eu mando beber água, lavar o rosto, depois ir pra sala, as vezes chega 8h55, 9h10, cinco minutos depois tem professor que já barrou... “ah professor cheguei tarde, tava na educação física, eu fui beber uma água tava uma fila danada”, aí eu não vou questionar com o colega não, é o direito dele a aula é dele, não quero que ninguém se meta na minha, não vou me meter na dele, aí eu falei gente já sabe que é assim, sai um pouquinho mais cedo, me lembra “G ó hoje é aula de fulano, eu vou sair mais cedo pra não poder faltar a aula”, aí eu falei tá certo...

Questão 9. Entre as abordagens pedagógicas da educação física (Desenvolvimentista, Construtivista, Aptidão física e saúde renovada, Crítico-emancipatória e Crítico- superadora) você tem afinidade com alguma? Qual? E como percebe essa abordagem em sua aula?

Docente 1: Eu comecei na faculdade era, eu não sei o nome daquele negócio que o cavalo usa, pra só olhar pra mim, eu me formei daquele jeito, então eu só tinha aquela visão, quando eu comecei a fazer cursos e comecei a amadurecer na área de educação física, eu comecei a entender a questão de você ouvir mais do aluno, a de dar o jogo, por exemplo, sem regras e construir regras, isso na época da faculdade não existia, por isso que eu falo essa zorra assim, por que eu já recebi um negócio pronto, é assim e acabou-se, depois que saímos de lá da faculdade e comecei a trabalhar eu comecei a entender a necessidade de você jogar para o aluno, e ouvir dele, ver a crítica dele perante aquilo ali. Existe o conteúdo, mas eu gosto de passar pra eles isso assim, é como que a gente pode trabalhar, agora aqui, mude o jogo, o jogo é pega-pega, de que forma você pode mudar esse jogo, antigamente aqui era assim, gente o jogo é, você falou vou trazer jogo ó, não quero fazer mais nada, há muito tempo eu comecei a amadurecer nessa ideia de buscar nele o ponto de vista dele, a auto crítica dele, e muitas vezes eu ouvia e no outro ano quando não tinha uma pra ser formado, no outro eu fala assim poxa eu vou trazer uma proposta pro aluno do ano passado, já vão mudar a forma de trabalhar eu já vou colocar, vou ver diferente, então teve unidades que esse ano eu não fiz, porque esses últimos dois anos eu só peguei porrada aqui, de aluno que não queria zorra nenhuma. Eu voltei a fazer agora bem leve nessa unidade, que o terceiro tem como, mas eu tive unidades aqui totalmente de construção de jogos, eu queria que eles trouxessem jogos, que eles

inventassem jogos, a unidade era invenção de jogos, eu não quero saber de jogos que você, eu quero que você faz jogos, vocês vão é, vocês podem se basear em algo, mas vocês vão material reciclado pra que vocês elaborem. Já teve um, uma caixa colocamos os papelzinhos e aí você metia a mão e dali vinha uma pergunta, e aí dividia o grupo em dois, aquela pergunta se você responder marcava um ponto, então o jogo quem criou, pode ser adaptação de alguma coisa que ele viu nesses jogos de Xuxa, que faz essa invenção, perguntas, mas ela criou uma caixa aberta e aí vários papeis ali dentro, pra você colocar, elaborar um jogo, aquele jogo aquele jogo do quadrado, não sei se você sabe qual é aquele jogo do quadrado, você desenha, aquilo dali não vou dizer a você que foi inventado aqui, mas eu vi a primeira vez aqui, primeiro ano, quando eu mandei ele inventar um jogo, na época eu tava com tênis, tênis de mesa, eu não sei se ele puxou da mente e ele colocou, professor vou traçar aqui, ele fez o quadrado com a linha no meio e aí a bola de futsal, a bola de futebol que quica, ele colocou só pode dar um toque na bola, não pode dar mais nenhum toque, então eu comecei a buscar deles a elaboração dos jogos, pra tentar buscar da mente dele a criação. Quando você puxa sai cada coisa maravilhosa, trabalho de física aqui você elabora uma, não podia usar nada de energia, eu não lembro o que foi que eles utilizaram a seringa, a água você bombeava e a água fazia alguma coisa mover, eu não me recordo o que exatamente o que foi, eles criaram a zorra, eu não lembro o que foi, então A trabalha com lego, eles montarem através do lego, velocidade, por exemplo, aula de velocidade, aí montaram um carrinho e na aula você jogava, aí vamos fazer um cálculo da velocidade que esse carro se desenvolveu nesse espaço, a aula toda eles montando alguma coisa, teve uma vez que tava fora e aí teve, professor já aposentado H, e aí ele cobrou “professor, na aula do professor G aconteceu um movimento um chute que o jogador tal foi eleito o gol mais bonito do campeonato, qual a velocidade que atingiu aquela bola?”, aí ele dá os dados, então tinha momentos assim que a gente conseguiu, mas os professores das antigas, que tinha, não existia essa palavra interdisciplinaridade, naquela época que eu comecei a trabalhar aqui isso não existia, mas existia uma união legal que dava pra você desenvolver o trabalho nesse contexto. Então assim, eu quando comecei a trabalhar não era aquela linha assim calistêmica, professor M, não foi você conheceu da católica, eu dava aula aqui e montava, gente um do lado do outro colocando o braço, depois eu vinha aprendendo tomando porrada na cara e vendo que isso não era mais a realidade, quando foi, voltou da faculdade C me ajudou bastante, vendo a nova realidade do que era a educação física, mas dizer que eu fiz educação física em três anos, o meu currículo era de seis semestre, imagine como era, disciplina que vocês pegam aí eu nem sonhava em pegar, por

isso a dificuldade de trabalhar em sala de aula, eu tive que aprender, voltar a estudar, aprender como lidar com o aluno em sala de aula numa aula teórica, que na católica a gente não aprendeu isso, isso era prática da educação física no contexto, trabalhava na teoria lógica, foi isso que eu te falei. Mas a minha visão de esporte era esse exemplo que eu te dei, do aluno chegar, quando eu chego numa aula e eu vejo, ele foi direto pegar a bola, eu já questiono, mas isso é uma visão de professor, questiono não no tipo de crítica, não é uma crítica, mas no meu ver eu acho que você ensinar um aluno a quando entrar e ter o respeito de chegar e ir pra você professor e aguardar a sua ordem eu acho que isso é correto, não que você é militarista, mas é uma forma de educar, eu acho que os pequenos detalhes você consegue ensinar o aluno a respeitar em casa, a respeitar alguém, porra tá conversando, você viu aqui cara, é um exemplo que você vê aí ó, entra não bate na porta. Eu torço sinceramente para que alguém, a minha esperança é o CREF, você vê hoje a cobrança eu vou ligar de novo, eu vou falar pra eles “ó cara eu trabalho numa rede de estado, vocês não manda em nada não, vocês tá me cobrando que eu, quando eu tava na academia eu pagava, eu tinha meu registro tudo direitinho, tá aqui ó, só que eu parei, depois que eu fechei a academia”. Então eu já liguei pra lá falei com na época Pimentel que era o presidente, falei com esse professor que é responsável pelo CREF, qual nome dele... dá até aula aqui G, falei com G falou assim G mande um fax, na época, olha quando tempo tem isso, mande um fax, não é nem e-mail é fax, mandei dizendo olha eu não tô mais trabalhando como professor de academia nem tenho o como é que chama... não é e-mail não, você passa um fax, tenho lá, foi em 2004, por que foi quando eu fechei a academia, 2005 eu ainda funcionei ainda clandestino, aí em 2006, 2007, foi dois anos que eu funcionei sem ninguém, aí eu vou sossegar a cabeça porque começou a apertar o CREF, daqui a pouco vem muita coisa, aí quando eu ia fechar aí em março apareceu, não aí eu aluguei pra março, aí eu comecei a ligar pra ele, gente eu trabalho numa rede estadual não trabalho mais, então não tenho esses, que motivação me dê aí, pra eu pagar o CREF, porque na educação física no estado é uma porcaria, você não termina em nada, vou ficar pagando vocês pra que, me dá um motivo, aí as pessoas que eu ficava conversando, é professor realmente, eu vou escrever aqui de novo. Lá na academia não chega mais, por que eu recebia aqui e recebia na academia, então na academia começou a fechar e tudo, já nunca mais recebi documento da academia cobrando o CREF, mas chega aqui, ou ligar de novo hoje, e vou perguntar não tem que fazer o que, me diga aí agora assim, quer que eu vá aí, pra vocês olharem pra mim e eu falar que eu não trabalho, porque eles podem tá imaginando que eu tô trabalhando em lugares, mas o CREF tá oficializando, isso ninguém pegou em canto

nenhum, então eu vou ligar de novo hoje pra comunicar a eles que eu tô recebendo uma cobrança e eu quero saber porque eu tenho que pagar isso aqui se eu trabalho na rede estadual e particular também não tem função nenhuma...

APÊNDICE D
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE 2
Docente 2

Questão 1. Conte sua trajetória como professor(a) de educação física: onde e quando fez sua formação inicial, onde já trabalhou.

Docente 2: Minha formação inicial foi na UCSAL (Universidade Católica de Salvador), primeiramente trabalhei na academia que era uma atividade só para mulheres e lá eu fiquei durante cinco anos e prestei o concurso do estado e comecei a trabalhar no Instituto ----. Sempre trabalhei nessa escola.

Questão 2. Como se tornou professor da Rede Estadual de Feira de Santana?

Docente 2: Eu prestei o concurso em 2000, fui chamada depois de dois anos e aí comecei a lecionar aqui na escola, Quando eu entrei assumi 20 horas, depois eu comecei pegar outras 20 em outra instituição em outra escola e depois voltei aqui pra o --- de vez.

Questão 3. Para você qual o papel da escola atualmente? E qual o papel da educação física nessa escola?

Docente 2: Bem eu acho que ainda tá voltada para a formação do cidadão jovem (ainda pra isso). Eu vejo que hoje a educação física é importante por que ajuda a tirá-los do meio das drogas, esse meio lúdico ajuda a tirá-los dessa fase ruim que a gente tá passando, com drogas, prostituição, essa carência que ele tem também familiar na nossa área a gente consegue trazer aluno pra perto da gente.

Questão 4. Comente um pouco sobre a rotina das suas aulas, ou seja, como organiza tua aula.

Docente 2: Bem a minha aula é 50 minutos, não tenho aula germinada. Em sala quando eu tenho um conteúdo a dar eu coloco no quadro, explico pra eles todo o conteúdo, depois faço atividades em cima do conteúdo, tiro dúvidas, deixo eles exporem também o que eles pensam a respeito do conteúdo. E agente faz uma troca. Quando tem aula lá fora a gente já sai da sala sabendo o que vai ser aplicado qual o objetivo da aula, depois que acontece a gente senta e vê

o que precisa mudar, o que significou aquela aula pra eles, que a gente pode trazer pra a nossa realidade no mundo em que eles vivem, a gente sempre faz essa vivência em sala depois que termina essa aula.

Questão 5. Como são feito os planos de aulas? Quais os conteúdos que seleciona? Como você trabalha com eles? Como você distribui os conteúdos?

Docente 2: O planejamento é feito durante a semana pedagógica, planejamento feito por áreas. Então os meus conteúdos do sexto ao nono ano são conteúdos diferentes. Que ao tempo ele vai vendo, vamos supor eu começo na quinta série com o que é educação física, como surgiu, história, origem, o embasamento inicial pra eles. Falo o que é desporto, o que é brincadeira, o que é jogo, o que é atividade física, para ele poder ter um conceito sobre cada coisa. Já na sexta série, sétima, oitava e nono a gente já vai trabalhando de forma diferente, então a gente vai trabalhando cada conteúdo por turma.

Questão 6. Como você avalia seus alunos?

Docente 2: Os instrumentos tem uma prova primeira, segunda, terceira e quarta unidade. Avalio na sala com seminários. E assim uma avaliação processual, a gente vai avaliando dia-a-dia, com eles na turma, um questionário de atividades, um teste, uma aula prática, essa forma que eu tenho de avaliar.

Questão 7. De que forma você entende seu trabalho pedagógico na escola, e as relações com os demais professores, comunidade e alunos? Poderia descrever uma aula sua?

Docente 2: Bem essa relação eu pude perceber agora nos jogos interclasse que aconteceu, eu vi a participação do corpo da escola, tanto do diretor quanto dos colegas de trabalho, eles se envolveram eles participaram dos jogos foi uma experiência assim maravilhosa, e inclusive até os pais, por que eles estiveram por trás de todo esse processo de arrumação de uniforme, pra que viesse jogar, A gente teve essa atenção especial então assim acho que é uma troca muito grande entre o professor, direção, pais e alunos.

Questão 8. Quais são as principais dificuldades que você tem na atuação nesta escola?

Docente 2: O que dificulta aqui o trabalho e que não temos uma quadra coberta, isso é terrível por conta do sol e da chuva também, mas, às vezes não interfere no trabalho da gente por que os meninos gostam de jogar, gostam de fazer a atividade com sol, com chuva, a gente que as

vezes fica meio assim por conta de doença, gripe tal. Material nós temos, e hoje com a mudança da direção eu posso dizer que ela está de braços abertos pra que a gente possa desenvolver um trabalho melhor em relação ao esporte na escola.

Questão 9. Entre as abordagens pedagógicas da educação física (Desenvolvimentista, Construtivista, Aptidão física e saúde renovada, Crítico-emancipatória e Crítico- superadora) você tem afinidade com alguma? Qual? E como percebe essa abordagem em sua aula?

Docente 2: Diante destas abordagens eu ainda prefiro a construtivista, eu acho que é muito legal você buscar conhecer com o aluno com aquilo, com a percepção que ele já tem, buscar ou construir o seu dia-a-dia junto com ele, o que você pode ter dele, absorver dele pra que a gente construa algo diferente no dia-a-dia.

Questão 10. Gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retornar um determinado tema?

Docente 2: Um ponto que eu gostaria de reforçar é que na educação física precisa de muita coisa pra ser mudada, em nossa categoria, de disciplina, eu acho que ela deveria ser levada mais a sério, eu tento mostrar pros meninos aqui que não só ligada ao esporte mas à promoção da saúde também que hoje esta em alta, a ter uma boa qualidade de vida e só, e que foi muito bom fazer esse trabalho com você e tá de parabéns.

8. ANEXOS

ANEXO A

Plano de ensino do professor de Educação Física, retirado do planejamento anual do professor.

PROFESSOR(A): L. G.				
GRUPO: 9º ano			Mês: Março	
OBJETIVO DO MÊS: Compreender as diferenças corporais existentes entre o grupo, Vivenciar alguns jogos pré-esportivos, relacionando com os esportes.			CONTEÚDOS A TRATAR: Percepção corporal, Jogos pré-esportivos. Capacidade física	
DIA/Data	CONTEÚDO DO DIA	Descrição Simplificada da Atividade	Material Utilizado	Observações/Referências
Ter/2	Conhecimentos sobre capacidade física	Velocidade e força		
Qui/4	Conhecimentos sobre capacidade física	Resistência e flexibilidade		
Ter/9	Jogos Pré-esportivos	Toto-Humano		
Qui/11	Jogos Pré-esportivos	Baleado com duas bolas		
Ter/16	Conhecimentos sobre capacidade física	Agilidade e coordenação motora		
Qui/18	Conhecimentos sobre capacidade física	Rítmo, descontração e equilíbrio		
Ter/23	Jogos Pré-esportivos	Basquete: Cesta móvel		
Qui/25	Jogos Pré-esportivos	Handebol: handefut.		Dividir as equipes, para criarem os jogos pré-esportivos.
Ter/30	Jogos Pré-esportivos	Jogo Criado pelo grupo		

ANEXO B

Tabela avaliativa do plano de ensino da docente 2 contendo os critérios para avaliação

4. FORMA DE AVALIAÇÃO

4.1 – Relatório – Grupo 6º ano

Nome do Aluno (a):			
Grupo:	Turno:	Profº:	
ASPECTOS OBSERVADOS	NÃO APRESENTA DIFICULDADES	APRESENTA ALGUMAS DIFICULDADES	APRESENTA IMPORTANTES DIFICULDADES
ASPECTOS MOTORES			
INTERESSE / PARTICIPAÇÃO			
SOCIALIZAÇÃO			
COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS ABORDADOS			
Observação do Professor:			