



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUIS FERREIRA MIRANDA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA-EAUFPA**

**BELÉM - PA
2018**

ANDRÉ LUIS FERREIRA MIRANDA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA-EAUFPA**

Dissertação de Mestrado apresentada a Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

**BELÉM - PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M672o Miranda, André Luis Ferreira Miranda
 Organização do Trabalho Pedagógico da disciplina Educação Física na Escola de Aplicação da UFPA-
 EAUFGPA / André Luis Ferreira Miranda Miranda. — 2018
 136 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
 Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira Ferreira
1. Educação Física Escolar. 2. Organização do Trabalho Pedagógico. 3. Função Social. I. Ferreira,
 Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, *orient.* II. Título
-

ANDRÉ LUIS FERRIRA MIRANDA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA-EAUFPA**

Texto apresentado para submissão de defesa de Dissertação do curso de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação na Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Eliana da Silva Felipe (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zülke Taffarel (Avaliadora Externa)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

*Dedico este trabalho aos meus Pais,
Manoel Castilho e Maria de Fátima. Por
acreditarem que meus sonhos se tornariam
realidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela infinita bondade e amor.

Em especial, agradeço aos meus pais, sem eles nada disso seria possível. Obrigado pela educação, por todo amor e incentivo para que eu pudesse construir a minha caminhada. Obrigado papai, Manoel Castilho! Obrigado mamãe, Maria de Fátima.

Agradecer a Cesarina, Dora, Maria do Carmo e Vanusa. Eu tenho muito sorte em ter todas vocês em minha vida. Eu tenho muito amor e gratidão em tê-las como minhas mães de coração, mães da minha vida. Amo vocês. Obrigado.

Agradecer ao meu querido orientador, professor Benedito Ferreira, pela acolhida e confiança no meu trabalho. Sempre de posse de muita paciência, atenção e reciprocidade para com meus limites e necessidades. Estes dois anos no grupo foram de muito aprendizado e humanização. Tenho certeza que meu trabalho não alcançaria esse resultado sem a sua inestimável contribuição. Muito obrigado!

Ao grupo de pesquisa, pelas infinitas trocas e partilha de experiências. Kelly, José, Fernanda, Ney, Saulo, Débora, Luana e Sol. Obrigado. E, em especial, quero agradecer a minha amiga Patrícia pela parceria que construímos ao longo dessa trajetória. Dividimos muitos momentos de angústia e fortalecimento. Muito Obrigado Patrícia!

Ao Saulo, por sua infinita generosidade, gentileza e amizade. Sempre disposto à ajuda ao próximo de forma fraterna e carinhosa. Obrigado Saulo.

E a Kelly, por sua humanidade e atenção para com os semelhantes. Cada conversa que tivemos foi muito importante para mim. Trouxeram-me conforto, paz e tranquilidade. Obrigado Kelly, toda felicidade e saúde à sua família.

Agradecer a LEPEL/UFPA. Esse trabalho se apresenta como necessidade desse grupo. Um coletivo que criticamente luta por uma Educação Física cada vez mais qualificada, rica de conteúdo e experiências superadoras. O grupo LEPEL é uma inspiração, como também, uma das minhas maiores expectativas. Muito Obrigado! E em especial, agradecer a minha linha, Organização do Trabalho Pedagógico, por todo suporte e confiança no meu trabalho.

Agradecer aos camaradas, Robson e Galdino, pelas riquíssimas manhãs construídas na possibilidade do estágio docência. Eu aprendi muito com vocês dois. São

grandes exemplos de comprometimento e organização docente no trabalho com a formação. Muito Obrigado.

Agradecer ao meu amigo Rafael Martins pelo seu apoio e carinho. Rafa, você é pessoa muito gentil e humana. Aprendi a ser um profissional melhor te observando. Obrigado querido!

Agradecer a família Raiol por sua infinita bondade. Eu jamais terei como agradecer a generosidade de cada um de vocês em terem me acolhido como um filho, como um neto, como igual. Seu Outo, que Deus lhe conceda muita saúde e muitas graças em sua vida, aprendi muito com nossas conversas. Dona Cláudia, obrigado por ter me protegido. Que papai do Céu lhe confira, todos os dias, muita força e vitalidade. És uma mulher incrível, guerreira. Tenho uma admiração enorme pela senhora. Obrigado! Aos meus tesouros, André Matheus e João Levi. Duas preciosidades que tenho em minha vida.

E a você, Brena Carolina. Poucas pessoas sabem o que aconteceu em minha vida nesses dois últimos anos. Poucas pessoas foram tão importantes nesses momentos de dificuldade e preocupações. Você me ensinou a morar sozinho, a cuidar das minhas coisas, me ensinou a cuidar de mim. Em muitos momentos você foi minha fortaleza para que eu não esquecesse o porquê de toda dedicação e empenho para com este trabalho. Eu tenho profunda gratidão por tudo o que você fez e, ainda faz, por mim. Eu sem sombra de dúvida não teria conseguido chegar até aqui sem a sua ajuda, sem o seu apoio, sem a sua amizade. Eu te Amo. Muito Obrigado.

Ao ANJA, minhas queridas amigas Adrianny e Natasha e, meu irmão, Jackson. Obrigado por todo apoio e incentivo. Obrigado pela acolhida nos momentos difíceis. Obrigado pela compreensão nos momentos de ausência. Amo vocês. Obrigado!

Aos mais belos, engraçados e diferenciados amigos. Aline, Anderson, Will, Àtila e Brena. Por perceberem o momento certo de um abraço carinhoso, pela palavra amiga, pelas visitas reconfortantes, pelas nossas brincadeiras e círculo de proteção. Sempre de posse de muita alegria e incentivo. Obrigado.

Agradecer a minha amiga Lívia Maria. Lívia você é um ser humano iluminado. Obrigado pelas suas palavras, pela sua energia, pela sua amizade, pela sua fé em mim. Foste muito importante nessa caminhada. Aprendi muito contigo. Obrigado!

Agradecer aos queridos amigos que fiz ao longo dessa trajetória no mestrado. Dizer que amei conhece-los, Edna, Zulema, Mateus, Lena e Leilane. Foram bons

momentos vividos juntos. De ajuda mútua, de aprendizado coletivo, de vitórias compartilhadas. Agradecer especialmente a Edinha. Fomos amigos no trabalho e nessa dura batalha do mestrado. Apoiamo-nos e nos fortalecemos. Obrigado por tudo minha amiga.

Aos camaradas do MNCR, obrigado pela escuta e apoio nos momentos de ausência. Esse coletivo me motiva a lutar por uma Educação Física melhor. Obrigado.

Agradecer especialmente ao meu amado amigo Ney França. Por todos os momentos de carinho e amizade. Por ser um dos homens mais atenciosos que eu conheço. Por incentivar e apoiar meus projetos e meus sonhos. Por construir comigo, lado a lado, meu trabalho. Pelas dicas, pela experiência compartilhada. E, especialmente, pelo sempre perene gesto em perguntar como eu estava. Obrigado Ney por dedicar de seu tempo para me ouvir e dividir palavras amáveis. Obrigado Ney.

Agradecer a mulher que foi a primeira chama de provocação e incentivo para que eu mudasse a minha formação, você Joselene, minha amiga. Obrigado por todo seu apoio em minha trajetória acadêmica, profissional e humana. Obrigado por acreditar em mim.

Você foi o motivo de muitos sorrisos, muitas risadas, momentos felizes e alegres. Alguns deles cercado por lágrimas e momentos de silêncio, mas, essencialmente, momentos de muita felicidade. Você foi o meu amor, meu melhor amigo, meu 'branquelo'. Obrigado por nunca ter desistido daquilo que sempre foi a nossa maior união. A força e a certeza em ver a vitória na vida um do outro. *Ich liebe dich!* Tiago.

Eu tenho muita sorte em ter pessoas maravilhosas em minha vida. Durante a graduação em Educação Física eu conheci uma mulher incrível, inteligente, solidária, humana, gentil, guerreira, de uma alma essencialmente especial. A cada dia, a cada aula, a cada viagem, todas as atividades que realizamos juntos foram essenciais para nos tornamos cada vez mais próximos, cada vez mais amigos. E hoje, eu tenho muita alegria e orgulho em dizer que somos melhores amigos. Essa mulher incrível é você Kamilly Campos, minha Ka. Trabalhamos juntos, rimos juntos, passamos por inúmeras aventuras juntos. Pouquíssimas pessoas sabem tanto sobre mim como você, das minhas dificuldades, ansiedade, frustrações e medos. Você esteve presente nos momentos mais difíceis e dolorosos, me apoiando, me incentivando, me encorajando. Em muitos momentos foste, literalmente, meu apoio financeiro para diversos aspectos da minha vida. Eu não temo como agradecer tudo o que você já fez e faz por mim. Seu carinho,

sua atenção, seu cuidado fraterno, sua confiança, seu amor para comigo. Só tenho a orar para papai do céu abençoar grandemente teus caminhos, tuas escolhas, teus passos, tua saúde. És merecedora de toda alegria, sucesso, realizações e felicidades! Obrigado por tudo. Eu te amo muito. Já estou com saudades!

Agradecer a Escola de Aplicação por todo suporte e disponibilidade em socializar s informações necessárias para o cumprimento dessa pesquisa. Agradecer a direção da escola pela amabilidade em caminhar os processos burocráticos e, acima de tudo, agradecer ao corpo docente, professores de Educação Física, pela partilha e reciprocidade em dividir suas experiências para comigo. Muito Obrigado a tod@s.

Agradeço aos membros da banca (de qualificação e de defesa) Professoras Eliana Felipe e Celi Taffarel. Duas belas mulheres lutadoras, às quais dedico enorme admiração e respeito. Muito obrigado pelas contribuições para com meu trabalho.

No mais, agradecer a tod@s que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho. Familiares, amigos, professores. Muito Obrigado!

FELICIDADE!

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz,
Sentirá o ar sem se mexer,
Sem desejar como antes sempre quis,
Você vai rir... sem perceber,
Felicidade é só questão de ser,

Quando chover... deixar molhar...
Pra receber o sol quando voltar.
Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz,
Se chorar, chorar é vão,
Porque os dias vão pra nunca mais...

Tem vez que as coisas pesam mais
Do que a gente acha que pode aguentar,
Nessa hora fique firme pois tudo isso logo vai passar,
Você vai rir... sem perceber...
Felicidade é só questão de ser,
Quando chover... deixar molhar...
Pra receber o sol quando voltar.

(Felicidade – Marcelo Jeneci)

TUDO POSSO!

Posso tudo posso naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos
Deixar-me guiar nos caminhos que Deus desejou para mim
E ali estar

Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou

Em meu lugar estar à espera de um novo que vai chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória!
Tudo Posso!

(Tudo Posso – Pe. Fábio de Melo)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo central analisar a função social da disciplina Educação Física enquanto processo de formação humana na Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA. Nesse sentido, apresenta-se como problema de pesquisa: qual função social a disciplina Educação Física vem assumindo no processo de formação humana promovida pela Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA? Para tanto, esta pesquisa se referencia por uma aproximação ao método teórico materialista histórico-dialético pertencente à tradição marxista, por compreendermos que a análise e produção do conhecimento se dá pela dialética interpretação das inúmeras determinações que se apresentam ao objeto na realidade concreta. Como procedimentos metodológicos, realizou-se a análise dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física na Escola de Aplicação. Para a coleta dos dados empíricos, foi utilizado a aplicação de questionário e entrevista de caráter semiestruturado com 8 (oito) docentes, valendo-se da análise qualitativa de caráter crítico-dialético. Como primeiros resultados, observamos uma ausência no diálogo pedagógico entre o perfil curricular e planos individuais de trabalho. Acerca do conteúdo dos questionários e das entrevistas, percebem-se ricas e propositivas experiências formativas sendo desenvolvidas no trabalho pedagógico pelos professores. No entanto, enquanto coletivo, destacou-se a carência de uma unidade teórico-metodológica, coletiva e sistematizada, no processo escolarização da disciplina Educação Física. Conclui-se, que a função da disciplina Educação Física na Escola de Aplicação se posiciona na possibilidade de uma formação crítica e propositiva, contribuindo, assim, para a formação superadora dos indivíduos.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Física Escolar. Organização do Trabalho Pedagógico. Função Social.

ABSTRACT

This work aims to analyze the social function of Physical Education as a process of human formation in the School of Application of UFPA - EAUFPA. In this sense, it is presented as a research problem: what social function has the Physical Education discipline been assuming in the process of human formation promoted by the School of Application of UFPA - EAUFPA? For this, this research is referred to by an approximation to the dialectical historical materialist theoretical method belonging to the Marxist tradition, because we understand that the analysis and production of knowledge is given by the dialectical interpretation of the numerous determinations that are presented to the object in the concrete reality. As methodological procedures, the official documents that guide the pedagogical practice of the Physical Education teacher in the school were analyzed. For the collection of empirical data, a questionnaire and semi-structured interview with 8 (eight) teaching staff were used, using a qualitative analysis of a critical-dialectical character. As a first result, we observed an absence in the pedagogical dialogue between curricular profile and individual work plans. Regarding the content of the questionnaires and the interviews, we can perceive rich and propositive formative experiences being developed in the pedagogical work by the teachers. However, as a collective, it was highlighted the lack of a methodological unit, unique and systematized, in the schooling process of the discipline Physical Education. It is concluded that the function of the Physical Education discipline in the School of Application is positioned in the possibility of a critical formation, thus contributing to the overcoming formation of individuals

KEYWORDS: Physical School Education. Organization of Pedagogical Work. Social role.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclos de escolarização.....	48
Quadro 2 – Princípios curriculares para seleção dos conteúdos de ensino.....	49
Quadro 3 – Bloco de conteúdos (PCN'S).....	67
Quadro 4 – Conteúdos pertencentes à Educação Física segundo a BNCC.....	70
Quadro 5 – Concepções e abordagens de ensino da Educação Física.....	71
Quadro 6 – Sobre as abordagens da Educação Física (Objetivos/Avaliação).....	72
Quadro 7 – Sobre as abordagens da Educação Física (Conteúdo/Método).....	72
Quadro 8 – Níveis de ensino e quantidade de turmas.....	87
Quadro 9 – Objetivos.....	88
Quadro 10 – Avaliação.....	90
Quadro 11 – Conteúdo.....	90
Quadro 12 – Metodologia.....	91
Quadro 13 – Caracterização dos sujeitos	95
Quadro 14 - Relação professor e experiência profissional.....	96
Quadro 15 – Nível de adesão dos conteúdos.....	98
Quadro 16 – Materiais pedagógicos de apoio.....	99
Figura 1: Organograma da EAUFPA.....	55

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Cultura Corporal
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EF	Educação Física
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MP	Medida Provisória
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Produção do Conhecimento
PCCR	Plano de Cargos e Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPA	Universidade Estadual do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Da inquietação a definição do tema de pesquisa.....	15
Da construção da pesquisa.....	24
1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A FORMAÇÃO HUMANA	24
1.1 Elementos iniciais do método de elaboração do conhecimento.....	27
1.2 Educação e Pedagogia Histórico Crítica.....	34
1.3 Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física Escolar.....	44
A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DA DISCIPLINA	
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORIGEM DAS ESCOLAS DE APLICAÇÃO NO BRASIL	52
2.1 A Origem das Escolas de Aplicação no Brasil.....	52
2.1.1 Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA.....	54
2.2 A Educação Física no contexto Brasileiro: qual papel dessa disciplina na sociedade?.....	56
2.2.1 Orientações Oficiais para o ensino da Educação Física.....	66
2.3 A Organização do Trabalho Pedagógico Enquanto Elemento para Transformação Social da Disciplina Educação Física.....	73
3. A FUNÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA – EAUFPA	85
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	85
3.2 Caracterização do locus e os sujeitos da pesquisa.....	86
3.3 Análise do questionário e das Entrevistas.....	94
3.4 Pares dialéticos Objetivo/Avaliação e Conteúdo/Metodologia.....	106
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
5. REFERÊNCIAS	123
6. APÊNDICE A	129
APÊNDICE B	130

INTRODUÇÃO

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa estrutura orgânica (SAVIANI, 2012b, p.18).

Da inquietação ao objeto de Pesquisa

O ponto de partida para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa retoma alguns espaços de formação e atuação na prática pedagógica enquanto professor de Educação Física dos quais fizemos parte. Tais espaços referem-se à participação em grupos de estudo e pesquisa, no desenvolvimento de atividades em disciplinas ainda na formação inicial, bem como às experiências adquiridas e acumuladas como professor de Educação Física na educação básica. Concordamos que, para produção do conhecimento:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MYNAIO, 2010, p. 59).

Desse modo, esta produção se projeta ao percebermos os processos de crise, embates e enfrentamento dos inúmeros desafios e dificuldades que a educação e a Educação Física enfrentam cotidianamente em sua trajetória histórica.

No trato pedagógico da disciplina Educação Física, tais desafios e dificuldades se apresentam na ausência do material pedagógico, na existência de precárias condições de trabalho, na desvalorização do professor em sua prática docente, na desvalorização de sua carga horária como instrumento de trabalho, refletindo, conseqüentemente, em sua remuneração cada vez mais precarizada.

Recentemente, no cenário político brasileiro, constatou-se mais um episódio de ataques à educação pública brasileira. Observamos, por meio da ação de Medidas Provisórias (MP) do atual governo golpista “Fora Temer”, a desvalorização da formação, educação, como elemento fundante para emancipação da sociedade ao retirar e desqualificar o ensino de algumas disciplinas escolares da educação básica.

A aprovação da reforma do ensino médio, Lei 13. 415/17, em 16 de fevereiro de 2017, antiga Medida Provisória (MP) nº746, apresenta-se como mais um ataque à educação pública brasileira. Em sua essência, esta reforma reconfigura a proposta de ensino de todo o ensino médio em seus três anos de curso, alterando o seu alcance e profundidade curricular,

modificando e reorganizando sua estrutura pedagógica, além de desautoriza a obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas, entre elas: Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

Entre as principais mudanças alcançadas por esta Lei, observam-se as significativas alterações que a reforma acarreta à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96: a) aumento da carga horária de 800h para 1.400h e o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral); b) a flexibilização do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos; c) a profissionalização como uma das opções formativas; d) o reconhecimento de profissionais de notório saber ou de graduado sem formação docente na área para atuarem como tal no ensino médio e; e) a obrigatoriedade da Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia no ensino médio, de forma distinta, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BASTOS et al., 2017).

O que está posto a partir da leitura desta proposta de Lei é o retrocesso nos processos educativos formativos duramente conquistados pela classe trabalhadora. Consta-se, um retorno ao esvaziamento do conteúdo das práticas escolares, configuradas num descompromisso social para com o ensino. Tal problemática acaba por instaurar na sociedade a perda de direito do acesso pelos indivíduos ao patrimônio cultural socialmente construído pelo conjunto de homens e mulheres, a privação do contato a conhecimentos ricos, diversos e essencialmente necessários para formação dos sujeitos críticos em suas singularidades.

Esta imposição do atual governo compõe o conjunto de ações políticas que retoma a um passado não muito distante, no tempo de uma educação técnico-profissionalizante que tinha a perspectiva de formar escravos modernos, capital humano preparado para servir aos interesses de quem detém o domínio econômico neste país (BASTOS et al., 2017, p.43).

Paralelamente a esse movimento e, na ordem do plano liberal do Estado, o projeto de Lei nº193/2016, batizado de ‘Escola Sem Partido’, caminha também na ordem dos ataques aos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Esse projeto instaura na escola um espírito de coerção na essência do trabalho educativo do professor, na materialização de sua função pedagógica em: difundir o pensamento crítico dos alunos; de incentivar o debate e contraposição de ideias, contraposição esta baseada em argumentos, fatos, conteúdos contextualizados; da promoção de espaços que permitam problematizar, questionar, colocar em julgamento todos os processos que mobilização e afetam o cotidiano escolar e a própria sociedade.

O discurso pela não “doutrinação ideológica” na escola nada mais é do que o fortalecimento das políticas falaciosas em defesa da garantia de uma educação dita democrática, na qual nenhuma forma ideológica de pensamento contaminaria, persuadiria o

trabalho do professor de educar, conseqüentemente, do educando em ser “manipulado”. Nesse bojo, coíbe-se a discussão de forma pedagógica e, principalmente, crítica de questões relevantes para o processo de escolarização dos estudantes, tais como: discussão de gênero, diversidade religiosa, sexualidade, política, educação, segurança pública, economia etc. Pode-se constatar tal discussão a partir da PL 867/2015, em seu artigo 3º, onde fica vedado:

Em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015).

Tais projetos, ‘reforma do ensino médio’ e ‘escola sem partido’, elucubrem a ordem instaurada na educação pública brasileira neste último período. Refletem uma concepção de educação baseada na desconfiguração do papel da escola, na descaracterização do papel do professor como elemento de transformação social, no desmantelamento da educação enquanto patrimônio da coletividade dos homens e mulheres, no esvaziamento dos conteúdos escolares, como também, da perda do rigor e profundidade teórica.

Como resultado dessas medidas e ações, Freitas (1995) aponta a conseqüente modificação do papel do Estado, segundo o autor, “Nesses períodos muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica (p. 114)”. Tratar destas questões é problematizar, seja de forma mais imediata, ou pela complexidade como tais propostas retomam diversos processos históricos já conhecidos e instaurados na sociedade, a postura de neutralidade que o Estado assume para com a educação, demonstrando assim, um descompromisso social para com a formação.

Segundo Saviani (2008), este fenômeno resulta da concepção burguesa de educação, educação esta pensada e organizada a partir da lógica capitalista, divisão da sociedade em classes.

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 de meios de produção, mas apenas de sua 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 aos saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p.257).

Desse modo, cabe destacar de que maneira tais processos formativos anteriores criam sentido para a investidura desta pesquisa para a produção do conhecimento. O contato com a Escola de Aplicação da UFPA – EAUFGPA se deu por meio de dois momentos em nossa

trajetória. O primeiro, ainda como estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA (2010-2013). E o segundo, como professor substituto da disciplina Educação Física na EAUFPA.

Na formação inicial, a inserção na escola se deu por meio do cumprimento da carga horária obrigatória da disciplina Estágio Supervisionado I¹, que previa em sua ementa o desenvolvimento das atividades de observação e regência com turmas do Ensino Fundamental I e II² (PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012).

A referida disciplina tinha por objetivo proporcionar o contato dos graduados com o espaço regular de ensino, no intuito de realizar as seguintes atividades: conhecer o ambiente escolar, a organização da estrutura pedagógica da escola, os processos administrativos da direção, das coordenações pedagógicas e, o planejamento do projeto político pedagógico da escola, bem como permitir a aproximação dos estudantes junto aos professores de Educação Física e do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

O diálogo com os professores de Educação Física tinha como objetivo possibilitar a análise de seus planejamentos, identificar os critérios para seleção dos conteúdos para o ano letivo, observar as aulas desenvolvidas com as turmas e analisar qual abordagem e/ou referencial teórico o professor utilizava para fundamentar sua prática pedagógica na disciplina, revelando, assim, qual a sua concepção de ensino e de educação, assim como, a importância dessa disciplina para as crianças, jovens e adolescentes e, conseqüentemente, para a escola como um todo.

Ainda na graduação, soma-se a nossa participação como bolsista em dois projetos da faculdade de Educação Física, sendo eles: o primeiro, “Prática docente e estágio escolares: Limites e possibilidade metodológicos para o ensino da Educação Física” (MOTA, 2012-2013); e o segundo, “A prática pedagógica na disciplina estágio supervisionado e a produção do conhecimento na formação de professores de Educação Física” (MOTA, 2012).

Ambos os projetos tinham como proposta a análise do contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos na educação, na elaboração de práticas superadoras para formação docente e, incentivo para qualificação da produção do conhecimento.

Como características de trabalho, o primeiro projeto trazia como especificidade a intervenção metodológica nos espaços formativos do estágio supervisionado, tendo como objetivo central possibilitar a inovação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da rede pública de ensino. Tal iniciativa se mostrou bastante rica no desenvolvimento

¹ Disciplina cursada no 5º semestre do curso de Educação Física da UFPA no ano de 2012.

² Em virtude da oferta de turmas pela escola, foi realizada a experiência do estágio no Ensino Fundamental II com turmas do 5º ao 9º anos.

de suas atividades visto ter qualificado o dialogo e o estabelecimento de parcerias formativas entre a universidade e as escolas.

O segundo projeto, por sua vez, tinha como característica a vivência da monitoria supervisionada no ensino superior, como o objetivo de possibilitar o exercício da prática docente nas mais variadas disciplinas do curso de Educação Física³ por meio dos processos de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, através da reflexão crítica e o fortalecimento de uma postura política, superando, assim, a fragmentação da relação teoria e prática do conhecimento.

Os dois projetos apresentavam⁴ como referencial teórico-metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991) e a abordagem metodológica Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Estes dois⁵ processos de formação nos possibilitaram, ainda que inicialmente, enxergar por uma perspectiva completamente nova e diferenciada, o papel do professor, sua relevância para formação e socialização do saber frente às querelas presentes na escola e sua dialética relação com a sociedade.

Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta pelo referencial teórico, método, que fundamenta nossa prática social, o Materialismo Histórico e Dialético, o qual possui como concepção teórica de interpretação e análise da sociedade, a centralidade da categoria trabalho. Para a Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional se encontra dialeticamente relacionada com os processos históricos de formação de cada sujeito em sua singularidade.

A abordagem Crítico-Superadora da Educação Física possui como intencionalidade problematizar, pedagogicamente, a cultura corporal dos alunos em suas práticas sociais, fazendo-os refletir acerca dos significados das manifestações sociais e corporais a que a eles se apresentam. Essa abordagem metodológica desenvolve uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que homens e mulheres têm produzido no decorrer de sua história.

Como professor substituto da disciplina Educação Física, no período de 2014 a 2016, tivemos como principal atuação o trato pedagógico na Educação Física nos seguintes níveis

³ As disciplinas foram: Estagio Supervisionado I e II, Metodologia do ensino da Educação Física, Didática e Avaliação Educacional.

⁴ Em virtude da saída da professora coordenadora para curso de doutoramento ambos os projetos não tiveram continuidade.

⁵ É importante salientar que tais referenciais teóricos foram fundamentais para o desenvolvimento das ações e produções de ambos os projetos, guiando e acompanhado cada etapa de trabalho, fundamentando o corpo de conhecimento socializado e sistematizado, além de permitir uma perspectiva de trabalho completamente diferenciada em relação às demais projetos oferecidos na formação inicial.

de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Técnico profissionalizante nos cursos de Multimeios Didáticos e Meio Ambiente.

Tal experiência nos possibilitou uma primeira percepção de seus limites e possibilidades enquanto espaço de ensino. Compreendendo que, a Escola de Aplicação da UFPA, nesse contexto, não está isenta de toda precarização e dificuldades de ação e trabalho que a escola pública enfrenta cotidianamente.

Não obstante, é importante destacar que, mesmo localizando na EAUFPA, os reflexos da precarização da educação pública no país, a Escola de Aplicação apresenta em sua estrutura física, pedagógica, administrativa, bem como na dinâmica do trabalho docente, condições marcadamente menos desfavoráveis em comparação as demais escolas públicas.

A Escola de Aplicação como núcleo pedagógico vinculado à Universidade Federal do Pará apresenta condições diferenciadas para o exercício do magistério se comparada à realidade da escola pública brasileira. Tais diferenças podem ser observadas no estabelecimento de um plano de cargos e carreiras (PCCR), a possibilidade dos professores e servidores técnico-administrativos cursarem pós-graduações em nível *stricto sensu e lato sensu*, (Especialização, Mestrado e Doutorado), além de toda organização didático pedagógico e infraestrutural proporcionada pela escola.

A partir destas duas entradas na Escola de Aplicação conseguimos, ainda que inicialmente, conhecer algumas de suas dinâmicas, como por exemplo: a rotinas das aulas, distribuição da disciplina Educação Física nos níveis de ensino, a organização das atividades curriculares e extracurriculares que a mesma desenvolve, seja como organização ou participação nas atividades planejadas pela escola, o contato com a organização do trabalho pedagógico dos professores que ministram a disciplina da Educação Infantil até o Ensino Médio.

O professor de Educação Física precisa levar em consideração na elaboração de sua intervenção pedagógica a delimitação de uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano, a fim de que possa responder: que tipo de homens e mulheres quer formar? Para que tipo de sociedade estes seres humanos estão sendo formados? Qual modelo de sociedade, modo de produção, é referência para a construção social da humanidade?

Nesse sentido, nosso objeto de estudo se apresenta na análise da função social da disciplina Educação Física na Escola de Aplicação da UFPA - EAUFPA, entendendo-a como uma disciplina escolar que cumpre um papel histórico como componente na formação humana de homens e mulheres enquanto sujeitos críticos.

É neste comprometimento que se alinha nossa concepção de formação, a qual está diretamente imbricada com o projeto histórico de sociedade que defendemos. De acordo com Freitas (1995):

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente [...]. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados (p.142).

Este estudo também se apresenta como possibilidade de contribuir com o movimento de sínteses construídas nos momentos de estudo e formação permanente no grupo Linha de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/UFPA⁶. Além de possibilitar inovações investigativas na linha de pesquisa que compomos no PPGED/UFPA, linha de Formação de Professores, Trabalho docente, teorias e práticas educacionais.

Partindo do acima apresentado, empreendemos por um levantamento bibliográfico com intuito de identificar como nosso objeto de estudo se apresenta na produção do conhecimento. Além de realizar a delimitação de nosso recorte de pesquisa a partir do que já foi produzido e acumulado na área. Segundo Gil (2002) o objetivo da leitura exploratória é possibilitar uma maior familiaridade com o problema pesquisado.

O levantamento foi feito a partir de artigos, dissertações e teses em três bancos de dados públicos, sendo eles: Banco de Teses e Dissertações da Capes⁷, banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UFPA e, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE. Para tal, utilizamos os seguintes descritores para busca e delimitação dos materiais: Educação Física, Educação Física escolar; Escola; Papel social e Função social.

No banco de teses e dissertações da Capes constatou-se uma pequena produção acadêmica no que se refere ao debate nessa temática. Foram localizados 6 (seis) trabalhos, dos quais 4 (quatro) não estão disponíveis para consulta visto serem anteriores à plataforma sucupira⁸. Desta forma, apenas 2 (dois) trabalhos, duas dissertações de mestrado, foram considerados: Guimarães (2016) e Rodrigues (2009).

A primeira dissertação tem como título “Um olhar sobre a história da organização curricular da Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

⁶ O grupo é organizado em quatro (04) linhas: Formação de Professores (FP); Produção do Conhecimento (PC); Políticas Públicas (PPEL) e, a Linha de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) da qual fazemos parte enquanto dinâmica de estudo e proximidade com objeto. Nossa inserção no grupo inicia concomitante com sua institucionalização na UFPA campus Castanhal em 2013.

⁷ A busca pelos trabalhos se deu em mais de uma investida no portal de Bancos dissertações e teses.

⁸ A plataforma sucupira foi implantada em 27 de maio de 2014 com o objetivo de coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência para comunidade acadêmica.

(1959-1996)” (GUIMARÃES, 2016). O texto trata de uma análise da configuração curricular da disciplina Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Sergipe – CODAP- UFS, no período de 1959 e 1996.

A conclusão a que a autora chega a partir da análise dos documentos coletados (atas da instituição, cadernetas, relatórios, jornais e fotografias) e das entrevistas aplicadas aos três professores que trabalharam na escola à época, indica que a Educação Física sempre esteve presente na escola exercendo diversos e diferentes papéis.

Segundo Guimarães (2016), a Educação Física no início de sua trajetória na escola contribuía para moldar o indivíduo para a vida social, onde as regras e a disciplina deveriam ser aprendidas. A Educação Física, segundo a autora, deveria formar comportamentos, hábitos e doutrinar os sujeitos a se comportarem seguindo alguns valores necessários para viver na sociedade conforme o contexto cultural, político e econômico de suas respectivas épocas.

Com a leitura do movimento da disciplina ao longo dos anos dentro escola, Guimarães (2016) descreve que houve o reconhecimento da Educação Física como disciplina igual às demais. Como resultado do ganho de espaço e fortalecimento da equipe de professores. Em síntese, de acordo com a autora, durante o período pesquisado não houve uma relação dialética entre o currículo da Educação Física e o currículo do Colégio de Aplicação da UFS, ou seja, avanço na compreensão da importância da seleção dos conteúdos, além da própria organização da disciplina.

A segunda dissertação analisada possui como título “A Educação Física como disciplina Escolar. Que história é essa? A construção do componente curricular Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001” (RODRIGUES, 2009). O texto analisa a maneira pela qual a Educação Física se consolidou como disciplina no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco - CAp- UFPE, no período entre 1971 e 2001.

A análise, construída por Rodrigues (2009), deu-se por meio de uma análise documental nos registros legais e das orientações oficiais da escola, a partir da qual o autor destaca as diferentes funções que a Educação Física cumpriu no CAP-UFPE. Segundo o Rodrigues (2009), a Educação Física esteve em muitos momentos distante da própria organização curricular do Colégio de aplicação, “descumprindo” seu papel como matéria de ensino, atividade não sistematizada, até alcançar o “status” de disciplina curricular com corpo de conhecimentos a serem trabalhados.

No banco de dados do PPGED/UFPA⁹, no período de 2005 a 2016 num total de 253(duzentos e cinquenta e três) dissertações¹⁰, foram localizados 7 (sete) trabalhos que tomaram a Educação Física como objeto de estudo.

Tais produções possuem como títulos de seus trabalhos: “O programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)” (PAES NETO, 2013); o “Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física: um olhar sobre os cursos superiores das universidades públicas em Belém/PA (MONTENEGRO, 2012); “Fases da pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil” (PEREIRA, 2012); o “Currículos de formação de professores de Educação Física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade” (ARANHA, 2011); o “Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica” (CERES, 2011); “A formação profissional em Educação Física no Pará e aspiração docente” (GORDO, 2009) e, “A formação do professor de Educação Física no Pará: o que revela o currículo do curso de educação física da universidade estadual do Pará?” (TREPTOW, 2006).

De tal forma, não houve trabalhos que tomassem a Educação Física a partir de sua materialidade enquanto possibilidade pedagógica de transformação no ambiente escolar. Acerca da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RCBE), não foi identificado nenhum trabalho que abordasse em sua discussão a Educação Física enquanto contribuição social para o ambiente escolar.

A leitura destes trabalhos nos permitiu ampliar nossa percepção acerca de como a Educação Física Escolar está sendo problematizada na produção do conhecimento, na elaboração de saberes ricos de possibilidades e profundidade teórica, além de que forma vem sendo abordada enquanto disciplina que compreende e potencializa a formação social dos indivíduos.

Da construção da Pesquisa

Com este estudo esperamos contribuir com o debate educacional brasileiro, particularmente na organização do trabalho pedagógico da Educação Física, enquanto disciplina escolar entendida de forma crítica e propositiva. Desse modo, reportando-nos à disciplina Educação Física na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, alguns questionamentos nortearão o desenvolvimento desta problemática:

⁹ Todos os trabalhos estão disponíveis a partir do link: www.ppged/ufpa.com.br

¹⁰ Não se tomou pela análise do quantitativo de trabalhos, teses, disponíveis em virtude dos limites de nossa pesquisa.

- Qual a proposta de formação humana, projeto histórico e elaboração teórica estão presentes na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física?
- Como está sistematizada a proposta pedagógica para o ensino da disciplina Educação Física em relação à organização pedagógica da Escola?

Nesse sentido, sobre os questionamentos levantados adotamos a seguinte questão problema: Qual função social a disciplina Educação Física vem assumindo no processo de formação humana promovida pela Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA?

Considerando-se tal problemática, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a função social da disciplina Educação Física no processo de formação humana na Escola de Aplicação da UFPA.

Como objetivos específicos:

- a) Analisar a proposta pedagógica presente nos documentos oficiais da escola referente à disciplina Educação Física.
- b) Caracterizar/identificar os referenciais teórico-metodológicos adotados pelos professores de Educação Física na elaboração da proposta pedagógica da disciplina na EAUFPA.
- c) Analisar a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física a partir dos pares dialéticos conteúdo/metodologia e objetivo/avaliação presentes em suas propostas de ensino.

A adoção por um método de pesquisa se deu por compreendemos que a apreensão e produção do conhecimento se dão pela dialética interpretação das múltiplas determinações na qual o objeto se apresenta na realidade concreta. Nesse movimento o concreto:

[...] aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.260).

Esse movimento encontra sentido e veracidade por meio da prática, tendo a realidade como critério da verdade “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2009, p.121).

Os procedimentos metodológicos construídos buscaram, na prática social, a mediação do conhecimento para a organização teórica prática desta pesquisa. Segundo Frigotto (2010), pode-se a partir da dialética materialista marxista, organizar o movimento do revelar e expor as transformações dos fenômenos sociais por meio de cinco momentos dialeticamente relacionados.

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

O primeiro se refere à definição da problemática a qual corresponde a totalidade mais ampla, a delimitação do recorte do objeto. O segundo corresponde ao resgate da produção teórica, identificação do que já foi produzido acerca da temática. O terceiro, a definição do método de pesquisa, referente à organização para a análise e exposição do objeto. O quarto representa a análise dos dados onde se irão estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos. E, por último, a chegada a síntese da investigação por meio de uma nova elaboração que “[...] não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude” (FRIGOTTO, 2010, p. 95).

A partir desta perspectiva, optamos por dois momentos metodológicos para conhecer a realidade da disciplina Educação Física na escola. O primeiro procedimento se deu por meio da coleta e análise dos documentos oficiais da escola no intuito de identificar, a partir do Projeto Político Pedagógico, Perfil curricular da disciplina Educação Física e Planos individuais de trabalho, quais parâmetros, orientações e instrumentos organizativos são elaborados pela escola e, conseqüentemente, pelos professores de Educação Física.

A fim de compreender a concepção de Educação Física e de organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, optamos como metodologia de pesquisa a utilização de questionário e entrevista semiestruturada com 8 (oito) dos 9 (nove) professores de Educação Física da escola. Isto posto, foram transcritas as entrevistas em sua totalidade, e, em seguida, destacaram-se as principais questões, categorias e concepções que se relacionaram com os objetivos traçados pela pesquisa.

Por último, os dados coletados foram organizados, categorizados e sistematizados com a finalidade de alcançar as sínteses enunciadas em nosso problema de pesquisa “mediante a análise da realidade concreta, identificam-se as determinações fundamentais e secundárias do problema, [...], é na análise que se estabelece as relações entre a parte e a totalidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Este movimento foi fundamental para identificarmos e analisarmos quais os percursos didáticos- metodológicos orientam a elaboração e sistematização da matriz curricular, concepção e organização da disciplina Educação Física, como também, suas práticas pedagógicas enquanto totalidade na escola.

[...] toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador (PÁDUA, 2000, p. 32).

A partir da exposição dos elementos que substanciam esta pesquisa, apresenta-se a seguir a organização do trabalho. No **primeiro capítulo** será explicitado o referencial teórico-metodológico que referencia e instrumentaliza esta pesquisa, e dela fazem parte a exposição de conceitos importantes do materialismo histórico dialético, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem metodológica crítico-superadora da educação física.

O **segundo capítulo** tem como objetivo apresentar as principais características que constituíram a origem das Escolas de Aplicação no Brasil, a exposição das concepções e funções sociais que a Educação Física assume na sociedade brasileira no século XX, bem como um breve estudo acerca dos pilares teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico.

No **terceiro capítulo** serão apresentados e analisados os dados empíricos e as primeiras sínteses do estudo. Análise e exposição da concepção de educação, de Educação Física e organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA, tendo-se como enfoque as categorias conteúdo/metodologia e objetivos/avaliação no processo de formação humana.

Nas **considerações finais** deste trabalho será feita a exposição das principais sínteses feitas, buscando-se responder a pergunta central da pesquisa, acerca do papel social da disciplina educação física. Serão expostos também os principais limites constatados, as dificuldades ocorridas no estudo. Por fim, são apresentadas algumas possibilidades de superação, visando pedagogicamente se ampliar a compreensão do papel da escola, do professor e da disciplina Educação Física.

1. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A FORMAÇÃO HUMANA

[...] trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao

modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2009, p. 9).

1.1 Aspectos iniciais do método de elaboração do conhecimento.

A formação humana é um dos principais elementos para se compreender o desenvolvimento social da humanidade. Uma leitura de mundo crítica e comprometida com suas transformações tem como necessidade o estudo das relações históricas e sociais da produção humana no conjunto da sociedade. Desse modo, o movimento da coletividade dentro da história, perpassa pela compreensão da forma como os seres humanos se relacionam, como suas relações de trabalho constroem, ampliam e modificam sua própria humanidade.

Com efeito, este estudo incorre de grande risco caso não se assuma uma teoria crítica, uma concepção teórica que aponte os nexos e determinantes que estão intrinsecamente imbricados no processo de desenvolvimento das formas e estruturas sociais. O pesquisador, o professor, o sujeito crítico, precisa deliberadamente se posicionar frente à dualidade posta, necessita se reconhecer enquanto classe – e aqui nos colocamos ao lado da classe trabalhadora – a fim de não construir interpretações romantizadas e/ou equivocadas dos fenômenos que se apresentam na realidade material.

Segundo Marx (2008), a realidade concreta é:

[...] como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (MARX, 2008, p.261).

A aproximação ao Materialismo Histórico e Dialético (MARX, 2008a, 2008b, 2009; ENGELS, 1980) enquanto método para compreender a prática social humana, cumpre um papel social para além da trajetória teórica e metodológica necessária para elaboração de uma produção científica. Nesse sentido, o movimento de elaboração e produção, na prática social, possui como perspectiva analisar e intervir na sociedade, revelando suas orientações, seus pressupostos e, principalmente, suas contradições frente ao modo de produção capitalista, o modelo burguês de sociedade, o qual possui o controle econômico da vida.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social (FRIGOTTO, 2010, p, 89).

De posse disso, a produção do conhecimento se apresenta como um eixo mais do que relevante para a análise social, pois, assim como as demais esferas da produção humana, sejam elas; artísticas, plásticas, culturais e/ou corporais, são esferas constantemente condicionadas pela estrutura social instituída pelo modo de produção em vigor, o sistema capitalista. Um posicionamento reiterado e sistemático acerca da realidade demanda um constante diálogo crítico das controvérsias e interpretações que permeiam a própria realidade (IANNI, 2011).

Considerando a tradição marxista em sua perspectiva histórica e dialética, a produção filosófica de Karl Marx (1818-1883) se posiciona para além de uma proposta teórica, não se resume a procedimentos técnicos e operacionais para a execução de uma dada pesquisa. De acordo com Vázquez (2011), a filosofia para Marx não poderia ser um instrumento teórico de conservação da realidade, mas, sim, de sua transformação:

Dessa maneira, se sua crítica não conseguia transformar a realidade, era preciso estabelecer outro tipo de vinculação entre filosofia e a realidade, ou melhor, entre o pensamento e ação, que obrigaria, por sua vez, a mudar a missão e o próprio conteúdo da filosofia (VÁZQUEZ, 2011, p.117).

Marx (2016), aborda a questão da constituição da formação do homem historicamente em um caráter ontológico, esta formação se dá a partir da transformação da natureza por meio do trabalho. Inicialmente, essas transformações estão condicionadas à própria sobrevivência do ser humano, a realização de necessidades imediatas: se alimentar, comer, beber, se abrigar, proteger-se, ou seja, a manutenção de sua própria vida.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2016, p. 211).

Engels (1980), compreende o trabalho a partir da relação direta do homem com a natureza: “[...] o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho” (p. 33). Posto seu desenvolvimento histórico e social, essas necessidades vão se “complexificando” numa cadeia do que hoje se compreende como a constituição de sua humanidade.

É, na medida em que os seres humanos criam e atendem a realização de suas necessidades, que eles, os seres humanos, alteram e transformam a natureza ao seu redor e, no

conjunto desse processo, acabam por modificar não apenas os elementos naturais, mais também, produzem e alteram a si mesmo.

A origem do trabalho encontra-se na necessidade de a humanidade satisfazer suas necessidades básicas, evoluindo para outros tipos de necessidades, mesmo supérfluas. Assim, trabalhar é produzir riqueza, o que é necessário em todos os modos de produção, seja no comunal primitivo, no escravista, no feudal, no capitalista ou nas experiências socialistas (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147).

Esse processo acaba por resultar em sucessivas alterações físicas, fisiológicas, sociais, cognitivas e culturais¹¹, o que resulta no “[...] próprio desenvolvimento do seu corpo, do cérebro, da fala e da relação entre os homens origina-se do trabalho” (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147). Para Marx (2008a), estas relações de trabalho e construção dos homens e mulheres em sua generacidade, apresentam-se na produção social da própria existência humana: “(...) os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (p. 49).

Dito de outra forma, para Marx (2010) é precisamente:

[...] na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (p. 101).

Sendo assim, o entendimento destas transformações perpassa pela compreensão das mudanças sofridas pelos seres humanos, estabelecendo relações de interpretação da própria natureza, das formas históricas de consumo e interação com o meio social, das atividades adaptativas presentes no cotidiano (moradia, agricultura, geração de energia, emprego, renda).

Superamos as fases em que nada sabíamos, a fase em que o que sabíamos era de domínio de poucas autoridades, religiosas, feudais, filosóficas e avançamos para um modo especial de conhecer que é o conhecimento científico, decorrente de da investigações criteriosas (TAFFAREL, 2010, p.20).

Segundo Ianni (2010), o homem é o único ser capaz de se apropriar e transformar a natureza, de criar e fazer cultura. O que produz, ao longo da história, os mecanismos de

¹¹ Para Vigostki (1930) no processo histórico de desenvolvimento do homem, os condicionantes históricos foram gradativamente superando o caráter hegemônico, biológico, para designar o homem “De fato, a luta pela existência e a seleção natural – forças motrizes da evolução biológica, no interior do mundo animal – perderam a sua importância decisiva assim passamos a considerar o reino do desenvolvimento histórico do homem” (p.2).

resistência e manutenção da vida. Enquanto categoria essencialmente humana, homens e mulheres possuem domínio da realização de suas atividades materiais, da produção intencional de sua intervenção com a natureza. De acordo com Saviani (2012b), é a realização do trabalho o que nos diferencia dos animais, pois diferentemente da simples adaptação ao natural, os seres humanos precisam constantemente produzir os elementos de sua existência.

O materialismo histórico-dialético enquanto concepção teórica para análise da realidade e de suas significações traça a teoria do conhecimento histórico e dialético como método de aproximação e interpretação da realidade. A elaboração dessa concepção teórica tem como critério de verificação do conhecimento a realidade prática dada pela mediação dos nexos e determinantes que, influenciam e são influenciados pela própria realidade.

A perspectiva marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem a transformação do mundo (FRIZZO, 2008, p.8).

Para Frigotto (2010), o processo de análise das leis históricas que estruturam e transformam os fatos sociais não se configura como uma tarefa fácil, pois “[...] não é algo que depende de negociação, conciliação ou demonstração. Ao contrário é algo a ser prática e historicamente demonstrado” (FRIGOTTO, 2010, p.95). Pensar dialeticamente figura uma tarefa complexa e que exige uma vigilância constante. O confronto com o senso comum “naturalizado” como verdades absolutas demanda do pesquisador um comprometimento crítico e reiterado: “[...] a realidade social precisa ser pesquisada, ser questionada, precisa ser explicada. Porque ela não para. Porque ela não é transparente. Se ela fosse transparente, ela não precisaria de investigação” (IANNI, 2011, p.400).

Nesse bojo, demanda do pesquisador seu posicionamento enquanto classe, enquanto agente de mudança e formador de opinião. Para Netto (2011), o objetivo do pesquisador “[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável – é, apreender a essência” (p.22).

A perspectiva teórica da qual nos aproximamos objetiva uma formação humana que esteja comprometida com as máximas potencialidades a serem desenvolvidas pelo conjunto dos homens e mulheres “Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe” (SAVIANI, 2008, p.246).

Trata-se, de uma teoria que enxergue na prática a materialização de suas ideias e opiniões, que reflita na realidade a elaboração teórica previamente construída. A síntese alcançada seria a práxis para formulação de uma determinada postura crítica sobre o mundo do trabalho: “Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desembocam na teoria do misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX; ENGELS, 2009, p.121).

O conceito de práxis, embora sujeito a diversas derivações, reúne, segundo Vázquez (2011), de forma central o entendimento da filosofia que se entende em si mesma não apenas como interpretação de mundo, mas, também, como ferramenta do seu processo de transformação. Ainda de acordo com o autor, Marx propõe-se a compreender de diversas e profundas formas como a ação humana produz o ser humano e, como esta atividade transforma a natureza e a sociedade a sua volta.

Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso é um guia da ação (VÁZQUEZ, 2011, p.174).

Para Marx, a relação entre teoria e práxis é teórica e prática, posto que na medida em que teria como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, e, é teórica, na medida em que se relaciona com a consciência (VÁZQUEZ, 2011). É na construção desta afirmação que Vázquez (2011) distancia a concepção de Marx a de seus antecessores: “[...] na criação de uma filosofia da práxis, entendida não como práxis teórica, mas, sim, como atividade real, transformadora do mundo” (p.114).

Uma leitura crítica sobre a realidade não poderá perder de vista os elementos teóricos que substanciam as mais diversas práticas sociais. É exatamente este movimento que orienta nossa concepção teórica prática, no sentido da história em evolução, submetida à ordem de leis e tendências da própria história “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é a realidade, o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (IANNI, 2011, p.403).

Tomados por este fim, é imprescindível uma atitude consciente e deliberada da realidade, a qual fuja das comuns práticas imparciais e “democráticas” que reforçam um fenômeno em crescente na atualidade, a neutralidade. Busca-se, nesse sentido, o caminho inverso da neutralidade, um caminho que mostre que “[...] captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência” (SAVIANI, 2009, p.16). Entendendo que a neutralidade não contribui para a resolução dos problemas sociais, não dissolve esquemas empobrecidos, bem como não avança de uma análise empírica da realidade.

Sobre isto, Netto (2011) sinaliza que “[...] essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (p.23). Desse modo, a relação estabelecida com o objeto jamais poderá recair num achismo equivocado.

A visão dialética, ao contrário, arma-nos de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de propiciar-nos a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica (SAVIANI, 2009, p.22).

O caminho até a validação da verdade caminha pela contestação organizada do objeto em sua manifestação natural, fenomênica. Depurar essas primeiras impressões e análises da aparência fenomênica do objeto na prática social é demarcar uma concepção crítica. É buscar sucessivas aproximações à sua essência por meio da interpretação de suas diversas manifestações “[...] a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano” (NETTO, 2011, p.18).

O ponto de chegada refere-se à elaboração de possíveis sínteses, as quais venham a contribuir para produção do conhecimento, bem como, principalmente, para compreender em coletividade o fenômeno estudado. De acordo com Marx (2008a), o estudo sobre o objeto demanda investiga-lo, depurá-lo em sua concreticidade, o qual “O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (p.260). Trata-se, de uma leitura da essência do método, à seleção do máximo de estruturas e camadas ao qual se elabora o conhecimento científico.

Para Marx (2009), são os seres humanos “[...] que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, muda também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (p.32). A estrutura necessária para compreender, no plano do pensamento, a essência dos movimentos fenomênicos que permeiam a elaboração do conhecimento possui como centralidade compreender o concreto:

O concreto antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte sobre o qual se apoia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender 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 (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.128).

Demanda, dito de outra forma, a análise da investigação, a exposição, o movimento dialético de sucessivas aproximações às diversas e diversificadas determinações manifestadas

pelo objeto em sua interação social. Para tanto, segundo Konder (2011), tal visão no conjunto é sempre provisória não pretendendo que se esgote a realidade a que ela se apresenta.

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – é chamada de totalidade (KONDER, 2011, p. 36).

A formação humana que defendemos se posiciona na superação do imediato que se apresenta como verdade no senso comum. Apresenta-se, a fim de que se construa uma análise crítica e rica de nexos e determinantes da real função da educação para a emancipação da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujo elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessárias para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as reações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a definição de direitos e deveres (SAVIANI, 2008, p.234).

Para Finocchio (1991), a humanização se objetiva para além do desenvolvimento das potencialidades naturais humanas, objetiva-se, justamente na produção e reprodução das potencialidades essencialmente humanas, dadas e operadas pelo trabalho.

De acordo com Netto (2011), “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (p.20). Neste ínterim, é tarefa histórica de cada educador (a) teorizar a prática pedagógica, sua prática docente de hoje, imbuí-se de uma gama de conhecimentos que possibilite uma análise cada vez mais consciente de sua atividade diária.

1.2 Pedagogia Histórico-Crítica e Educação

Este tópico tem por objetivo apresentar os principais fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991), referencial teórico que fundamenta e orienta as aproximações teóricas que defendemos sobre a concepção de educação, escola e conhecimento. Nesse sentido, a aproximação a uma concepção de sociedade e de ser humano pautado na análise das múltiplas relações sociais que se

manifestam e são condicionadas ao sujeito e ao objeto de estudo em sua relação de trabalho com a natureza.

A Pedagogia Histórico-Crítica¹² é proposta pelo professor Dermeval Saviani no final da década de 70 e início década de 80. Surge com a necessidade teórica e prática de se pensar a educação por meio de outra perspectiva social e histórica, uma na qual viesse a atender aos anseios da classe trabalhadora a partir de uma elaboração teórica pedagógica que fosse verdadeiramente crítica e comprometida com a reprodução e socialização do conhecimento historicamente produzido. Segundo Duarte (2012), era necessário pensar outra educação a época, visto que:

A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos (p.14).

Desse modo, a partir da superação por incorporação da realidade dada no cenário educacional brasileiro à época, a saber; hegemonia das teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista) e, das ideias das teorias crítico-reprodutivistas (Escola como Aparelho Ideológico do Estado, Escola Dualista e Escola como Violência Simbólica). A Pedagogia Histórico-Crítica propõe contribuições para educação com o objetivo de se alcançar a formação numa perspectiva humana e histórica, tendo uma concepção de ser humano e de sociedade crítica pautada em uma compreensão da produção do conhecimento de forma socialmente referenciado e democraticamente socializado.

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir [...]. Assim, saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2012b, p7).

A Pedagogia Histórico-Crítica surge com o projeto histórico de superar as teorias educacionais fortemente difundidas na educação brasileira, as quais estão sobre estreita relação e forte influência do sistema capitalista e seus ideários neoliberais. Nas palavras de Saviani (2012a), o que marca este momento histórico era a necessidade de afirmação de uma pedagogia revolucionária, pois:

¹² Num primeiro momento o professor Saviani denominou esta pedagogia de pedagogia dialética, no entanto, em 1984, preferiu denominá-la de Pedagogia Histórico-Crítica em virtude de “[...] pedagogia dialética- vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se, que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, descolada do desenvolvimento histórico real” (SAVIANI, 2012b, p.75).

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois na igualdade essencial entre os homens [...] para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transformação, considera a difusão de conteúdo, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2012a, p.65).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica não possui como intencionalidade promover a revolução social a partir da escola. Seu compromisso, enquanto projeto histórico, se dar por meio de sua especificidade e mediações pedagógicas a fim de poder contribuir para com o processo de transformação social. Sua intencionalidade centra-se numa concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de ser humano próprio do materialismo histórico e dialético.

[...] o que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2012b, p.76).

Os processos educativos desde sua origem até as projeções mais especializadas pelos seres humanos se projetam num movimento permanente de reprodução e incorporação de experiências culturalmente produzidas e acumuladas, pois “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2012b, p.6). Ao longo da história, as experiências humanas vão se diferenciando progressivamente até alcançar a sua forma institucionalizada, a qual é representada pela necessidade e surgimento da escola. A passagem da escola a forma predominante de educação possui como motor as mudanças sociais no modo de produção e controle da vida, na forma como os seres humanos se relacionam, como objetivam e se apropriam da cultura (SAVIANI, 2012b).

Sendo assim, a educação é particular aos seres humanos. Superadas as necessidades básicas - como já mencionado - os seres humanos necessitam transformar a natureza a fim de atender as suas carências básicas, nesse processo, homens e mulheres antecipam por meio do pensamento os corolários de seu trabalho, atividade está operado por uma ação intencional e planejada.

Para Saviani (2012b), os seres humanos, ao transformar a natureza, produzem o mundo da cultura. Percebido da mesma forma, a educação faz parte do mundo da cultura, ela precisa ser sistematicamente trabalhada e produzida pelo conjunto dos homens e mulheres no processo no trabalho. O método da garantia da sobrevivência do ser humano demanda de sua

produção material e não material¹³. A construção de ideias, valores, hábitos, atitudes e comportamentos encontram-se presentes nesta produção não material da vida humana, desse modo, a educação se refere “[...] à produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2012b, p.12).

Na elaboração coletiva¹⁴ dessa teoria, somam-se inúmeras produções; artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros que criticamente contribuem para o avanço e aprofundamento teórico e didático da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses trabalhos possuem como horizonte um dos três desafios colocados pelo professor Saviani (2012b) acerca da necessidade coletiva de ampliação da educação a partir da análise de seus limites e objetivos.

[...] é nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põe em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas (SAVIANI, 2012b, p. 101).

Os limites apontados pela Pedagogia Histórico-Crítica são um dos elementos que a tornam crítica em comparação as demais teorias difundidas no cenário educacional brasileiro. Para Saviani (2012b), a Pedagogia Histórico-Crítica esta comprometida com a transformação e elevação da qualidade da educação, a qual precisa superar desafios tais como: a) da materialidade da ação pedagógica; b) à ausência de sistema educacional; c) questão material da organização do sistema e das escolas e; d) descontinuidade do ensino educacional.

Em uma sociedade dividida em classes os desafios colocados a educação ganham maior destaque na classe, trabalhadores, que não dispõe do controle econômico e social dos meios de produção. Segundo Saviani (2008), observa-se desse modo a:

[...] impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (p.255).

Por meio dessa teoria educacional, tendo o trabalho como principio educativo, é possível elevar os seres humanos a patamares superiores de suas singularidades, contribuindo

¹³ A produção não material se apresenta por duas modalidades, uma na qual o produtor se separa do produto, e a segunda onde o processo de produção e consumo acontece ao mesmo tempo “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2012b, p.12).

¹⁴ Como sugestão e aprofundamento destas produções, renuem-se os trabalhos de (DUARTE, 2006); (MARSIGLIA, 2011); (MARTINS, 2013); (GASPARIN, 2012); (DUARTE; SAVIANI 2012); (GASPARIN, 2002); (MARSIGLIA; BATISTA, org. 2012); (MARSIGLIA, org. 2011); (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, org. 2017); (DUARTE, 2016) e, (REIS et al., 2013).

para a superação de uma sociedade empobrecida, presa a relações alienantes e alienadas do cotidiano. Como crítica da sociedade burguesa, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona com o compromisso político e social ao lado da classe trabalhadora em contraposição a estrutura dominante, lógica burguesa.

Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, como o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários (SAVIANI, 2008, p.248).

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica possui como proposta para educação a tomada pela análise e interpretação das relações dicotômicas intrinsecamente presentes na sociedade. Segundo Marsiglia e Batista (2012), a ação pedagógica que se fundamenta na relação, articulação, que teoria e a prática (práxis), pode contribuir:

[...] para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haveria a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (p. 2).

A educação perde seu papel de transformação social ao atender as políticas neoliberais que se encontram em conformidade com a manutenção do *status quo*, ao reproduzir os privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle social das decisões no país, minimizando, assim, seu alcance pedagógico e social sobre sua intervenção crítica frente à sociedade.

Assim, contrapondo-nos à concepção liberal, preconizamos uma educação de nível fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre indivíduo e cidadão (SAVIANI, 2008, p.234).

Tal situação acaba por revelar-se como uma crise tanto estrutural quanto crônica para consolidação da educação no país. De acordo com Freitas (2007), tal situação se reverbera como uma crise que “[...] é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (p.1207). Esses entendimentos são importantes pelo posicionamento que temos e defendemos sobre a função da escola, no que consistiria no trato com a produção, reprodução e elaboração do conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

Nesse sentido, a escola, de acordo com Saviani (2012b) existe “[...], pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência),

bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.14). A escola e o professor não podem mais representar um viés de inculcação de uma postura social dominante permeada por comportamentos alienados dentro da sociedade, na qual está impressa a relação meritocrática capitalista de ensino.

[...] uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2012a, p.75).

Segundo Marsiglia (2011), uma educação baseada em orientações liberais tem por objetivo a redução da educação por dois objetivos específicos: o primeiro, com intuito de apenas “qualificar” a mão de obra e, o segundo, formação para o controle político da sociedade. De acordo com a autora:

Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos (MARSIGLIA, 2011, p.17).

Escola e professores precisam encarar o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar com a máxima possibilidade criativa do ser humano, compreendendo seu trabalho como um trabalho educativo. De acordo com Saviani (2012b) a necessidade do trabalho educativo refere-se, “[...] assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo [...], o saber objetivo produzido historicamente” (p.7). A apropriação dos conhecimentos culturais em elementos ativos, à luz da superação da sociedade de classes ao qual estão inseridos na realidade concreta, dar-se-á quando os alunos puderem em igualdade de forças e condições, obter o acesso e a permanência ao patrimônio cultural socialmente construído.

Com efeito, não nos referimos a qualquer conhecimento. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ela organiza o saber sistematizado e não o fragmentado e fundamenta-se a partir da cultura erudita e não da cultura popular (SAVIANI, 2012b).

A partir deste ponto de vista, a escola é um espaço o qual se precisam depositar maiores atenções, é um local formado e deformado pelos indivíduos, o que nos permite uma visão mais rica e ampliada dos seres humanos e sua relação com a educação escolar (ARROYO, 1998).

Para Vigostki (1930) a educação enquanto fonte de cultura, humanização, reuni de forma dialética teoria e prática, organiza e dar sentido e significado a soma de conhecimentos formativos elaborados ao longo história da humanidade. Nessa mesma direção, Pino (2000) aponta a partir das contribuições de Vigostki que a educação formal é:

[...] parte integrante da educação em sentido pleno, constitui uma via de acesso – não única, mas a socialmente instituída – da criança ao conhecimento científico, ou seja, ao saber que os homens têm do mundo *natural* como resultado e condição da sua transformação pelo trabalho. O conhecimento científico faz parte do mundo *cultural*, mundo específico do homem, onde ele constituiu sua existência. Assim, sendo, a educação *formal* é algo necessário, não apenas desejável, para o *desenvolvimento cultural* da criança, o que a transforma em um direito fundamental (PINO, 2000, p.58).

O papel da escola e, conseqüentemente da educação escolar - entendendo-a sua identidade social de democratizar o ensino - culmina-se com a socialização do conhecimento científico, historicamente desenvolvido e socialmente produzido pela humanidade, conhecimento este que esteja efetivamente comprometido com a superação da sociedade de classes.

Cumprir assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2012b, p.20).

Segundo Saviani (2012b), para que esse movimento dialético se efetive, torne concreticidade, é fundamental por parte da escola e do professor:

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 com as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p.8).

Os professores de Educação Física, o conjunto de todos os professores, cumprem um papel de proficua relevância nesse processo histórico e ontológico de educação. Nas palavras de Saviani (2012a) sobre o papel do professor, o progresso social da escola será tão mais eficaz quando o maior número de professores for capaz de perceber e entender a relação dialética entre sua prática e a prática social global.

Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade matemática, da literatura etc., para alterar

qualitativamente a prática de seus alunos com agentes sociais (SAVIANI, 2012a, p.80).

A Pedagogia Histórico-Crítica não tem por objetivo a negação e/ou desqualificação do que já está posto e incorporado no senso comum, pelo contrário, materializa-se a partir da elaboração e objetivação teórica produzida e acumulada pela sociedade em seu movimento dialético e histórico. O domínio por habilidades básicas, a idealização e construção de novos e contínuos mecanismos específicos até a projeção de longínquas possibilidades, deram-se e sempre se darão, por meio da apropriação e acumulação do conhecimento, do primitivo ao complexo, do singular ao amplo, do popular ao científico, de uma perspectiva acrítica à uma elaboração histórica.

A educação básica, desse modo, por meio de seu currículo nuclear, e a Educação Física escolar como parte constitutiva desse currículo por meio de seus conteúdos, poderá contribuir e possibilitar aos alunos se perceberem e se identificarem como sujeitos históricos de sua construção humana. Tratam-se dos conteúdos, conhecimentos clássicos no ambiente escolar, os quais estão pedagogicamente organizados por meio do currículo: “Currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2012b, p.17). Corroborando para esse entendimento, segundo Malanchen (2014), o currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica é:

[...] compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (p. 5).

O movimento de apropriação da cultura pelos indivíduos envolve a capacidade de reprodução de características humanas por meio do trabalho educativo, compreendendo que “[...] 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” (p.6). Efetivamente, para Duarte (2016), esse processo de apropriação da cultura, dos elementos criativos já produzidos demanda:

Uma primeira coisa que precisa ser elaborada dialeticamente no que se refere ao currículo escolar é o conceito de reprodução, que normalmente é considerado algo oposto a propostas pedagógicas engajadas como uma perspectiva de transformação social e de desenvolvimento da criatividade dos alunos (p.3).

A organização da educação à luz de possibilitar o acesso de todos à cultura (material e não material) coletivamente projetada pelas gerações passadas, reuni na escola um local propício para incorporação dos elementos ativos para interpretar e compreender o mundo da cultura.

A Pedagogia Histórico-Crítica organiza o ensino por meio do método dialético, no qual o contato do aluno (foco do ensino) com o conhecimento (ciência) pela mediação (pedagógica) do professor acontece por meio dos cinco momentos de ensino e aprendizagem. Estes cinco momentos traduzem-se na: prática social inicial, problematização, instrumentalização, cartase e prática social final, tendo a prática social global critério de verificação da verdade.

[...] a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2012a, p.73).

Compreender o ensino, a realidade concreta, tendo como critério de mediação a prática social global, significa permitir ao aluno, por intermédio da escola, a superação de seu estado sincrético (confuso, caótico, não organizado) da realidade, a um estado elevado, estado da síntese (organizado, complexo, sistematizado), momento rico de totalidades e de numerosas interpretações e relações do real (SAVIANI, 2012a).

Com efeito, a **Prática social inicial** (primeiro momento) representa o estado comum entre alunos e professores, estando-os em momentos diferenciados de compreensão do mundo. Do ponto de vista pedagógico, há um diferencia essencial que precisa ser considerada, o professor se encontra em um estado de maior experiência e acúmulo do conhecimento em relação ao aluno. É por meio da prática social inicial que o professor irá conhecer e registrar os saberes trazidos pelos alunos (em sua forma sincrética), anunciando em seguida quais novos elementos irá ser trabalhado.

A **Problematização** (segundo momento) se constitui pelo debate sobre as questões, situações e problemas levantados na prática social inicial. De posse desses questionamentos trazidos para a mediação do conteúdo, são discutidos e apresentados soluções e propostas com intuito de se observar quais conhecimentos serão necessárias para se conseguir respondê-las.

A **Instrumentalização** (terceiro momento) corresponde ao momento de socialização, transmissão-assimilação dos conteúdos (ciência) selecionados, organizados e sistematizados pelo professor. Trata-se, da ação de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos fundamentais ao equacionamento das questões levantadas no primeiro passo.

É por meio da **Cartase** (quarto momento)¹⁵ que o aluno será capaz de expressar uma nova síntese, agora elaborada, da realidade a partir dos elementos adquiridos na instrumentalização. Refere-se, à efetiva incorporação dos instrumentos culturais agora transformados em elementos ativos de transformação social, correspondendo ao salto qualitativo de aprendizagem.

A **Prática social final** (quinto momento¹⁶) corresponde ao momento onde professores e alunos retornam, novamente, à prática social. Esse momento representa o estado sintético organizado alcançado pelo aluno, estado este que foi previamente pensado e pedagogicamente planejado pelo professor. É na prática social final que possíveis limites e novas demandas são sugeridos e organizados a fim de se alcance a compreensão geral dos alunos pelos objetivos projetados.

Não obstante, a prática pedagógica estabelecida possui na prática social seu ponto de partida e seu ponto de chegada. A prática social representa desse modo, o critério de consolidação da compreensão e assimilação do saber socializado, ou seja, democratização do ensino crítico e qualitativo (SAVIANI, 2012a).

Acerca da efetiva incorporação dos momentos pedagógicos como elemento de instrumentalização pelo professor, destaca-se que eles, como método, assumem a tarefa de estimular, incentivar os alunos, sem, no entanto, perder de vista a iniciativa didática do professor, como também, dos interesses e opiniões dos alunos serão considerados, seus limites e potencialidades.

O aspecto político e pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítico delibera em qualidade o compromisso social com o trato com o conhecimento. Em verdade, acredita-se no diálogo crítico, histórico e permanente das disciplinas escolares, do conhecimento científico, com a prática social do aluno, da escola, do professor.

A compreensão dos vínculos críticos, pedagógicos, sociais e políticos envolvidos desde sua idealização até a materialização em possibilidades pedagógicas em salas de aula. Em outras palavras, “[...] sendo o trabalho uma atividade teleológica, a relação entre os fins conscientes e os meios empregados para serem atingidos esses fins é, sem dúvida, fundamental” (DUARTE, 2016, p.122). Nesse sentido, Saviani (2012a) assevera sobre a

¹⁵ Segundo Duarte (2016) “A catarse, entendida como mudança qualitativa na concepção de mundo, ocorre por caminhos que podem ser tortuosos e de maneiras nem sempre claramente perceptíveis, não havendo uma relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue nas suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo e na sua personalidade” (p.103).

¹⁶ A cerca dos momentos pedagógicos “[...] é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2012a, p.74).

postura política necessária a ser assumida pelo conjunto dos agentes operantes na transformação social da escola, pois:

[...] há uma tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredite que os conteúdos específicos não tem importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2012a, p.80).

É justamente nesse conceito ampliado que reside à perspectiva de formação a luz de uma disciplina crítica e comprometida com a formação escolar. E aqui, mais uma vez, referenciamos a necessidade política, social, pedagógica e corporal do trato com os conteúdos da Educação Física escolar em suas máximas potencialidades para o conjunto dos indivíduos em formação.

A lógica operada pelo modo capitalista refere-se num duro ataque a escola, a qual impacta a favor de sua desorganização, na insuficiência de suas atividades, na minimização de seu alcance, na precarização de sua prática pedagógica. Em oposição a essa dinâmica, opera-se por uma pedagogia que esteja interessada no sucesso escolar, na materialização da concretude de suas possibilidades, em outras palavras, comprometida com as classes populares.

Como uma teoria que se debruça sobre os dilemas da sociedade a qual é influenciada e influencia a educação, a Pedagogia Histórico-Crítica luta pela socialização crítica dos conteúdos escolares, fonte da condição de liberdade dos indivíduos. Nesse sentido, por liberdade entendemos que, “A liberdade só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, 2012b, p.18). Tal aspecto trata do que Saviani (2012b) denominou de segunda natureza: “[...] trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático” (p.19).

Cada passo dado ao conhecimento é um passo dado na direção da liberdade, uma vez que os seres humanos, mulheres e homens, não se tornam livres pela negação da atividade humana, da objetividade da natureza, pelo contrário, tornam-se livres por meio do domínio dos conhecimentos e experiências humanos acumuladas historicamente (DUARTE, 2016).

A liberdade, desse modo, significa o completo e efetivo controle e direcionamento, por cada indivíduo, em níveis cada vez mais profundos e complexos, dos fatos e decisões sociais em sua relação ativa para com a sociedade.

[...], pois, esta é uma condição imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano, isto é, incorporar tudo o que foi produzido é condição *sine qua non* para o enriquecimento material e espiritual da vida de todos os seres humanos, após uma transformação social radical, que supere a lógica capitalista (MALANCHEN, 2014, p. 13).

Essa ação deliberada não será efetiva sem o domínio da leitura e da escrita, sem o gozo das obras literárias, artísticas, musicais, plásticas, sem a noção do raciocínio matemático, sem o domínio dos rudimentos da natureza, ou seja, sem a materialização da função social da escola.

1.3 Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física Escolar.

Em estudos já produzidos (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2015) sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, constata-se que diferentes concepções e tendências pedagógicas reforçaram o estado rudimentar das contribuições pedagógicas e formativas da Educação Física em muitas realidades escolares.

Não particular a Educação Física escolar, a delimitação por determinados conteúdos, a definição de períodos e cronogramas, a escolha de instrumentos e recursos didáticos auxiliam e constroem o planejamento orientador das aulas. Tais elementos contribuem e influenciam para o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem de qualquer conhecimento.

As disciplinas escolares cumprem, nesse sentido, um propósito maior do que a reprodução de valores sociais e conteúdos vazios de intencionalidade. A escola como um espaço de formação possui em seu interior relações com a cultura escolar (CHERVEL, 1990). Desta forma, compreender a relevância do anúncio de um referencial teórico metodológico de forma clara e fundamentada para o trato com determinado conteúdo, demanda perceber e localizar a trajetória ocupada por esta disciplina na trajetória dos conhecimentos escolares.

Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza da atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo (DUARTE, 2016, p.5).

Nessa mesma direção, Pinto (2014) compreende que as disciplinas escolares entendidas como uma produção cultural são responsáveis pela transmissão de conteúdos e

saberes escolares, uma vez que são entendidas para além de uma sequência programática. Elas, as disciplinas escolares, referendam um aparato didático-pedagógico que conduz todo o complexo do ensino.

Historicamente, a disciplina Educação Física foi considerada como sinônimo de atividade livre, uma prática esvaziada de intencionalidade formativa, comparada a recreação, prática pela prática. Em outras palavras, descaracterizada como uma disciplina rica de conteúdos e possibilidades formativas para o aluno.

Inicialmente analisado, alguns determinantes podem nos ajudar a justificar tal quadro ao visualizarmos a lacuna na definição de um referencial teórico-metodológico para o trato com os conteúdos específicos da Educação Física. O que acabou por refletir no paradigma da ausência de um corpo de conhecimento dessa disciplina escolar, na fragilidade da identificação do papel do professor, conseqüentemente, do papel da própria disciplina.

A abordagem Crítico-Superadora da Educação Física escolar é proposta à luz do movimento renovador da Educação Física no início década de 80. Possui como objetivo possibilitar uma prática pedagógica crítica e propositiva para o ensino da Educação Física no ambiente escolar. Sobre esse momento de transição, Bracht (1990) sinaliza que esse cenário foi essencialmente crítico para os novos rumos da Educação Física brasileira.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista (BRACHT, 1990, p.10).

A abordagem metodológica Crítico-Superadora é sistematizada por um conjunto de professores denominados Coletivos de Autores (1992) na obra 'Metodologia do Ensino da Educação Física'. Trata-se, efetivamente, da necessidade de produção de um referencial teórico-metodológico crítico que verdadeiramente viesse a contribuir para com a superação das práticas corporais esvaziadas de sistematização desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como apontar novos rumos e possibilidades do alcance da Educação Física como disciplina curricular essencialmente fundamental para o processo de formação humana.

Sua proposta teórico-metodológica possui como objeto de estudo a Cultural Corporal como prática educativa para o ensino pelo professor de Educação Física. A Educação Física escolar por meio da Cultura Corporal:

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 (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).

A abordagem Crítico-Superadora como proposta metodológica crítica para o ensino da Educação Física possui uma concepção ampliada de educação e formação omnilateral de indivíduos, tendo como elemento de formação o trato pedagógico da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade.

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem será mediado o processo de socialização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.102).

Nessa mesma interpretação, Silva (2010) após o movimento de estudo e pesquisa acerca das diferentes proposições para o ensino da Educação Física, afirma que, como proposta de formação a partir de um projeto histórico:

[...] a perspectiva crítico-superadora enquanto a proposição pedagógica da Educação Física é mais avançada, sobretudo, por encontramos nesta proposição, a concepção de trabalho material socialmente útil enquanto categoria central do projeto de escolarização das futuras gerações, a defesa explícita do projeto histórico socialista, elemento teórico que permite identificar as qualidades que assume o projeto educacional e, a função social da escola básica do ponto de vista do atendimento das reivindicações da classe trabalhadora (SILVA, 2010, p.7).

A abordagem Crítico-superadora busca a formação crítica do aluno, sua real compreensão enquanto sujeito consciente que reproduz e reconhece as formas de produção ao seu redor. Para essa abordagem, de acordo com Coletivo de Autores (1992):

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximação sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (p.35).

Tomado por suas orientações teórico-metodológicas como horizonte para compreender o papel social do professor de Educação Física em sua intervenção pedagógica, esta abordagem possui como reflexão da prática pedagógica os elementos da ação diagnóstica, judicativa e teleológica do ensino.

Acerca da reflexão diagnóstica sobre a produção da realidade pelo professor, à emissão de uma leitura e constatação refere-se aos dados da realidade, pois, “Para interpretá-

los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Desse modo, este julgamento estaria condicionado aos interesses de determinada classe social, seu aspecto judicativo. Por último, o alcance destas ações determinadas convergiria para a manutenção ou transformação da realidade colocada, a apresentação de um novo posicionamento, seu aspecto teleológico. Tendo como fundamentação uma concepção crítica de educação, o aspecto teleológico aparece para a Pedagogia Histórico-Crítica da seguinte forma:

[...] esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas, a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. A

formação almejada pela pedagogia histórico-crítica é a formação de um ser

humano omnilateral, ou seja, um ser humano com uma individualidade livre e universal (MALANCHEN, 2014, p.6).

Nesse processo, faz-se importante que se compreenda que as motivações presentes nos processos pedagógicos são “[...] dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conversadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25). Como expressão do alcance e desdobramentos do papel social da escola, de uma disciplina curricular para além da reprodução de conteúdos desconectados da realidade social da comunidade escolar (família, professores, alunos), a abordagem Crítico-Superadora aponta um projeto social de formação.

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropriar-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.29).

Respeitando os limites e possibilidades colocados à época de sua elaboração, a abordagem Crítico-Superadora é a única proposta metodológica da Educação Física que apresenta uma concepção de formação pautada na compreensão da importância de um projeto político-pedagógico para a organização dos conteúdos escolares, o qual apresenta um currículo sistematizado e organizado a partir de princípios curriculares, procedimentos didático-metodológicos e uma concepção de avaliação ampliada, elaborada a partir da seriação de ciclos escolares.

A partir desses elementos, a estrutura escolar possui como elemento organizativo a estrutura de um projeto político pedagógico. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), este projeto político pedagógico representa uma:

[...] intenção, uma ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógica porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

A prática pedagógica do professor se orienta por meio de uma intencionalidade durante todo o percurso didático-metodológico de incorporação do conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, se objetiva que ocorra um salto qualitativo no seu nível de desenvolvimento e entendimento acerca dos condicionantes que estão ao seu redor.

A discussão sobre ensino depende e é determinada pela natureza do conhecimento selecionado, organizado e apresentado pela escola, o que está organicamente denominado de eixo curricular. Nesse sentido, os princípios curriculares auxiliam no movimento dialético de instrumentalização da prática pedagógica do professor, os quais se referem a: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e; provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Quadro 1: Princípios Curriculares para seleção dos Conteúdos de Ensino.

<p>Relevância Social do Conteúdo: Compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos alunos, particularmente a sua condição de classe social.</p>
<p>Contemporaneidade do Conteúdo: 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.</p>
<p>Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno: Adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às possibilidades enquanto sujeito histórico.</p>
<p>Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: Os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea.</p>
<p>Espiralidade da incorporação das referências do pensamento: Compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.</p>
<p>Provisoriade do conhecimento: Organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade.</p>

Apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazando-o desde a sua gênese, para que este se perceba enquanto sujeito histórico.

Fonte: Adaptado segundo Coletivos de Autores (1992).

Acerca da organização dos conteúdos ao longo dos processos de ensino aprendizagem, têm-se como sinalização a sistematização das unidades escolares a partir da estrutura dos ciclos. Diferentemente das disposições tradicionais, “etapistas” de se apresentar e tratar os conhecimentos escolares, a proposta de organização em ciclos da abordagem crítico-superadora visa:

[...] que os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

A abordagem Crítico-Superadora é a única proposta metodológica da Educação Física que propõem a organização de conteúdos para todos os níveis de ensino. Dessa forma, tal estrutura é composta por 4 (quatro) ciclos¹⁷ distintos, distribuídos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

Quadro 2: Ciclos de Escolarização.

(1º ciclo) Pré-escola até a 3ª série “Ciclo de organização da identidade dos dados da realidade”	O aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.
(2º ciclo) Da 4ª à 6ª séries “Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento”	O aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começar a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no parecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.
(3º ciclo) Da 7ª à 8ª séries “Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento”	O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.
(4º ciclo) Ensino médio: 1ª 2ª e 3ª séries “Ciclo de aprofundamento da	Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto

¹⁷ Até a edição mais recente da obra (COLETIVO DE AUTORES, 2009) a organização da educação básica ainda se encontrava disposta em sistema seriado, de 1ª a 8ª séries.

sistematização do conhecimento”.	qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa.
----------------------------------	---

Fonte: Adaptado segundo Coletivos de Autores (1992).

A organização curricular dos conteúdos da Educação Física a partir da estrutura em ciclos responde e dá conta dos princípios curriculares no processo de instrumentalização por parte do professor e a incorporação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos, ambos pedagogicamente imbricados. Nessa construção pedagógica “A visão de totalidade do aluno se constrói a medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30).

A concepção de avaliação é outro elemento que se destaca na produção teórica da abordagem Crítico-Superada. Trata-se de uma compreensão de avaliação que dialoga com a concepção de ser humano presente em toda obra, a qual crítica e refuta todos os procedimentos avaliativos que incutem na escola uma perspectiva liberal de formação pautada no individualismo, competitivismo, rivalidade, sobrepujança e deslealdade.

Numa lógica liberal de trabalho, tais elementos encontram-se em conformidade com o discurso da meritocracia e culpabilização do indivíduo, alunos e professores, do sucesso ou fracasso, individual, no cotidiano escolar.

Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98).

A especificidade da Educação Física escolar se apresenta como proposta de avaliação dinâmica que supera a hegemonia das práticas esportivizadas baseadas única e exclusivamente na frequência, na participação, na verificação e testagem de competências técnicas e habilidades esportivas, com enfoque no alto-rendimento, performance e competições.

Esta perspectiva limitada do sentido e da finalidade da avaliação pode ainda ser exemplificada nas consequências pedagógicas quando a referência para a avaliação é a aptidão física, e os critérios decorrem do sistema esportivo de alto rendimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.99).

A superação das práticas avaliativas tradicionais se encontra no exercício de criar espaços pedagógicos intencionalmente organizados a fim de possibilitar a direção da

aprendizagem, pelo conjunto dos alunos, dos conhecimentos específicos da disciplina Educação Física e dos inúmeros aspectos de suas práticas com a realidade social.

Em verdade, a problematização aqui trazida vai para além de nos identificarmos como peças integrantes e estruturantes da escola, permite também, identificar e sistematizar possibilidades inovadoras para formação e para práxis educativa do professor de Educação Física. Significa de acordo do Saviani (2012),

[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo [...], ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (p.76).

Não obstante, na construção de um projeto histórico que compreenda de que forma os conteúdos, conhecimentos e possibilidades pedagógicas concretamente se tornam elementos instrumentalizadores para a materialização do trabalho educativo do professor (a) de Educação Física na educação básica.

2. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORIGEM DAS ESCOLAS DE APLICAÇÃO NO BRASIL

[...] as relações entre o trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas, o mesmo acontecendo com as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade (DUARTE, 2016, p. 16).

2.1 A origem das Escolas de Aplicação no Brasil

Considerando o contexto educacional brasileiro, as escolas/colégios/núcleos de aplicação possuem uma dinâmica organizacional e conformidades pedagógicas diferenciadas se comparadas à rede pública de ensino de todo país. A criação dessas instituições é fruto de um longo processo de discussão política sobre a educação no país, seus contextos e prescrição de novos caminhos e possibilidades para a condução da nova educação brasileira. Desse contexto, destacam-se questões como: a qualidade da educação, a formação dualista posta na sociedade, a necessidade de criação de faculdades e universidade no Brasil, bem como na ampliação da oferta da educação básica no cenário educacional.

No Brasil, este levante de redemocratização da educação é impulsionado pelo movimento renovador da Escola Nova a partir das décadas de 20 e 30. De acordo com Silva (2010), são os pilares difundidos pela escola nova que marcam esse novo modelo pensado para educação:

O debate em torno da educação básica que se inicia com as reformas de ensino empreendidas por alguns Estados brasileiros a partir da década de 20 anunciam as profundas mudanças educacionais na década de 30 capitaneadas pelo movimento renovador, que se embasava nas teses da Pedagogia Nova que defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita regida pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias pedagógicas de Dewey, em contraposição ao grupo conservador ligado à Igreja Católica (SILVA, 2010, p.37).

Desta forma, os colégios de aplicação¹⁸ têm sua criação a partir do Decreto Federal nº 9.053 de 12 de Março de 1946, pelo então presidente da república Eurico G. Dutra (BRASIL, 1946). Estes colégios tinham como propósito se tornarem espaços de laboratório e ensino em que os alunos dos Cursos de Licenciatura pudessem realizar o movimento de aplicação de suas vivências e experiências pedagógicas.

Esta iniciativa se configurou numa possibilidade para os estudantes de graduação o contato mais aproximado da realidade do ensino aprendizagem do corpo de conhecimentos teóricos, técnicos, práticos e metodológicos adquiridos em suas respectivas formações iniciais nos cursos de formação de professores.

Em sua proposta inicial, o decreto nº 9.053/46, autorizava às Faculdades de Filosofia, em todo território nacional, a criação e manutenção de seus respectivos ginásios de aplicação. Sua proposta de criação no interior das faculdades de Filosofia representou uma resposta à carência da prática de ensino ofertada ao curso de formação de professores de ensino secundários. De tal forma, como destaca Frangella (2000):

¹⁸ Segundo Silva (2010), “Inicialmente estes colégios são chamados de demonstração. No estudo de documentos da época o nome colégio de demonstração é corrente. A inauguração em 1948 se dá também sob esta nomenclatura vinda, pouco mais tarde, a chamar-se então de colégio de aplicação” (p.39).

Desde sua gênese, fica explicitado que a função precípua dos colégios de demonstração estava atrelado a melhoria da formação docente. Nasce assim, o colégio de Demonstração (atual CAP) da Faculdade Nacional de Filosofia em agosto de 1948. Pioneiro no Brasil, o colégio assume posição de referencial na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no surgimento de outras escolas pautadas nos mesmos pressupostos (p.8).

Segundo Silva (2010), essas instituições se posicionam entre as melhores escolas públicas do país, visto disporem de boas condições de trabalho, tais como: excelentes infraestruturas, quadro docente qualificado, possibilidade de formação continuada e a presença de uma organização a partir de projetos pedagógicos coletivamente produzidos. De acordo com a autora:

Observa-se na proposta de criação do colégio, a preocupação com a formação dos professores para atender aos objetivos do Estatuto das Universidades Brasileiras que, para além da formação e habilitação ao exercício do magistério, requeiram preparo técnico-científico para estimular a pesquisa científica. Assim o colégio aponta para uma nova vertente que é a da pesquisa educacional (SILVA, 2010, p.39).

Outro elemento que se diferencia é a organização administrativa e pedagógica dessas instituições. Cada escola possui autonomia para elaborar seus objetivos, metas, estratégias didático-metodológicas e ações de acordo com o que está posto em seus planos de trabalho e projetos políticos pedagógicos.

Diferencia-se, também, nessas instituições a organização na forma e metodologia de matrícula e ingresso dos novos estudantes. As matrículas nessas instituições podem ocorrer por meio de dois processos: o primeiro, por meio de sorteio público das vagas e, o segundo, por seleção acadêmica, prova objetiva de múltipla escolha sobre conhecimentos básicos (SILVA, 2010).

2.1.1 Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA).

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) foi fundada em, 07 de Março de 1963, pelo então Reitor da Universidade Federal do Pará, o professor Dr. José Rodrigues da Silveira Neto¹⁹. Nesse momento, a instituição se denominava “Escola Primária da Universidade Federal do Pará”, localizada na Rua Quintino Bocaiúva, nº163, bairro de Nazaré.

Inicialmente, a escola atendia a cerca de 318 (trezentos e dezoito) alunos subdivididos entre: Jardim de infância; Alfabetização; 1ª série atrasada; 1ª série adiantada; 2ª serie; 3ª série;

¹⁹ Sua criação também é fruto da Lei n. 4.440/63 que institui que em instituições com mais de 100 funcionários dever-se-ia implementar escolas gratuitas ao filhos e filhas dos servidores (PORTAL DA ESCOLA, 2017).

4ª série e, por último, 5ª série (PORTAL DA ESCOLA, 2017). A aprovação do Colégio Universitário ocorre em 1964, ofertando aos alunos o chamado curso Ginásial. Em 1972 é aprovado seu segundo regimento como escola de primeiro grau, definindo-se a época, a organização geral da escola, sua conformação e atribuições para toda comunidade acadêmica.

Em, 02 de Janeiro de 1975, a partir de uma nova reestruturação pedagógica a escola passa a ser denominada “Núcleo Pedagógicos Integrado do Centro de Educação da UFPA (antigo NPI)”. A partir desse momento, o NPI passa a integrar numa única instituição a antiga Escola primária e o Colégio Universitário os ensinamentos de primeiro e segundo Graus.

A partir deste momento, o NPI passou a ter, sob designação do Magnífico Reitor, um diretor e duas coordenadorias. O acervo patrimonial, documental e humano da instituição e a responsabilidade pelo pessoal técnico e administrativo foram transferidos para o Centro de Educação da UFPA (PORTAL DA ESCOLA, 2017).

Em 14 de Dezembro de 2006, o Núcleo Pedagógico Integrado passa a partir da resolução geral nº 616, por uma nova ampliação de sua estrutura e administração pedagógica. Esta reorganização teve como objetivo possibilitar que a escola viesse a atuar como unidade especial da UFPA, aprovando assim, um novo regimento geral da instituição, recebendo o nome de Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, EAUFPA.

Em, 31 de março de 2009, a EAUFPA sofre uma de suas principais mudanças enquanto instituição de ensino. São alteradas suas conformidades pedagógicas por meio dos seguintes objetivos:

I- desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão; II- ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial às licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outras; III- promover a integração entre a escola, a família e a comunidade (REGIMENTO DA ESCOLA, 2009, p.2).

De tal forma, a Escola de Aplicação passa a desenvolver além do ensino, metas de trabalho relacionadas a atividades que proporcionem a extensão, por meio de projetos e, o fomento a pesquisa enquanto elemento para a produção do conhecimento, estudo da prática escolar, bem como na ampliação das possibilidades pedagógicas relacionadas ao ensino.

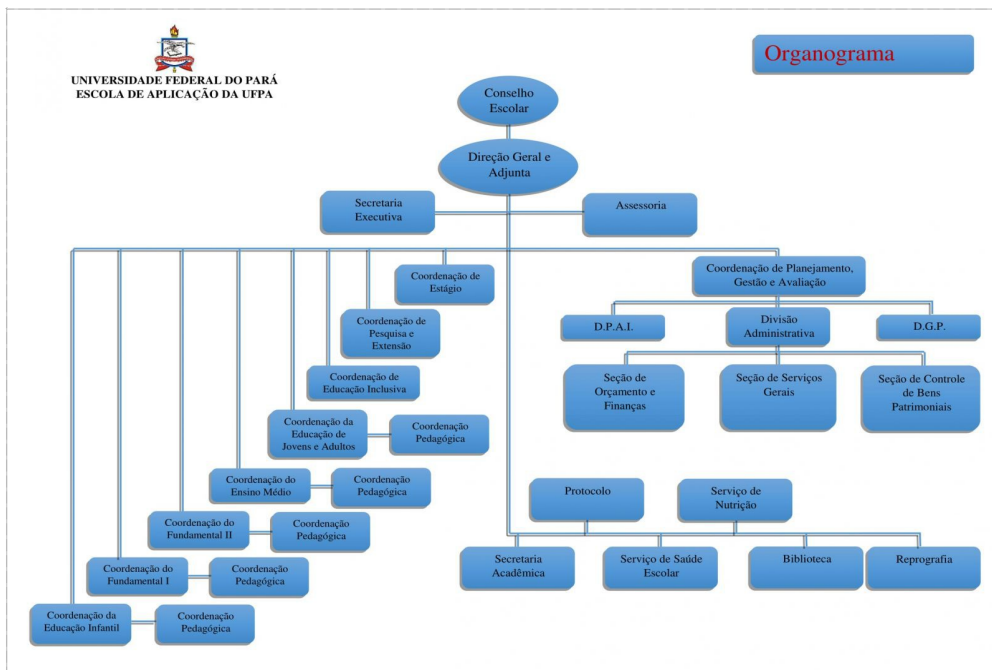
De acordo com sua proposta de trabalho, a EAUFPA possui como missão desenvolver uma proposta pedagógica a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, direcionada para a educação básica, como pode ser verificado a partir do artigo 1º sobre a natureza e finalidade presente no regimento da escola.

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com estrutura administrativa própria têm como finalidade atuar como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como espaço de

formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidade de educação e ensino da educação básica (REGIMENTO DA ESCOLA, 2009, p. 2).

A figura abaixo mostra a organização relativa à sua dinâmica pedagógica e administrativa, dos serviços e atividades complementares presente na escola, distribuídos por meio de suas coordenações: coordenação de ensino e coordenações pedagógicas, coordenação de estágio, coordenação de inclusão, coordenação de pesquisa e extensão e setores administrativos.

Figura 1: Organograma da EAUFPA.



Fonte: Portal da Escola (2017).

A Escola de Aplicação conta com aproximadamente 172 (cento e setenta e dois) professores, 57 (cinquenta e sete) servidores técnicos (técnicos administrativos, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, dentistas, médico, nutricionista, arquivista, bibliotecários e psicólogos) e um total aproximado de 1.295 (um mil duzentos e noventa e cinco) alunos regularmente matriculados.

Atualmente, estão em funcionamento 16 (dezesesseis) escolas/colégios/núcleos vinculados às instituições federais de ensino superior no Brasil (CONDICAP, 2010). A EAUFPA é a única escola em todo o país que oferta a educação básica da Educação Infantil,

Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos- EJA e, o Ensino Técnico²⁰.

A Escola de Aplicação, em 2017, comemorou 54 (cinquenta e quatro) anos de atividades, proporcionando e desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão para os estudantes e para as comunidades próximas. Sua localização atual encontra-se na Avenida Perimetral da Ciência, n.1000, no bairro da Terra Firme (Montese), atendendo a toda comunidade estudantil nos três turnos de escolares: manhã, tarde e noite.

2.2 A Educação Física no contexto Brasileiro: qual papel dessa disciplina na sociedade?

Compreender na atualidade o papel que a disciplina Educação Física desenvolve no espaço escolar, demanda nossa análise sobre quais as funções que esta disciplina já desenvolveu historicamente ao longo de sua trajetória. Foca-se, nesse intento, a análise dos processos históricos presente na sociedade que estava se desenvolvendo a época, para isso, os caminhos percorridos foram guiados na delimitação dos tempos históricos de cada tendência da Educação Física durante os séculos XX²¹.

De tal modo, tomamos pela construção social da necessidade da Educação Física no ambiente escolar, de que forma sua pertinência como disciplina foi moldando-se com o próprio desenvolvimento das ideias políticas, pedagógicas e sociais no Brasil. Essa direta relação para com a sociedade representou no quadro temporal das tendências da Educação Física no século XX elaborado pelo professor Paulo Ghiraldelli Junior (1988). Das tendências apontadas pelo professor se destacam: Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagógica (1945-1964), Educação Física Competitiva/Esportivista (pós-64) e Educação Física Popular (1985 até dos dias atuais).

É importante de se destacar a partir das contribuições de Ghiraldelli Junior (1988), que essas mesmas tendências da Educação Física devem ser compreendidas enquanto processo, “Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes a épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras” (p.16).

²⁰ Até o ano de 2017 foram ofertados dois cursos de formação técnica pela escola: Curso de Multimeios didáticos e; Meio Ambiente (PORTAL DA ESCOLA, 2017).

²¹ Importa destacar que não analisamos todos os momentos percorridos da trajetória da Educação Física em sua historiografia brasileira. Tal iniciativa acabaria por não conseguir expressar, em profundidade, todos os elementos necessários.

No transcurso da história os conteúdos da Educação Física sofreram forte influência de autoridades governamentais, de políticos e diversos e diferentes pensadores. Sua entrada no ambiente escolar ocorre por meio da reforma Couto Ferraz, em 1851, umas das primeiras manifestações oficiais da presença da atividade física nos programas escolares. Tal reforma tinha como proposta a “inclusão da ginástica no ensino primário e da dança no secundário [...], sendo promulgada apenas em 1854 pelo próprio autor, então ministro do Império” (GOELLNER, 1992, p.110).

Na passagem do século XIX para século XX, Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923), em 12 de setembro de 1882, profere em sessão na câmara dos deputados seu parecer número 21 intitulado: “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Este parecer fez referência à Reforma Carlos Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual indicava a inserção da ginástica nas escolas primárias e secundárias de todos os graus, inclusive na própria formação de professores (GOELLNER, 1992).

Para Rui Barbosa,²² a construção de um Brasil novo era indispensável e, nesse sentido, esforços não poderiam ser poupados, nem mesmo aqueles de ordem de esforço físico, uma vez que a saúde era essencial para desenvolver esse processo. Assim, de tal modo, justificava-se a necessidade da Educação Física, ginástica, voltada para o aprimoramento geral da saúde do povo brasileiro (GOELLNER, 1992).

A Educação Física surge da necessidade da prática regular de exercícios físicos com intuito de alcançar a manutenção da saúde do cidadão. Têm-se, a partir desse momento, a organização do ensino da Educação Física, ginástica, como conteúdo relevante e socialmente necessário, representando assim, a primeira sinalização da entrada da disciplina com corpo de conhecimento no currículo escolar, bem como de sua obrigatoriedade de ensino para meninos e meninas.

Segundo Ayoub (2013), é no século XIX com a extensão da escolarização primária que a Educação Física se torna efetivamente integrante da educação geral dos indivíduos. De

²² A participação de Rui Barbosa é indiscutível para a efetivação da entrada da Educação Física nas escolas regulares, no entanto, faz-se importante localizar sua figura e de seus interesses como um verdadeiro “[...] representante da elite, defendia uma “educação popular” entendida não como uma educação que proporcionasse a todos o acesso e a apropriação dos bens culturais universais mas dizia respeito a uma “modelação” da grande massa que constituía o conjunto da população e que no seu bojo deveria contemplar a construção de um novo país, mais forte economicamente, produtivo e que ingressasse nos patamares da modernização, trazida pela indústria. Por isso, não só aceitou a intervenção militar no processo educacional como também incentivou e se fez representante do pensamento higienista” (GOELLNER, 1992, p.119).

acordo com Soares (2012), a entrada da Educação Física, ginástica, no ambiente escolar, foi organizada por meio de:

1º - Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola; 2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; 3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas (SOARES, 2012, p. 77).

Ainda segundo o parecer 21²³ de Rui Barbosa, Castellani Filho (2013) destaca a equiparação da qualidade do profissional que trabalhava com o ensino da ginástica a classe de professor igual e semelhante aos demais professores inseridos no ambiente escolar.

Rui Barbosa deu à educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas do recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 37).

Sobre as mudanças na orientação oficial dos métodos utilizados, das formas de trabalho a ser aplicado e desenvolvido nas escolas a partir do referido parecer, destacam-se nesse período o próprio desenvolvimento da sociedade e sua correlata ampliação e entendimento sobre o alcance e potencialidade de cada experiência gímnica dos métodos de ensino da Educação Física. Para Goellner (1992), no início do século XX:

[...] o Método Alemão começou a perder espaço na Educação Física civil, num primeiro momento para o Método Sueco e depois para o Método Francês. O modelo ginástico sueco foi amplamente incentivado no Brasil por Rui Barbosa que defendia sua aplicação nos programas de ensino em razão de sua dimensão pedagógica, considerada por este como a mais adequada na formação das crianças (p. 121).

A entrada do método Francês no Brasil, 1907, deu-se por meio das expedições militares, tornando-se obrigatório em todas as instituições de ensino do país. No entanto, o real propósito por detrás desses conteúdos ministrados nas escolas foi à intenção de formar indivíduos cada vez mais fortes, robustos, saudáveis e disciplinados, úteis para ocupar as futuras funções específicas na constituição de uma sociedade capitalista brasileira²⁴:

²³ Para Rui Barbosa era necessário “[...] a substituição do método alemão pelo método sueco “[...] por entendê-lo mais adequado à realidade escola, sustentando a opinião que não se tinha como objetivos a formação de acrobatas mas sim desenvolver nas crianças o vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, à felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da própria espécie” (GOELLNER, 1992, p.118).

²⁴ É importante ressaltar que tanto os métodos Francês quanto o método Sueco implantados no Brasil apoiaram os mesmos objetivos do Método Alemão, estavam ligados pelo propósito da regeneração da raça, higienização

A escola, então, é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadiamente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário de educação higiênica a ser ministrado na escola – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – e que vamos encontrar os exercícios físicos (SOARES, 2012, p. 91).

É compreendendo seu próprio desenvolvido histórico que a Educação Física é apropriada e orientada por estes protocolos de trabalho com o intuito de difundir perante a sociedade, de forma controlada, a aceitabilidade de dada postura moral, cívica e econômica.

Segundo Martins (2016), a Educação Física é um produto formado:

[...] a partir da biologização, moralização, eugenização, higienização, disciplinarização e militarização de suas práticas corporais, representadas anteriormente pela prática social da ginástica, a qual também foi estruturada com ideários burgueses não somente por militares, mas também por médicos, com o objetivo de manter a ordem social (p.73).

Várias foram às iniciativas para a inclusão da Educação Física nas escolas em todo o país. Esta tônica se refere aos exercícios ginásticos apontados como um dos meios mais importantes para tal finalidade, representado pela educação do físico e da moral dos indivíduos. Como fruto desse momento, as aulas de Educação Física por muito tempo foram sinônimas de aulas de ginástica nas escolas brasileiras (AYOUB, 2013).

Nesse ínterim, o século XX coloca o país em sucessivas mudanças de ordem política, econômica e social, instaurava-se, a partir desse momento, uma nova ordem social tendo como orientação o liberalismo e sua visão de mundo fortemente difundido pelo continente europeu (GOELLNER, 1992). A Educação Física, nesse contexto, recebe forte influência de instituições médicas e militares.

Em sua perspectiva Higienista (1889-1930), a Educação Física por meio de uma abordagem liberal buscou modificar nos homens e mulheres seus hábitos e costumes de saúde em geral, particular e coletiva. Buscou desenvolver no conjunto da população o cuidado e proteção para com o corpo, a prevenção contra males, doenças e quaisquer insalubridades que pudesse comprometer a saúde do trabalhador. Segundo Bracht (1995), para melhorar o trabalho dessa máquina, o corpo, era necessário compreender seu funcionamento a partir dos conhecimentos e técnicas corporais de sua base.

Com o crescimento populacional, via-se a necessidade de manter a mão de obra operária, trabalhadora braçal, sadia e produtiva. De acordo com Ghirdelli Junior (1988), sobre tal concepção:

da sociedade, além do caráter militar de preparação para a guerra (GOELLNER, 1992).

[...] cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social” (p.17).

Tomava-se, à época, o apelo condicionador dado à escola em geral, a Educação Física como redentora da melhoria social da qualidade da saúde da população. Os processos higiênicos adentraram a escola por meio das práticas da Educação Física num intuito de resolver os problemas sociais que se proliferaram na sociedade por meio do aparecimento de epidemias e doenças “Sobre os ombros da educação e da escola foram depositados as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.22).

A urgência de uma sociedade com características mais urbana recrutava homens e mulheres, cada vez mais, saudáveis, possuidores de condições físicas salobres e destituídos de vícios, além do caráter eugênico com o objetivo de “proteger” a nação da mistura cultural racial da tida “raça branca”. Segundo Bracht (1999), “Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos)” (p.5).

A Educação Física passa a ministrar práticas pedagógicas que visavam alcançar estes objetivos por meio de seus conteúdos, a ginástica, o desporto e os jogos recreativos são utilizados como ferramenta disciplinadora dentro do ambiente escolar (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). O papel da Educação Física se resumiu em impedir que a vida coletiva fosse prejudicada por todos os complexos destrutivos presentes naquele período. Teria como função uma ação preventiva e preparatória do trabalhador recrutado pelo modelo capitalista que avançava no sistema produtivo brasileiro à época.

[...] uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p.5).

A tendência Militarista da Educação Física (1930-1945) possuiu como principal orientação uma também direta relação para com a nação em desenvolvimento, uma nação que deveria estar protegida e preservada contra todos e quaisquer tipo de ataques inimigos. Esta vertente tinha como principal objetivo:

[...] a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elear a nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.18).

Desse modo, os objetivos colocados à escola por meio da disciplina Educação Física, tinham como propósito a instrução de indivíduos capazes de tolerar os esforços físicos inerentes ao exercício da guerra, do combate, construídos numa visão completamente nacionalista e patriótica. Dito de outra forma, “A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.18).

Nesse bojo, parte da população era considerada incapaz, fisicamente “imperfeita” e, conseqüentemente, excluída da prática desta disciplina. A partir dessa concepção atribuiu-se a Educação Física o papel de “[...] “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.18).

Este papel transformado em objetivos seria alcançado a quicá de sua relação ao que estava sendo desenvolvido pelas forças produtivas no país, como também, do fortalecimento da nação como uma pátria fortalecida. Acerca desta, Bracht (1999) destaca que:

[...] papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) – (...) e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população (p.8).

Essa tendência moldou o perfil de um novo professor, tornando-o uma figura rígida e controlada, tomado por princípios de disciplina e rigorosidade de conduta e postura social, marcas de uma tradição essencialmente militar “[...] destacava o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.26). Quanto à intencionalidade dos conteúdos da Educação Física, os mesmos eram essencialmente práticos e orientados a partir da visão militarista como espectro da eliminação dos não aptos ou não preparados. A ginástica, o desporto e os jogos recreativos eram utilizados para a maximização da força e poderio da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988).

Diferentemente das suas tendências anteriores, a Educação Física Pedagógica,²⁵ marcada no período pós-guerra (1945-1964), reivindicou outra Educação Física, uma na qual

²⁵ De acordo com GhiraldeLLi Junior (1988) “A Educação Física Pedagógica está intimamente ligada ao crescimento da rede de ensino público nos anos 50 e 60. Com o desenvolvimento industrial e a urbanização relativamente acelerada do Brasil, acoplada a um regime político que, ainda que formalmente, baseava-se no voto, trouxe para as elites dirigentes o fenômeno da pressão popular em torno de novas oportunidades de ascensão social” (p.40).

a Educação Física viesse a se integrar como disciplina igual as demais na rede de ensino. De acordo com Ghiraldelli Junior (1988) é a Educação Física Pedagogicista

[...] que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa (p.19).

Nesse intento, a Educação Física possuía como intencionalidade a partir da ginástica, da dança e do desporto inculcar nos alunos e na juventude as regras sociais de convívio democrático, de receber e preparar as novas gerações para o altruísmo, e coletividade das riquezas nacionais (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988).

Mesmo não perdendo como orientação principal as práticas militares, a tendência Pedagogicista recebe outras influências, como por exemplo, as teorias escolanovista baseada nos trabalhos de Dewey. Estas novas ideias acabam por trazer novos pontos de vista para a Educação Física inserida no ambiente escolar, desde sua prática até a vivência do professor. A partir desses novos caminhos o professor, “[...] precisaria atentar-se para o desenvolvimento dos conteúdos, que deveriam ser trabalhados sob a forma de problemas a serem resolvidos, jamais dando respostas ou soluções prontas” (BENVEGNÚ, 2011, p.6).

A terceira tendência da Educação Física corresponde a vertente Esportivista (pós-64). Esta tendência surge no cenário brasileiro a partir da segunda metade do século XX trazendo em sua proposta à proliferação de um novo perfil de cidadão pelo povo brasileiro. Promulgava-se o desenvolvimento de relações de pertencimento para com a união e para com suas conquistas, estas agora marcadas pela exacerbação da individualidade e do esporte.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional) (BRACHT, 1999, p.7).

Tal proposta significou nada mais do que a velha política do “pão e circo”. De acordo com Ghiraldelli Junior (1988) “Segundo o governo ditatorial, fazia-se necessário eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma” (p.30). Em verdade, a Educação Física foi novamente utilizada como ferramenta de controle e manobra para a condução da sociedade a partir de ordenamentos e orientações oficiais liberais fortemente influenciadas pela classe dirigente.

Uma dessas orientações se refere ao aludido por Benvegnú Junior (2011) acerca da forma como estrategicamente a Educação Física foi controlada pelo governo com intuito de

minimizar e dissolver eventos, iniciativas estudantis e protestos populares que estivessem em desacordo com as ideias dos dirigentes. Essa postura tinha como enfoque “anestesiá-los” as consciências dos indivíduos e tirá-los definitivamente da discussão política no país.

Com o golpe militar de 1964 o Estado vê na prática dos esportes, na Educação Física um meio de utilizar o tempo dos jovens, para que os mesmos não participem de movimentos estudantis, não façam reivindicações, que se tornem jovens apáticos, mansos, sem nenhuma via de contestação. Neste período é introduzida desta forma a obrigatoriedade do ensino da Educação Física no ensino superior. Temos também nesta mesma época a criação dos JEBS – Jogos Estudantis Brasileiros, Jogos Universitários (DINIZ; BRANDL, s/d, p.7).

Nas palavras de Ghiraldelli Junior (1988), a Educação Física Competitivista tem por característica ser uma ferramenta a serviço das classes dirigente para a desmobilização da organização social popular: “[...] Tanto o “desporto de alto nível”, que é o “desporto-espetáculo”, é oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação à população, como, explicitamente, é introduzido no meio popular através de ação governamental” (p.20).

Reportando-se especificamente a escola, Dantas Junior (2008) revela certos contornos da entrada do esporte no cenário nacional. Segundo o autor, o esporte recebe o título de unidade de ensino fundamental para a modernização da escola brasileira, visto o desejo nacional por uma sociedade cada vez mais moderna e desenvolvida. Dantas Junior (2008) analisa o esporte como sinônimo de modernização social, no qual:

[...] a legislação relativa à Educação Física escolar, percebemos que o Estado ditatorial pós 64 tinham como ideário o incentivo e a formação do homem ideal, que tinha como característica uma boa preparação para o trabalho, preferencialmente atleta, sendo a escola o espaço de formação da força esportiva nacional. Observando a legislação esportiva brasileira desse período, notamos que a inclusão do esporte antedava-se com a ideia de modernização social (DANTAS JUNIOR, 2008, p.10).

Como consequência, esta nova forma esportivizada de enxergar a Educação Física provocou como resultado dois processos: o primeiro, como mecanismo de aceleração cultural, enxergando o esporte como algo educativo, de caráter coletivo e social e, o segundo, como instrumento de afastamento cultural, quando o esporte praticado fora da escola era vicioso e deformado, sendo preciso alterá-lo com medidas civilizadoras.

Beltrani (2001), explica esse processo pelos próprios vestígios da herança militar na Educação Física esportivista marcada pela ausência de uma formação adequada. Desta

medida, o perfil²⁶ adotado pela Educação Física era centrada no esporte performance, submetidos aos princípios do desporto da elite e do alto rendimento.

Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas das competições etc. Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo (BRACHT, 1999, p.6)

É inserida nessa mesma dinâmica que se nota a nítida mudança da predominância da ginástica para o esporte como conteúdo central das aulas de Educação Física. Bracht (1999) analisa este processo pela combinação de certos fatores, tais como: a dimensão da técnica corporal que corporifica e condensa os pilares que necessitariam ser assimilados pelos indivíduos.

O último período marcado a partir das contribuições de Ghiraldelli Junior (1988) refere-se à Educação Física popular. Segundo o autor, poucos ou quase nenhum material de produção teórica existe acerca dessa passagem da Educação Física. A Educação Física popular não se preocupava com a saúde pública coletiva. Tal situação deveria ser entendida e explicada como uma problemática maior da sociedade, não particular a Educação Física. A saúde pública deveria está dirigida pela “[...] organização econômica-social e política do país” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.21).

A Educação Física popular não possuía como intenção o uso de seus conteúdos para a correção física, moral, cívica e patriótica dos indivíduos, o alcance de recordes e conquistas de medalhas, mas, sim:

Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de solidariedade operária (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.21).

A prática da Educação Física não é encarada, desse modo, no sentido da essência educativa, e, sim, como meio de mobilização da classe trabalhadora em sua organização com movimento de classes populares no enfrentamento diário nas lutas de classes.

No interior desses movimentos, forjou-se a concepção de Educação Física Popular, privilegiando a ludicidade, a solidariedade e a organização e

²⁶ Observa-se uma forte influência da pedagogia tecnicista “Educação Física vem a tornar-se meramente uma prática esportiva, em função de fatores como a valorização do esporte e o desenvolvimento de uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho” (BENVEGNÚ JUNIOR, 2011, p.9).

mobilização dos trabalhos na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.34).

De forma geral, segundo Darido (2003), as vivências de tais tendências circunscreveram a condução da concepção dada e instruída à disciplina Educação Física em sua relação para com a sociedade por meio de suas intervenções pedagógicas. Segundo a autora:

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

De acordo com Caparroz (2007), a década de 1980 é marcada pelo nascimento de práticas e concepções pedagógicas libertadoras. Compreendidas na possibilidade de desenvolver uma Educação Física direcionada para os seres humanos e não mais para as necessidades do capital. É na década de 1990, absorvido todos estes processos, encaminhamentos organizacionais, políticos e diretivos que a Educação Física, como disciplina escolar, alcança o seu maior momento de crise e avanço para com a sociedade.

A Educação Física é oficialmente inserida e distribuída na educação básica, na rede regular de ensino. Trata-se, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.9.394/96, na qual em seu Capítulo II, Seção I, da Educação Básica, no artigo 26, fica posto que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A Educação Física é integrada à proposta pedagógica da escola como área do conhecimento importante para a formação dos alunos. Sendo apresentada é organizada no inciso 3º como “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Este momento histórico legitima a Educação Física como disciplina escolar obrigatória conferida por um corpo de conteúdo e conhecimentos próprios, referenciado, assim, sua pertinência e relevância pedagógica para a formação humana do conjunto dos indivíduos em processo de formação escolar.

2.2.1 Orientações Oficiais para o ensino da Educação Física.

Neste tópico iremos abordar, objetivamente, acerca dos principais instrumentos e/ou ferramentas para o ensino da Educação Física na perspectiva escolar. Trata-se, das orientações

oficiais para o ensino da Educação Física: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como das abordagens teórico-metodológico para o ensino da Educação Física.

Neste intento, não se tomou por uma análise²⁷ aprofundada dos limites e possibilidades, enquanto produção teórica, de cada experiência. Incurremos, nesse sentido, pela apresentação, de forma geral, da organicidade de suas propostas: objetivos, sugestão de conteúdo, proposta de avaliação e formas de organização dos conteúdos Educação Física.

2.2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Os parâmetros curriculares nacionais surgem como política educacional no país com o objetivo de apontar respostas e encaminhamentos para a melhoria da qualidade do ensino a partir de uma reorganização da educação básica. No que tange particularmente a disciplina e ao professor de Educação Física, tal documento se propõe se de fundamental:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998, p. 13).

Seus dois documentos²⁸ (Primeiro e Segundo e, Terceiro e Quarto ciclos) base para o ensino da Educação Física no ensino fundamental estão subdividido em duas partes: os princípios norteadores para o ensino fundamental, uma caracterização da área delimitando as influências, tendências pedagógicas e a proposição da cultura corporal de movimento como objeto de estudo relacionando-a com a sugestão de trabalho a partir de temas transversais.

Em sua segunda parte esta compreendido à apresentação dos critérios para seleção dos conteúdos, dos blocos de conhecimentos, objetivos, metodologia, da avaliação e orientações didáticas. De forma geral, a perspectiva de ensino trabalhada pelo PCN's está pautada na ênfase em aspectos prescritivos e reprodutivistas, exemplificando o que fazer e como fazer. Contudo, não estar claro em seu conteúdo quais os instrumentos teórico e metodológicos são sugeridos e utilizados para referenciar o momento conceitual intrinsecamente necessário para o trato com os conteúdos. Segundo Rodrigues (2001), sobre os PCN's destaca-se o uso de vários exemplos, modelos de como fazer, apontando estratégias e experiências didáticas:

[...] o documento chama a atenção pela ênfase dada em aspectos prescritivos e pela forma aligeirada e superficial com que são tratados os conceitos. Outro aspecto que chama a atenção refere-se à ausência de informações

²⁷ Acerca desta, consultar os trabalhos de: RODRIGUES (2001); TAFFAREL (1997).

²⁸ Há uma diferenciação sobre os tópicos abordados e tratados entre os dois documentos. No entanto, o conteúdo se mantém respeitando a profundidade, bem como alguns temas mais bem desenvolvidos no corpo do texto.

sobre como se deu o processo de sua elaboração, assim como sobre os autores e consultores envolvidos (p. 78).

Acerca do corpo de conhecimento específico da Educação Física, os PCN's sugerem a cultura corporal de movimento como concepção de ensino, abordando-as a partir de objetivos gerais comuns as demais áreas do conhecimento, assim como seu dialogo para com os diversos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo).

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p.29).

Sobre os conteúdos propostos, blocos de conteúdos, têm-se como critério de seleção a: relevância social, características dos alunos, especificidade do conhecimento da área. Em certa medida, destaca-se a carência da objetivação da experiência motora, da cultura acumulada na forma conceitual, afetiva e, particular a Educação Física, da experiência corporal, dos conteúdos da cultura corporal socialmente produzida pela humanidade.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais os blocos de conteúdos estarão submetidos às dinâmicas dos grupos específicos, evoluindo do mais simples e geral para o mais complexo e específico, trabalhando de forma diversificada e adequada as possibilidades e necessidades de cada situação escolar. De tal modo, são sugeridos como conteúdos:

Quadro 3: Bloco de Conteúdos (PCN's).

Esporte, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: Brasil (1998).

Sobre a organização dos conteúdos, o documento os apresenta a partir de três categorias, sendo elas: a categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), categoria procedimental (ligadas ao fazer) e, a categoria atitudinal (normas, valores e atitudes).

Em linhas gerais, o que estar presente em seu conteúdo (atitudes, conceitos e procedimentos) remete a processos adaptativos a serem assumidos pela educação, pela escola, pelo professor e conseqüentemente pela própria disciplina Educação Física. Há uma carência na elucidação, explicação acerca da chegada aos conceitos, além de não apresentarem, como

intencionalidade do processo pedagógico, a mediação de análises críticas do ponto de vista social, político e econômico da sociedade.

Segundo Taffarel (1997), a uma clara ausência do aspecto histórico crítico da seleção e organização dos conteúdos. Embora apareçam, de forma tímida, a busca pelo caráter histórico dos conteúdos, sua delimitação enquanto proposta de trabalho está limitada ao desenvolvimento de competências, voltada para a manutenção da sociedade capitalista, para a futura atuação do cidadão em construção.

Ainda segunda a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam a condução do processo de formação humana a partir da centralização das orientações oficiais do ensino nas mãos do Estado.

2.2.1.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um segundo documento oficial que se apresenta como instrumento para organização do trabalho realizado na escola. Sua primeira versão data de setembro de 2015, sendo sua segunda versão lançada em abril de 2016. Atualmente está em tramitação sua terceira versão podendo ser concluída no final do segundo semestre de 2017.

De forma geral, a BNCC se sustenta como mais uma ferramenta de precarização e controle da educação pública no país. De acordo com Marsiglia et al. (2017), há uma ausência de referências que apontem os conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, além da constatada secundarização dos conceitos e conhecimento a serem desenvolvidos pela escola.

Tal afirmação se evidencia em sua proposta numa perspectiva de educação baseada na ênfase do método, nos procedimentos, nas habilidades e competências direccionalmente voltadas para a adaptação dos indivíduos aos interesses da lógica do capital. Como política educacional, Marsiglia et al. (2017) ressalta que o processo de condução e aprovação de tal documento segue a dinâmica da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais.

Dessa forma, os parâmetros de trabalho a serem implementados serão aqueles que incitem nos alunos, futuros trabalhadores, habilidades tais como: flexibilidade, respeito a autoridades e hierarquia, polivalência e autonomia para gerenciamento de múltiplas tarefas.

A intencionalidade pedagógica, neste caso, restringir-se a objetivos que pouco, ou, não contribuem para o método de ampliação dos conhecimentos a serem assimilados pelos alunos. Conforme o conferido na BNCC, observa-se uma limitação no trato com os conteúdos

específicos. Sua proposta de ensino sugere como propósito do processo de trabalho o “ensaiar, partilhar, formular, experimentar, recriar”.

Seguida desta lógica, os conteúdos precisariam estar baseados a partir da criação de competências, pois “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2017, p.3). Retirando-se, assim, a perspectiva crítica do ensino em analisar, refletir e problematizar o conhecimento socializado. Ao que se refere à disciplina Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular tem como concepção de Educação Física a defesa da cultura corporal de movimento:

Cada manifestação da cultura corporal de movimento propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência a qual ele não teria de outro. A vivência dessas práticas corporais não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular (BNCC, 2016, p. 96).

A lógica proposta pela Base Nacional possui como meta o avanço e ampliação da qualidade escolar, no entanto, observa-se que tal avanço está assentado no esvaziamento do aspecto científico dos conteúdos. A “melhoria” do trabalho a ser realizado na escola, neste caso, é guiada pela exacerbação da experiência do aluno - a defesa do multiculturalismo – no cotidiano escolar, a revelia do que se acredita que seja o papel principal da escola, a socialização de conhecimento elaborado.

É importante de se destacar a relevância social em se debater assuntos referentes a questões de: diversidade, gênero, sexualidade, etnia, orientação sexual, renda, moradia e etc. Os mesmos são essenciais de serem apresentados, debatidos e criticamente analisados pelos alunos. No entanto, a referência dessas temáticas não pode se torna o cerne principal dos conteúdos a serem abordados e desenvolvidos nas aulas, visto a diversas e profundas subjetividades impostas a tais questões.

Seus objetivos específicos se articulam a partir de 8 (oito) dimensões de conhecimento, sendo elas: experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análises e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário. Acerca da proposta de conteúdos sugerida para a disciplina Educação Física pela Base Nacional, destacam-se os seguintes conteúdos presentes no quadro 4.

Quadro 4: Conteúdos da Educação Física segundo a BNCC

CICLOS	CONTEÚDOS
--------	-----------

1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	- Brincadeiras e Jogos. - Esportes. - Ginásticas. - Práticas Corporais Rítmicas
2º Ciclo (4º e 5º anos)	- Brincadeiras e Jogos. - Esportes. - Lutas. - Ginásticas. - Práticas Corporais Rítmicas.
3º Ciclo (6º e 7º anos)	- Esportes. - Exercícios Físicos - Lutas. - Ginástica - Práticas Corporais de Aventura. - Práticas Corporais Rítmicas.
4º Ciclo (8º e 9º anos)	- Esportes. - Exercícios Físicos. - Lutas. - Práticas Corporais de Aventura. - Práticas Corporais Rítmicas.
5º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	- Esportes. - Exercícios Físicos. - Práticas Corporais alternativas. - Práticas Corporais de Aventura

Fonte: BNCC (2016).

De forma geral, observa-se no quadro acima uma descaracterização da progressão pedagógica curricular dos conteúdos da Educação Física como elementos de formação da cultura corporal na escola. Pois, conforme constatado, alguns conteúdos estão centralizados em determinados níveis de ensino, não sendo, assim, abordados em outros. Não apresentando em seu material há a exposição dos critérios para delimitação dos mesmos.

Outro elemento que podemos problematizar refere-se acerca de que formas a sugestão de alguns conteúdos (práticas corporais de aventura) poderiam ser trabalhadas na perspectiva da escola pública, considerando os limites de infraestrutura tanto de ordem material, quanto pedagógicos para o seu desenvolvimento nas aulas.

Enquanto proposta/medida governamental a implementação da BNCC representa mais um mecanismo de condução liberal burguesa dos caminhos escolares da escola pública, nesse sentido, a condução da educação da classe trabalhadora por meio da perspectiva individualista meritocrática de socialização dos conteúdos escolares, da organização dos tempos pedagógicos, da diminuição do aprofundamento teórico científico, bem como da perda da autonomia docente.

2.2.1.3 Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física.

Acerca das teorias que historicamente medeiam à prática pedagógica do professor de Educação Física, contata-se que tais teorias possuem uma multiplicidade de concepções, referências e sugestões de possibilidades para o ensino da Educação Física. De forma geral, observa-se uma divergência tanto conceitual, quanto propositiva para o ensino da Educação Física, as quais revelam compreensões distintas acerca do papel do aluno, do conhecimento científico – ou não – e conseqüentemente do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

O quadro abaixo remete a organização das abordagens metodológicas da Educação Física a partir do eixo da metodologia de ensino, sendo classificadas (TAFFAREL, 2005) como não propositivas e propositivas, entre as propositivas as sistematizadas e não sistematizadas. Segundo Albuquerque et al. (2007), o trabalho²⁹ realizado por Taffarel analisou:

[...] as perspectivas/possibilidades pedagógicas desta área a partir de três critérios: 1) a direção política do processo de formação humana; 2) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; 3) as referências propositivas sistematizadas e não sistematizadas para a educação física escolar e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem (p.129).

Quadro 5: Concepções e abordagens para o ensino Educação Física

I-CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS	II- CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS	
-Abordagem Sociológica (Betti, Bracht, Tubino); -Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin); -Abordagem Cultural (Daólio); -Abordagem histórica (Goellner, Melo e Soares).	1. Não-Sistematizadas -Abordagem Desenvolvimentista (Go tani). -Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire); -Abordagem a partir da referência do Lazer (Marcellino, Costa, Bracht); -Abordagem a partir da referência do Esporte para todos (Dieckert); -Abordagem Plural (Vago).	2. Sistematizadas -Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht); -Abordagem da concepção de aulas abertas experiência (Hildebrant-Stramann); -Abordagem da aptidão física e saúde (Araujo e Gaya); -Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel).

Fonte: Taffarel (2005) apud Mota (2010).

Para tanto, serão expostos às proposições acerca da organização do conhecimento da Educação Física a partir das categorias objetivo/avaliação e conteúdo/método presentes nas experiências propositivas e sistematizadas da Educação Física. Sendo elas: Concepção de aulas abertas às experiências; Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora.

Quadro 6: Sobre as abordagens da Educação Física (Objetivo/Avaliação)

ABORDAGENS	OBJETIVO	AVALIAÇÃO
------------	----------	-----------

²⁹ O referido quadro possui como ponto de partida o trabalho produzido pelo professor Lino Castellani “A Educação Física no sistema educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectiva” (1999).

Aulas Abertas as experiências (Hildebrant -Laging)	O objetivo é trabalhar o mundo de movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar, aos participantes, autonomia para as capacidades de ação, as aulas são traçadas a partir da orientação de ação baseada principalmente nos objetivos dos alunos.	Os resultados orientam-se pelos objetivos de ação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.
Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht).	Apresentar diferentes propostas de ensino para o atletismo, a capoeira a dança e de aulas abertas mostrando de diferentes formas que para a formação de alunos críticos e com perspectivas educacionais emancipatórias.	O professor convida o aluno a rever o que foi planejado e organizado; Participação individual e coletiva; Levantamento dos pontos forte e fracos da aprendizagem; O aluno deve falar e relatar situações e criar.
Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, Escobar, Taffarel).	O objetivo é desenvolver apreensão, por parte do aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa.	Fazer com que aluno consiga fazer o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal.

Fonte: Adaptado a partir das abordagens metodológicas (OLIVEIRA, 2010).

Quadro 7: Sobre as abordagens da Educação Física (Conteúdo/Metodologia)

ABORDAGENS	CONTEÚDO/ ESPECIFICIDADE	METODOLOGIA
Aulas Abertas as experiências (Hildebrant -Laging)	Forma de movimento dos alunos, subjetivamente determinadas. Especificidade: Handebol	Os conteúdos são construídos por meio da definição de Temas Geradores e são desenvolvidos promovendo-se ações problematizadoras, numa sequência lógica de complexidade dos processos de aprendizagem, feitas pela interação de alunos e professores.
Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht).	Atletismo; Capoeira; Dança; Aulas abertas.	Encenação, problematização, ampliação, reconstrução.
Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, Escobar, Taffarel).	Educação Física como cultural corporal. Especificidade: Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança.	Realização das atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, vivenciadas – tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o

		significado/sentido desse mesmo “fazer”.
--	--	--

Fonte: Adaptado a partir das abordagens metodológicas (OLIVEIRA, 2010).

Diante dos quadros expostos, podem-se visualizar como estas abordagens organizam e propõe o ensino da disciplina Educação Física. O que fica claro é a divergência, distanciamento de compreensão acerca do papel desta disciplina a partir do que é projetado e esperado como o trabalho realizado pelo aluno.

Nesse sentido, faz-se necessário uma leitura crítica sobre os referenciais teóricos que substanciam suas propostas, a fim de identificar qual o projeto de sociedade que está circunscrito em suas elaborações metodológicas. Tal prerrogativa é fundamental visto o posicionamento a ser tomado pelo professor. A saber, perpetuar a lógica liberal pautada no individualismo e no rebaixamento do ensino por meio da secundarização do conhecimento científico, ou, pela luta na superação dos modelos homogêneos e hegemônicos presentes na Educação Física.

Uma prática pedagógica efetivamente crítica para a Educação Física é aquela na qual a organização do trabalho pedagógico esteja comprometida com as necessidades da classe trabalhadora. Nas palavras de Mota (2010), este processo pode ser alcançado:

[...] prevendo a ruptura das práticas utilitaristas, para a consolidação de uma prática revolucionária, assumindo que o conhecimento é arma necessária para a luta contra o projeto hegemônico de pedagogia burguesa (p.86).

Entendido todos estes processos sociais, políticos, ideológicos e culturais essencialmente desenhados na construção histórica da escola e da Educação Física como disciplina curricular, a organização do trabalho pedagógico se apresenta como elemento fundamental para compreendemos, coletivamente, a prática pedagógica crítica e propositiva do ensino da Educação Física no ambiente escolar.

2.3 A Organização do Trabalho Pedagógico enquanto elemento para Transformação Social da Disciplina Educação Física.

Para que consigamos compreender a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, faz-se necessário analisar as relações presentes nos processos desenvolvidos entre os seus elementos constituintes e a produção do conhecimento. Demanda analisar os nexos e determinantes inerentes à escola capitalista e as suas múltiplas formas no contexto educacional. Segundo Freitas (1995), a educação sendo um fenômeno social, significa:

[...] que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, [...] esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados (FREITAS, 1995, p.18).

Sendo assim, a educação como produção humana socialmente determinada, como trabalho educativo na forma de mediação do homem para com a natureza é imbricada pelas relações capitalistas que fortemente influenciam o trabalho educativo desenvolvido na escola, pois, “[...] o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente” (FREITAS, 1995, p.18).

A educação, nesse sentido, é trabalho humano objetivado, enquanto elemento para uma formação rica e superadora de homens e mulheres, apresenta-se como acúmulo da atividade humana na realidade. Segundo Saviani (2012a), a educação é marcada por relações de poder, na qual é:

[...] essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material (...) isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (p.4).

Não obstante, a educação que referenciamos refere-se àquela participe de sua organização como processo e produto histórico determinado a partir de ideias também históricas. De acordo com Pistrak (2005):

[...] a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes (p.29).

Desse modo, é importante demarcamos a concepção de projeto histórico de sociedade que defendemos. O intuito é superar as formas do capital que desapropria e desnaturaliza as relações pedagógicas e humanas envolvidas na produção social da escola. Saviani (2012b) nos ajuda a compreender este posicionamento ao constatar que:

Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa (SAVIANI, 2012b, p.82).

No conjunto dos elementos pertencentes e presentes no cotidiano escolar, destacaremos a figura do professor como socialmente fundante no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A necessidade dos elementos didático-metodológicos que

substanciam sua prática pedagógica, bem como da socialização do conhecimento (ciência) como critério para democratização social do acesso ao patrimônio cultural socialmente construído.

Para tanto, o projeto histórico que nos orienta segue a leitura materialista dialética da realidade, a qual possui como horizonte uma teoria crítica e comprometida para a compreensão e condução das relações sociais presentes na sociedade. De acordo com Escobar (1997):

[...] determina o tipo e qualidade das conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral, de forma que as diferentes concepções de sociedades e de educação são geradas também por diferentes projetos históricos. [...] a construção de uma teoria pedagógica, capaz de orientar a prática pedagógica dos professores e possibilitar sua intervenção política efetiva e consistente no processo de educação, precisa ter sua gênese no marco de um projeto histórico superador das relações sociais da ordem capitalista, pelo que, como explicitado anteriormente, assumimos o projeto histórico marxista como uma das bases do seu suporte teórico (p.14).

Nesse sentido, cabe a nós, coletivamente, compreendermos as relações que se estabelecem entre teorias e concepções teóricas presentes nas salas de aula. Cabe, nos confrontarmos e combatermos as concepções hegemônicas, liberais, que estão, cada vez mais, cristalizadas nas práticas, atividades, lições e projetos pedagógicos difundidos no interior das escolas.

No entanto, esta tarefa não se apresenta como cotidiana em nossas práticas. É fundamental nos imbuímos de uma teoria crítica da educação que aponte, como projeto histórico, pilares superadores para o trabalho desenvolvimento na essência do trabalho pedagógico. Por teoria educacional, compreendemos como uma:

[...] concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, que tipo de homem quer se formar; os fins da educação, entre outros aspectos (FREITAS, 1995, p.93).

Os fins da educação consolidado a concepção de ser humano e de sociedade que pretendesse contribuir, exige uma organização de trabalho pedagógico desenvolvido à luz da superação de práticas baseadas no individualismo, praticismo e empirismo por parte do professor.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou

automodificação humanas só pode ser apreendidas e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2009, p.120).

A materialização da proposta anunciada parte de uma teoria educacional referenciada, desse modo, torna-se essencial a efetivação da transformação das relações dicotômicas na qual são desenvolvidas na organização do trabalho pedagógico. Segundo Freitas (1995), sobre esse aspecto, “Há razões poderosas para enfatizar esses aspectos: é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada (FREITAS, 1995, p.98)”.

Na sociedade do capital o trabalho desenvolvido na escola, conseqüentemente nas salas de aulas, pátios, nos auditórios, nas quadras esportivas, nos laboratórios é desvinculado da prática, posto que, na dinâmica do capital, desvincula-se das produções sociais o trabalho material (FREITAS, 1995).

A educação baseada nos limites da ordem liberal possui como objetivo da educação a preparação dos indivíduos como trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis às necessidades demandadas pelo mercado, tornando-se dóceis aos designios do capitalismo (MARSIGLIA, 2011). Ainda segundo a autora, “[...] a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os seres indivíduos” (MARSIGLIA, 2011, p.17).

Nessa mesma direção, Frizzo (2008) aponta que a escola cumpre determinado papel em uma sociedade dividida em classes ao instrumentalizar os sujeitos históricos a reproduzirem a lógica social vigente a partir da concepção de trabalho no modo de produção capitalista, entre outras palavras, na preparação de futuros “trabalhadores³⁰”.

Em contrapartida a essa visão do trabalho realizado na escola, acredita-se na efetiva reprodução e incorporação do conhecimento como critério de formação, trata-se da finalidade do trabalho necessário a escolarização. Segundo Freitas (1995), a finalidade do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento, este não necessariamente original, no entanto, socializado por meio do trabalho com valor social, onde “[...] a prática refletindo-se na forma de teoria que é desenvolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (p.100).

A concepção de trabalho pedagógico que utilizaremos se refere a uma noção ampliada do trabalho, do trabalho realizado pelo conjunto de professores, alunos e colaboradores

³⁰ Segundo Frizzo (2008), “Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho promover a humanização dos homens” (p.5).

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola em suas possibilidades e potencialidades para com o trato com o conhecimento. Nesse sentido, a defesa por uma organização do trabalho³¹ pedagógico como uma atividade que resulta do trabalho socialmente útil, onde o trato com o conhecimento se estabeleça como critério para a formação numa perspectiva omnilateral de ser humano. Ação humana objetivada numa perspectiva de trabalho como princípio educativo, rico de elementos críticos, criativos e transformadores.

Para Saviani (2012b), o trabalho como princípio educativo é “[...] num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: trabalho pedagógico” (p.88). Compreendido dessa forma, a educação como uma ferramenta para se alcançar a humanização, o trabalho deve se materializar como princípio educativo para os seres humanos, tendo como critério “[...] a natureza do trabalho educativo corresponde a um trabalho que incide sobre ideias, valores, princípios simbólicos, conceitos, etc.” (MARSIGLIA, 2011, p.27).

Com efeito, acreditamos que a educação não pode continuar a atender as necessidades do mercado de trabalho, a saber: adaptabilidade, eficácia, eficiência, auto treinamento e aperfeiçoamento “técnico” do trabalhador. Na mesma direção, Duarte (2016) nos sinaliza que:

Assim como o que se valoriza hoje não é emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças no cotidiano (p.26).

As relações sociais estabelecidas na escola nos fazem problematizar práticas descompromissadas com o trabalho socialmente necessário. Fazem-nos, perceber quais ferramentas são utilizadas para a desresponsabilização do professor frente ao desafio da educação, da perda da consciência de sua atividade, assumindo, assim, uma atitude³² alienada.

³¹ O trabalho enquanto síntese teórico-prático da realidade demanda de uma fonte de explicação do real. Para a educação, tal fonte de explicação pode ser compreendida por uma pedagogia, que segundo Duarte; Saviani (2012) refere-se a pedagogia: “[...] pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa. A pedagogia, como uma teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (DUARTE, SAVIANI, 2012, p.74).

³² Sobre o trabalho alienado Marx destaca que: ‘O trabalho alienado: 1] converte a natureza em algo alheio ao homem, 2] aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, e também o aliena do gênero [humano]. Ele transforma a *vida genérica* em meio da vida individual. Em primeiro lugar, ele torna alienadas entre si a vida genérica e a vida individual, em segundo lugar transforma a segunda, de maneira abstrata, em finalidade da primeira, igualmente em sua forma abstrata e alienada (MARX, 2008, p.111).

De acordo com Taffarel (2010), “Temos aí os bens culturais gerados social e coletivamente, mas acessíveis por poucos, com acesso privado, estando a maioria alienada do fruto de seu trabalho, do fruto de sua produção” (p.24). Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico se refere à alteração da prática social dos alunos, centra-se na contribuição qualitativa na modificação de suas condições precárias e desorientadas.

De tal modo, a organização do trabalho pedagógico sinaliza acerca do domínio ativo do aluno sobre os conhecimentos básicos a serem assimilados. O desenvolvimento de suas funções cognitivas superiores é dependente de condições históricas e objetivas determinadas por leis sociais e históricas. Acerca do conceito de funções psicológicas superiores cunhado por Vigostki, Pino (2000) nos ajuda a entendê-las como:

[...] as *funções psicológicas superiores* (ou culturais) são uma transposição no plano pessoal das *funções inerentes às relações sociais* nas quais cada ser humano está envolvido. Relações sociais determinadas pelo modo de produção de uma dada formação social em um dado momento histórico (PINO, 2000, p.54).

Desse modo, professores e professoras como agentes de transformação social, carecem por uma clareza de suas certezas e convicções políticas e pedagógicas em função do trabalho, trabalho educativo, a ser realizado. É que, talvez, seja por esta razão que se observe, com certa facilidade, a presença de dificuldade dos professores em porem em prática àquilo que acreditam ser o papel da escola, da formação dos alunos, a importância da socialização do conhecimento e habilidades.

Se, por um lado, o saber sistematizado pode estar distanciado da realidade social concreta, por outro, o trabalho docente consiste precisamente em vencer essa contradição, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana (LIBÂNEO, 1994, p.135).

A postura crítica do professor acerca de sua prática pedagógica não pode estar desvinculada das lutas sociais pelo avanço da sociedade a horizontes econômicos, sociais e formativos cada vez mais justos e democráticos. Quanto mais consciente o professor for de sua responsabilidade social:

[...] mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente as exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural (LIBÂNEO, 1994, p.121).

Em detalhe, seu trabalho, trabalho pedagógico, deve estar compromissado com o desenvolvimento da autonomia do aluno, a discriminação de suas atividades deva ter como critério a eliminação das condições desfavoráveis de ordem social e cultural que

decisivamente comprometem a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, deve apontar para novas necessidades, novas aspirações, desejos e expectativas, tendo como pano de fundo, a disposição para os alunos das ferramentas fundamentais para alcançar esta nova condição de ensino e aprendizagem.

Não obstante, cada passo dado à incorporação por superação (SAVIANI, 2012b) do conhecimento em sua forma mais rica e elaborada, será um passo dado ao alcance da liberdade do ser humano em sua singularidade. Acerca da liberdade como sinônimo de emancipação dos seres humanos, Duarte (2016) assevera que:

[...] os conhecimentos produzidos pela humanidade, por sintetizarem experiência social, transformam atividade social acumulada em atividade individual, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social em sua totalidade. Trata-se, aqui, da dialética entre conhecimento da realidade externa e autoconhecimento (DUARTE, 2016, p.128).

O conhecimento surge em diferentes tempos históricos com o objetivo de dar respostas as diferentes necessidades produtivas, socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade, de maneira a responder aos desafios, necessidades e anseios postos a formação humana “[...] conhecimento, que é uma objetivação da atividade humana nas suas relações de produção da vida, e constitui-se pela unidade sujeito-objeto” (TAFFAREL, 2010, p.25). Nesse sentido, a produção de conhecimento, educação, é elemento fundante e essencial para a formação humana em sua historicidade.

À educação interessa, em última instância, a formação humana, que se dá mediante a atividade social ativa do homem em suas relações com o meio, transformando-o, atuando sobre o mesmo, enfim, trabalhando, modificando a realidade objetiva, sendo fundamental dentro dessa perspectiva a concepção objetiva de homem, pois o processo educativo é, em última instância, a formação humana (TAFFAREL, 2010, p.27).

A materialização crítica e efetiva da atividade do professor apontaria para a própria função e especificidade da escola em possibilitar, de forma sistematizada, uma formação que viesse a contribuir para a ampliação da compreensão da realidade por parte do aluno, visto que “[...] na medida que os conhecimentos adquiridos instrumentalizem culturalmente os alunos a se perceberem como sujeitos ativos nas lutas sociais presentes” (LIBÂNEO, 1994, p.124). A escola, nesse sentido, comprometida e empenhada com os interesses das camadas populares, fomentará e qualificará o trabalho a ser desenvolvido para efetiva realização de sua ação pedagógica. Segundo Saviani (2012b), cabe destacar que:

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de

ensino eficazes (...) serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (p.69).

Acerca do trabalho pedagógico realizado nas ambiências da escola, a organização do conhecimento pelo professor deve se mediada através de uma atividade socialmente referenciada, dado presente momento histórico, tem por característica se desenvolver predominantemente na sala de aula e, como organização global do trabalho pedagógico realizado pela escola, como projeto político-pedagógico da própria escola (FREITAS, 1995).

De acordo com Villa Boas (2000), é justamente pelo trabalho pedagógico, sua organização, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas que professores e alunos poderão, por meio do conhecimento socializado, superar relações hierárquicas e excludentes presentes na realidade escolar.

A incorporação do entendimento “trabalho pedagógico” como aquele cuja organização, cujo desenvolvimento e cuja avaliação são de responsabilidade do coletivo de professores e alunos é necessária para os dois níveis (o da instituição e o da “sala de aula”), a fim de que se elimine a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como a fragmentação e o controle hierárquico (VILLAS BOAS, 2000, p. 135).

Sua materialização está situada no tempo espaço das atividades desenvolvidas por intermédio de quatro pares dialéticos³³ de organização do trabalho pedagógico realizado na escola a fim de se alcance os rudimentos dos conteúdos, sendo elas: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Assim sendo, os **objetivos** representam a antecipação dos resultados e processos esperados do trabalho realizado em conjunto por professores e alunos. Anunciam os conhecimentos, hábitos, habilidades e conteúdos a serem assimilados, tendo como critério para este efeito, parâmetros metodológicos tais como: nível de aprendizagem dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino, nível de complexidade do conhecimento, bem como características do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Ainda segundo Libâneo (1994) os objetivos podem ser divididos entre objetivo geral e objetivos específicos, no qual o primeiro, objetivo geral: “[...] expressam propósitos mais

³³ Por pares dialéticos entende-se que “[...] são categorias formadas por dois elementos constituintes do mesmo fenômeno, e são dialéticos porque estão colocados em polos opostos onde a alteração de um representa uma alteração no outro, chamada de “diferença essencial” (FRIZZO, 2008, p.13)

amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos” (p.121). E o segundo, objetivos específicos:

[...] determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo (p.122).

Como expressão da objetivação da instrução, os objetivos expressam propósitos explícitos quanto “[...] quanto ao desenvolvidos das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.120). Para Freitas (1995), os objetivos demarcam o momento final da objetivação e apropriação do processo de ensino.

A **avaliação** num dialogo direto com os objetivos representam o momento concreto e real alcançado pelo aluno, a avaliação incorpora os objetivos, apontando, assim, uma direção (FREITAS, 1995). Numa perspectiva crítica de ensino, a avaliação que não se resume a aplicação de testes, provas e classificação dos alunos por notas. Estes dados são importantes, no entanto, na medida em que revelam, qualitativamente, o trabalho que foi desenvolvido, como também, do trabalho a ser modificado pelos professores e alunos, permitindo, assim, a tomada de novas decisões, a verificação de outras possibilidades avaliativas e de planejamento (LIBÂNEO, 1994).

Em outras palavras, no aspecto pedagógico e organizacional, no processo de ensino aprendizagem, a avaliação segundo Coletivo de Autores (1992) refere-se ao momento, estágio de verificação se os objetivos foram alcançados, bem como: “[...] é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto político pedagógico da escola” (p.103).

Numa sociedade dividida em classes sociais, a ordem econômica determina, socialmente, o acesso e a qualidade do conteúdo que será disponibilizado e consumido pelo conjunto da população. A escola sendo administrada pela classe que dispõe da ordem econômica determina e orienta sua função por meio da caracterização de objetivos e processos avaliativos que validam e retroalimenta esta mesma dinâmica social segregadora, pois “[...] é a avaliação, por expressar relações de poder, e por modular o acesso aos conteúdos, interferindo no método” (TAFFAREL, 2010, p.29).

Segundo Freitas (1995), “Esta função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico” (p.96). Dito de outra forma, tratando-se da organização

do trabalho pedagógico, a categoria avaliação se destaca pela sua inerente interlocução com os desejos do modo capitalista.

[...] a categoria da avaliação emerge entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico como uma categoria diferenciada, modulando as demais, sobre determinando, se quisermos, as outras categorias como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo (MATINS et al., 2016, p. 205).

Por **método**, compreende-se pela relação pedagógica com os conteúdos. O método representa a busca pelas relações internas de contato, interpretação e análise de determinado objeto e/ou fenômeno histórico (LIBÂNEO, 1994). Na organização do trabalho pedagógico os métodos “[...] de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico” (p.152).

A relação da escolha e materialização de uma opção teórica está intrinsecamente relacionado com o projeto de formação determinado para condução e organização do ensino. Nesse sentido, a tomada por um método responderá aquilo que Saviani (2009) nos esclarece acerca da superação do senso comum por meio do desenvolvimento de uma consciência filosófica. De acordo com Saviani (2009):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2009, p.2).

Por último, sobre o elemento central ao qual a escola pedagogicamente coloca a serviço de sua população, os **conteúdos** escolares, os conhecimentos (científicos), são o elemento decisivo para efetivação do papel da escola. Para Libâneo (1994) os conteúdos são:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. (...) conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modo de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes (p.128).

Em uma compreensão materialista histórica, os conteúdos reúnem a experiência intelectual da humanidade no que concernem os conhecimentos e habilidades produzidos e

sistematizados pelos seres humanos. Para Taffarel (2010), a história³⁴ é a natureza desse processo, visto que:

Constitui, portanto, a natureza do processo pedagógico o trato com o conhecimento, significando a conversão das ciências em materiais de ensino, a conversão do conhecimento científico em saber escolar, nos quais se incluem conhecimentos, atitudes e convicções inseridas em experiências sócio-culturais (TAFFAREL, 2010, p.28).

Estas produções, conhecimentos, saberes escolares surgem em diferentes tempos e espaços com o objetivo de dar conta de diferentes questões e situações socioeconômicas, políticas e culturais, surgem de maneira a responder aos desafios, necessidades e anseios postos a formação humana.

Os mesmos antagonismos também terminam por orientar a própria concepção de conhecimento, no presente momento histórico. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática. Não é sem razão, também, que se conceba que primeiro devamos dominar a teoria para, depois, aplica-la em uma dada realidade (LIBANEO, 1994, p.98).

De acordo com o professor Luis Carlos de Freitas, à escola capitalista interessa a minimização dos conteúdos, sua secundarização como instrumento de formação (MARTINS et al., 2016). Interessa ao modelo capitalista retirar, desqualificar e omitir os conteúdos como fonte de formação de uma classe, a classe trabalhadora.

[...] já que interessa ao capital, no processo formativo, moldar o trabalhador às suas necessidades, e a exclusão da escola tem a ver com esta sua função excludente, pois ela impede de maneira progressiva, na forma de um gradiente social, ao longo do processo, o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criação de trilhas de progressão diferenciadas (MARTINS et al., 2016, p. 207).

O trabalho pedagógico que visa o salto qualitativo do processo de ensino aprendizagem é o trabalho em seu caráter formativo, que não se fundamenta na neutralidade, ou nas explicações corriqueiras do cotidiano. À escola cabe o trabalho interessado, comprometido e socialmente referenciado. Para Gama (2015), para tal efeito:

[...] é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em

³⁴ Acerca do tempo histórico necessário para incorporação do conhecimento enquanto elemento crítico e decisivo para emancipação do coletivo dos indivíduos, concordasse que, “[...] deve-se considerar que a formação do sujeito, independente do ambiente onde aconteça mais significativamente, seja na escola ou na universidade. Não pode haver distanciamento entre o “trabalho concreto” e o “trabalho abstrato”, pois nenhum conhecimento ou objeto pode ser considerado como uma ilha isolada do mundo, em uma dimensão desprovida de conflitos sociais, bem como as instituições escolares não podem ser consideradas como algo totalmente determinado pelo modo de produção hegemônico (capitalista)” (BASTOS; GENÚ, 2014, p. 4-5).

função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento (p.201).

Efetivamente, face nesse momento histórico, incorremos sobre quais as formas e determinações que o trabalho, trabalho pedagógico da disciplina Educação Física, é realizado na possibilidade escolar, presente em um espaço determinado, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFPA.

3. A FUNÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA – EAUFPA.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2012b, p. 14).

Neste capítulo será analisado qual função social a disciplina Educação Física assume efetivamente enquanto proposta de ensino na Escola de Aplicação. Para tanto, buscou-se compreender qual a concepção de Educação e de Educação Física esta presente na

organização do trabalho pedagógico dos professores que ministram a disciplina Educação Física na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA.

3.1 Procedimentos Metodológicos

O primeiro procedimento metodológico adotado foi a análise dos documentos oficiais que caracterizam a proposta de ensino da escola, conseqüentemente, da Educação Física. Os documentos foram: o projeto político pedagógico (PPP), perfil curricular da disciplina Educação Física e os planos de trabalho individuais dos professores de Educação Física.

Estes documentos³⁵ foram coletados de duas formas: o projeto político pedagógico da escola esta disponível em formato *online* no site da Universidade Federal do Pará³⁶ e, o perfil curricular da disciplina foi disponibilizado pela coordenação da disciplina Educação Física e os planos de trabalho de foram solicitados junto às coordenações pedagógicas de cada docente. Esta primeira análise teve como objetivo compreender como a escola e a Educação Física se organizam como instituição e disciplina de ensino, quais dinâmicas e estruturas organizativas e pedagógicas compõem o seu funcionamento.

O segundo procedimento metodológico se deu por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada, aos sujeitos participantes da pesquisa. Este momento teve por objetivo conhecer e analisar a organização do trabalho pedagógico do coletivo dos professores de Educação Física a partir de seus aportes teóricos e metodológicos.

A participação dos docentes se deu de forma espontânea, tendo a segurança e privacidade das informações e dados informados através da assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁷. Todas as entrevistas foram transcritas na intriga objetivando uma melhor compreensão das informações socializadas pelos sujeitos.

Por último, a exposição das primeiras aproximações alcançadas sobre as características e determinações, sobre as intencionalidades pedagógicas, técnicas e políticas que a disciplina Educação Física apresenta em sua intervenção social na Escola de Aplicação. Trata-se, da caracterização da escola, do perfil dos professores de Educação Física, da exposição dos elementos iniciais que permitiram conhecer a dinâmica pedagógica da disciplina, da análise dos documentos e, por fim, das sínteses alcançadas acerca do trabalho pedagógico realizada na escola por meio das análises dos questionários e entrevistas realizadas.

³⁵ Todo material foi disponibilizado em Outubro de 2017, sendo reconhecidas as cópias com os originais com o carimbo da própria instituição.

³⁶ Site da Universidade Federal do Pará: www.portal.ufpa.br

³⁷ O termo de consentimento livre e esclarecido se encontra no apêndice A.

3.2 Caracterização do lócus e sujeitos da pesquisa

3.2.1 A Escola de Aplicação da UFPA

A disciplina Educação Física está presente em quase todos os níveis e turnos de ensino da escola, distribuída nos períodos da manhã (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Médio), no período da tarde (Ensino Fundamental II) e no período noturno (Ensino Técnico). O quadro abaixo mostra a distribuição e quantidade de turmas com a disciplina Educação Física nos diferentes níveis de ensino na escola.

Quadro 8: Níveis de ensino e quantidade de turmas.

NÍVEL DE ENSINO/ EDUCAÇÃO FÍSICA	QUANTIDADE DE TURMAS
Educação Infantil	6
Ensino Fundamental I	15
Ensino Fundamental II	17
Ensino Médio	15
Ensino Técnico	5
EJA – Ensino médio regular	0
EJA - Etapas	0

Fonte: Direção da escola (2017).

Conforme informado pela coordenação da disciplina, a Educação Física não foi inserida no ano de 2017 nos currículos das turmas do ensino médio regular noturno, nem nas turmas de etapas (fundamental e médio) pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a coordenação, a Educação Física compõe o currículo de todas as turmas na escola, no entanto, a Educação Física não foi ofertada em 2017 em virtude da retirada de algumas disciplinas do próprio ensino noturno. Atualmente, encontra-se em discussão a retirada de todas as turmas do ensino noturno da escola.

Constata-se, inicialmente, que mesmo existindo esta referida discussão, a disciplina Educação Física já não está mais presente em uma modalidade de ensino de grande importância para o currículo da escola. O aluno da EJA, tradicionalmente aluno trabalhador e mantenedor do lar, também demanda pelo acesso aos conteúdos inerentes a esta disciplina escolar. A presença da disciplina Educação Física na EJA também se justifica, primeiro, por sua exclusão comprometer a oportunidade do aluno de ingressar no ensino superior, posto que os conteúdos da Educação Física compõem o leque de conhecimentos básicos exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ferramenta de seleção para todas as universidades públicas no Brasil.

E, segundo, e talvez mais importante, o aluno da Educação de Jovens e Adultos em virtude de inúmeros motivos (trabalho, prole, carência socioeconômica) pode ainda não ter tido contato com os conteúdos da cultura corporal de forma sistematizada, mostrando-se, assim, uma talvez última oportunidade dessa experiência como conteúdo escolar de grande relevância para sua formação.

Acerca do projeto político pedagógico, encontra-se em vigor na escola um regimento aprovado em 2009. Este documento traz poucas informações, detalhamento sobre as formas, tempos e estratégias a serem assumidas nas esferas que conduzem a dimensão do ensino na escola. De forma geral, o documento aborda sobre quais instâncias devam funcionar, quais as relações de trabalho precisam ser levadas em consideração e quais atribuições ficam a cargo de cada setor responsável na escola. Carente, desta maneira, de indicações de cunho teórico e pedagógico da proposta de educação e ensino que se visa desenvolver pela escola.

De toda forma, alguns elementos nos ajudaram a compreender a proposta pedagógica presente na escola. Em seu título II, capítulo I (projeto político pedagógico) e capítulo II (dos cursos da educação básica e profissional) são apresentadas as orientações gerais acerca do alcance de cada nível e modalidade de ensino da escola. Sendo eles:

§ 1º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Será oferecida nas modalidades creche e pré-escola.

§ 2º. O Ensino Fundamental, com duração estabelecida na lei vigente, tem por objetivo a formação do cidadão, por meio do desenvolvimento intelectual e social.

§ 3º. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 03 (três) anos: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a vida cidadã; c) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo; d) a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (REGIMENTO, 2009, p.3).

Conforme exposto acima, a escola possui como meta desenvolver através de cada nível de ensino o desenvolvimento integral da criança, o qual envolve em todas essas etapas a pertinência do desenvolvimento intelectual dos alunos. Nota-se, também, a presença da objetivação do aspecto social envolvido ao longo desse processo, o que pode evidenciar certo comprometimento político para com a formação dos escolares.

Em continuidade, após a solicitação dos planos de trabalho dos docentes, de um total de 13 (treze) planos 6 (seis) foram depositados em suas respectivas coordenações pedagógicas. Importante se destacar que, no ano de 2017 a dinâmica da disciplina Educação Física passou

por grandes mudanças. Houve a saída e substituição de alguns professores das seguintes turmas: 2º ano (para cursar pós-graduação), 1º e 3º anos (entrada de professor substituto) e 4º, 5º e 8º anos (aposentadoria).

No entanto, independente da entrega ou não dos planos de trabalho, do tempo de atuação na escola e/ou no nível de ensino de atuação, foi feito o contato com todos os professores de Educação Física que desenvolveram atividades de ensino na escola no ano de 2017.

Acerca dos planos de trabalho, mesmo levando em consideração a excepcionalidade da dinâmica que essa disciplina passou e, está passando no biênio 2017 e 2018, a não entrega dos planos de trabalho se apresenta como problemático visto a não socialização do trabalho, enquanto proposta de ensino sistematizada, realizado nos respectivos níveis de ensino. Constatamos que o nível de ensino do fundamental I (turmas de 1º a 5º ano) foi o mais afetado por essas mudanças e substituições.

Em seguida, procedeu-se pela caracterização do conteúdo dos planos disponibilizados a partir da estrutura organizada tendo como critérios de análise os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/Método. O intuito é facilitar a visualização do material elaborado pelos professores, além de guiar nossa compreensão acerca de suas principais possibilidades didático pedagógicas.

Quadro 9: Objetivos.

PROFESSORES	OBJETIVO GERAL
PROFESSOR D	Proporcionar o conhecimento e a vivência aos alunos dos conteúdos básicos da Educação Física (Dança –Luta- Jogo e Brincadeira –Esporte - Ginástica), de acordo com sua faixa etária.
PROFESSOR E	-Promover atividades que proporcionem experiências educacionais que sejam fisicamente saudáveis, mentalmente estimulantes e satisfatórias para o aluno, em benefício de uma melhor qualidade de vida. Desenvolver o gosto e o prazer pela atividade física, conhecendo os limites e as possibilidades do próprio corpo. Desenvolver atividades que melhore atendam as diferentes faixas etárias e possibilitem despertar o interesse das qualidades esportivas do aluno, buscando solucionar os conflitos através do dialogo.
PROFESSOR F	Explorar e estudar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal visando o entendimento da estrutura social e a estimulação ao desenvolvimento das potencialidades motoras.
PROFESSOR G	Proporcionar aos alunos do ensino médio uma prática dialógica, reflexiva e crítica a partir dos conteúdos da Educação Física, na perspectiva de possibilitar reflexões permanentes sobre dinâmicas sociais e culturais que historicamente vem influenciando o cotidiano de nossa sociedade, criando espaços para a construção de novas possibilidades de ações corporais.

PROFESSOR H	Possibilitar a compreensão e o uso das diferentes linguagens corporais como relevantes para a própria vida, integradoras sociais e formadora de identidade. Considerando seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e técnicos.
PROFESSOR I	Proporcionar aos alunos do ensino médio uma prática dialógica, reflexiva e crítica a partir dos conteúdos da Educação Física, na perspectiva de possibilitar reflexões permanentes sobre as dinâmicas sociais e culturais que historicamente vem influenciando o cotidiano de nossa sociedade, criando espaços para a construção de novas possibilidades de ações corporais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A partir do exposto, observa-se uma grande diferenciação nas propostas de ensino da disciplina Educação Física a partir do que é pedagogicamente explicitado nos objetivos. Do total, 02 (dois) professores (E, F) apresentam ter como ponto de partida a discussão **do corpo, seus cuidados, prevenção e desenvolvimento de suas capacidades**. Diferentemente, os outros 04 (quatro) professores (D, G, H, I) propõem uma perspectiva de ensino mais crítica em relação aos conteúdos da Educação Física que serão ministrados: os referidos professores ampliam o entendimento do ensino da Educação Física, contemplando em seu trabalho, uma discussão que compreende aspectos históricos, políticos, técnicos e sociais.

Percebe-se, também, certa organicidade de trabalho entre as proposta dos professores (G, H e I) lotados em um único nível o que pode demonstrar um maior diálogo entre as propostas de trabalho nesse nível de ensino.

Quadro 10: Avaliação.

PROFESSORES	PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
PROFESSOR D	Será composta de 3 itens, valendo 10 (dez) pontos cada item. 1. Participação dos alunos durante as aulas teóricas (seminários, rodas de conversa, etc). 2. Correção do conteúdo da pesquisa (trabalho escrito). 3. Participação efetiva nas aulas práticas.
PROFESSOR E	Participação efetiva nas atividades. A avaliação será continua acrescentada em dois momentos: uma avaliação teórica e um teste prático. Nesse processo, cada avaliação terá o peso de cinco (5,0) pontos.
PROFESSOR F	Trabalho/pesquisa (teórica)/teste (prova); Autoavaliação, participação, interesse, frequência (assiduidade).
PROFESSOR G	Produções sistemáticas, para que o educando possa organizar seus pensamentos de forma conceitual e sistematizada, através de trabalhos individuais e em grupos, pesquisas, provas práticas e teóricas, objetiva e subjetivas.
PROFESSOR H	Seminário e apresentação de oficinas, Trabalhos técnicos; Trabalhos de campo (entrevistas); pesquisas; Organização de campeonato; Diários de campo; prova prática de reconstrução (jogo); prova teórica.

PROFESSOR I	Observação das vivências e da qualidade das falas nos debates cotidianos, das produções textuais, participar dos processos avaliativos durante as aulas. Simulado; produções sistematizadas, trabalhos individuais e em grupo, provas práticas e teóricas, objetivas e subjetivas.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Acerca do item avaliação, todos os professores sinalizam como instrumentos utilizados: as provas teóricas, trabalhos e participação nas aulas. Desenvolvendo-se pontualmente outras estratégias de avaliação, tais como: roda de conversa (D), autoavaliação (F), apresentação de oficinas e trabalhos técnicos (H). Destaca-se, entre os procedimentos avaliativos, a presença do critério da avaliação prática (D, E, G, H e I).

Não dispomos, neste momento da pesquisa, das técnicas utilizadas pelos professores; no entanto, compreendemos como problemático o fato de uma possível competência motora e/ou técnica ser utilizada como um critério avaliado, tendo-se em vistas as diversas diferenças e limitações que o aluno possa vir a apresentar, o que comprometeria sua “perfeita” execução, realização do gesto motor.

Quadro 11: Conteúdo.

PROFESSORES	CONTEÚDOS/UNIDADES
PROFESSOR D	Dança (Danças paraenses); Lutas (Lutas corporais indígenas); Jogos e Brincadeiras (História dos jogos, jogos pré-desportivos: futsal e voleibol e Olimpíadas paraolimpíadas); Esporte (Futsal, Voleibol); Ginástica (Ginástica Geral).
PROFESSOR E	Conhecimento sobre o corpo (abordagem de aspectos básicos, manutenção de saúde); Atividades rítmicas; atividades sensoriais; Iniciação as modalidades esportivas (voleibol e futebol e basquetebol e handebol); jogos cooperativos; circuitos cooperativos; Atletismo (corrida de velocidade e revezamento); Ginástica geral; Escalada esportiva.
PROFESSOR F	Voleibol; Obesidade; Expressão corporal (dança); Esporte; Lazer (passivo e ativo); Jogos Populares tradicionais; Futsal; Futebol; Basquetebol, Relacionamento interpessoal; Hábitos alimentares saudáveis; Jogos de tabuleiro (dama e xadrez); Ginástica aeróbica e localizada.
PROFESSOR G	Dança (Danças africanas); Esporte (Rugby); Luta (Capoeira); Jogos (Jogos de origem africana).
PROFESSOR H	Dança (danças europeias); Lutas (Boxe); Esporte (Mini tênis); Jogo (Jogo de Palma).
PROFESSOR I	Ginástica (Qualidade de vida, Localizada, funcional, aeróbica); Dança (Coreografias básicas, Indígena, bolero, quadrilha); Esporte (Futebol americano, beisebol); Jogos/Brincadeiras (de rua, de salão, eletrônicos).

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Todos os professores discriminam os conteúdos a serem trabalhados, bem como as unidades desenvolvidas em cada bimestre. Acerca dos critérios para seleção dos conteúdos,

apenas os professores (H e I) não apontaram em seus planos de trabalho. Os professores (E e F) são os únicos a sugerirem unidades de trabalho a partir de outras temáticas como: corpo, obesidade, alimentação saudável, o que os aproxima dos temas geradores presentes no PCN's.

Importante de se destacar a diversidade de conteúdos elencados pelos docentes, o que nos permite problematizar quais os critérios utilizados para a seleção e sistematização destes conteúdos para cada nível de ensino. Estas experiências de conteúdos trabalhados se destacam como possibilidades pouco, ou, não vivenciadas nas rotinas das aulas de Educação Física na educação básica. São elas: Rugby (G), Mini Tênis (H), Futebol americano, Beisebol (I). No entanto, estas possibilidades mostram-se como possibilidades inovadoras considerando as recorrentes práticas esvaziadas presentes no cotidiano das aulas de Educação Física.

Quadro 12: Metodologia.

PROFESSORES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
PROFESSOR D	Aulas teóricas com a participação dos alunos; Atividades realizadas na sala de aula; Iniciação a pesquisa; Iniciação aos meios de exposição de pesquisa (seminário, roda de conversa etc.); Aulas práticas na quadra e em outros espaços; Organização de minitorneios esportivos; Organização e ensaio de danças para a Festa Junina da Escola; Organização e participação nos jogos da Escola; Utilização de vídeos, vídeos documentários, apostilas etc; Visitações.
PROFESSOR E	Não descreve
PROFESSOR F	Palestras; Aulas expositivas; Atividades recreativas e adaptadas.
PROFESSOR G	Por meio de vivências práticas e teóricas , debates, construções coletivas, palestras, oficinas e pesquisas, com utilização de recursos audiovisuais, textos e músicas de maneira crítica, criativa e prazerosa, privilegiando o dialogo e a autonomia.
PROFESSOR H	Aulas expositivas; Exposições dialogadas em sala; Pesquisas; Oficinas; Dinâmicas em grupos; debates; aulas práticas.
PROFESSOR I	Vivências práticas e teóricas, debates, construções coletivas, palestras, oficinas e pesquisas, com utilização de recursos áudio, visuais, textos e músicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

De forma geral, nenhum dos docentes apontou uma abordagem teórico-metodológica para o ensino da Educação Física como referência para seu trabalho. Dos 6 (seis) planos, 3 (três) professores (D, G e I) não apresentam indicação de referenciais teóricos, o que revela certo comprometimento acerca da compreensão de qual suporte teórico é assumido pelos docentes para construção de suas aulas. A não apresentação de um aporte teórico utilizado também exemplifica o recuo que ocorre da afirmação docente por uma teoria e proposta

pedagógica. O que não significa que suas práticas estejam apartadas de uma teoria. Estão, neste caso, de forma inconsciente permeada por um ecletismo teórico.

Apenas 1 (um) docente (E) não apresentou quais estratégias metodológicas utiliza, não descrevendo, nesse sentido, como conduz e medeia suas aulas. Dos referenciais encontrados destacam-se: PCN's (1997); Coletivo de Autores (1992); Freire (1980); Gallahue d.; Ozmun, j.c, (2001); Merleau-ponty, M. (1994); Sérgio, M. (1995); Moreira, Wagner Wey et al. (2010); Hildebrant, R.; Laging, R. (1986).

O acima exposto indica certo ecletismo teórico presente nestes planos de trabalho. Tais materiais oscilam desde suas orientações oficiais pautadas na Cidadania, na Educação Física orientada pelo desenvolvimento motor, na Psicomotricidade, na Motricidade, na abordagem de ensino conduzida pelas experiências e, na Cultura Corporal com viés crítico.

Constata-se, após a análise dos pares dialéticos que estruturam a organização dos planos de trabalho que, na descrição dos objetivos, no apontamento dos instrumentos avaliativos, nos critérios para a seleção dos conteúdos, bem como nas estratégias para o seu ensino há orientações didáticas marcadamente distantes e diferenciadas entre as sugestões apontadas pelos referidos materiais. Estas primeiras observações podem demonstrar, num primeiro momento, certa desarticulação acerca de qual parâmetro teórico metodológico é coletivamente utilizado para a seriação dos conteúdos pela disciplina na escola.

Efetivamente, compreendemos que o plano de trabalho é uma ferramenta de grande relevância para o trabalho pedagógico de toda e qualquer disciplina escolar. Ele é resultado das discussões ocorridas na escola, das reuniões e estudos sistemáticos sobre a realidade dos alunos (dificuldades, limites e possibilidades), bem como é um instrumento de apoio didático pedagógico do professor. De acordo com Libâneo (1994), o plano de trabalho é:

[...] um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994, p.232).

Acerca do 'perfil curricular da disciplina Educação Física', segundo a coordenação da disciplina, o referido documento se encontra em processo de discussão para sua reformulação, estando válida sua última versão, ano de 2014. Este documento apresenta em seu conteúdo a proposta de ensino da Educação Física nos níveis de ensino da Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos (EJA), não contando as turmas³⁸ do ensino técnico.

³⁸ As turmas de ensino técnico foram inseridas na escola a partir do ano de 2016.

Os conteúdos propostos estão organizados em unidades e subunidades sistematizadas a partir de temas geradores, tendo a discussão do corpo como elemento central: Exploração: meu corpo e o espaço, meu corpo e o tempo; meu corpo entre corpos; corpo e movimentos historicamente construídos; corpo nutrição e saúde individual; corpo e meio ambiente; corpo e ética; corpo e gênero; corpo e sexualidade; corpo e novas tecnologias; corpo e mídia e corpo e sociedade.

Possui como sugestão de trabalho para a educação infantil e ensino fundamental I e II o seguinte objetivo geral: “construção do repertório motor básico”. O documento sinaliza apenas sugestões de objetivos específicos a serem alcançados, como por exemplo: “estimular, vivenciar, proporcionar”. Sobre os conteúdos sugeridos, encontram-se subdivididos em Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas entre os níveis de ensino, não estando presentes os cinco conteúdos em cada nível de ensino.

Este ‘perfil curricular’ não explicita uma sugestão metodológica de ensino (abordagem metodológica), não aponta critérios avaliativos, nem aportes teóricos para consolidação da construção coletiva da disciplina. Tal contexto nos ajuda a compreender o distanciamento, enquanto construção pedagógica coletiva, presente nos planos de trabalho dos professores. Mesmo respeitando a especificidade de cada professor, não foi possível visualizar, a partir dos planos coletados, a seriação dos conteúdos da disciplina Educação Física. Como resultado, ao analisar os planos individuais, não conseguimos observar uma organização pedagógica coletiva, que tenha como ponto de partida e orientação curricular, uma unidade da disciplina. Desse modo, nota-se a repetição de conteúdos e a presença de temas não articulados com os demais conteúdos e os diferentes níveis de ensino.

De toda forma, a construção de um planejamento coletivo de uma disciplina se faz fundamental em toda realidade escolar, e a Escola de Aplicação não pode se eximir dessa dinâmica, a qual respeitando as especificidades de trabalho de cada docente consiga afirmar e promover a construção de uma unidade pedagógica de disciplina a ser desenvolvida na escola.

Um documento que consiga reunir o maior número possível de elementos que orientem e auxiliem os professores a estruturarem seus planos individuais, tendo como critérios pedagógicos a delimitação de: quais conhecimentos são necessários a serem assimilados em cada nível de ensino, dos quais será levado em consideração a faixa etária, nível de complexidade e o tempo-espacos dos sujeitos que estão em processo de formação.

A necessidade de um planejamento coletivo de disciplina se mostra como um desafio ao objetivar agregar diversas posturas, concepções e ideias diferenciadas acerca do papel e alcance da Educação Física enquanto disciplina escolar. No entanto, tomado por uma

percepção crítica de seus trabalhos, bem como no processo transformador da escola, e de cada disciplina, sua construção coletiva se mostrará como projeto de formação escolar, compreensão de sociedade e, principalmente, de trabalho pedagógico.

3.3 Análise do questionário e das Entrevistas:

O momento seguinte refere-se à exposição dos dados empíricos coletados a partir da aplicação dos dois instrumentos de pesquisa utilizados, questionário e entrevista de caráter semiestruturada. Do total de 9 (nove) docentes que se encontram efetivamente desenvolvendo suas atividades no ensino, foi possível o contato com 8³⁹ (oito) professores. O trato para com os dados da entrevista se deu por meio de uma análise qualitativa de enfoque crítico-dialético. Segundo Gamboa (2013) o enfoque crítico dialético visa compreender o fenômeno em sua trajetória histórica, em sua dialética relação com outros fenômenos, “Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades” (p.75).

O quadro a seguir mostra a caracterização dos professores participantes desse segundo momento de contato com a disciplina Educação Física na escola.

Quadro 13: Caracterização dos professores

NOME	IES FORMAÇÃO /ANO	PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA	INSTITUIÇÃO/ ANO DE CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EAUFPA
Professor A	UEPA (2005)	Especialização	Fisiologia do exercício	UNIGRANRIO 2007	1 ano e 11 meses
			Cinesiologia	UEPA 2009	
Professor B	UEPA (2013)	Especialização	Educação Infantil	FIBRA (2017)	4 meses
Professor C	UEPA (1990)	Doutorado	Educação	PPGED (2017)	25 anos
Professor D	UEPA (1994)	Doutorado	Educação	UNICAMP (2015)	1 ano e 9 meses
Professor F	UEPA (1985)	Especialização	Personal Trainer	RMUSP (1995)	32 anos
Professor G	UEPA (1993)	Especialização	Educação Motora e esporte na escola.	UFPA (1997)	20 anos e 5 meses
Professor H	UFPA (2011)	Especialização	Currículo e gestão	ESAMAZ (2018)	3 anos
Professor I	UEPA (1992)	Especialização	Educação Física Escolar	PNC/MG (1995)	25 anos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários (2018).

³⁹ Por motivos de agenda, apenas 1 (um) professor (E) não pode participar da pesquisa.

A partir das informações coletadas, verifica-se que todos os docentes possuem sua formação inicial oriunda da Universidade Estadual do Pará (UEPA) (antiga Escola Superior de Educação Física), com exceção do professor (H) formado pela Universidade Federal do Pará. Todos os docentes possuem pós-graduação, sendo 2 (dois) professores doutores (C, D). O macro campo da Educação é a principal área de formação dos docentes, diferenciando-se desse contexto os professores (A e F) que possuem pós-graduação, especialização, na área da saúde.

Outro elemento que se destaca dessa primeira observação do perfil dos professores, é o tempo de atuação na escola. Metade dos docentes, 4 (quatro) professores (C, F, G e I) atua há mais de 20 (vinte) anos na escola e, a outra metade, esta há menos de 3 (três) anos na escola (A, B, D e H). Do coletivo dos professores, apenas 1 (um) encontra-se na condição de professor substituto, assumindo conforme o regime de trabalho da universidade, lotação exclusiva de ensino 10 (dez) turmas. Os demais são todos professores efetivos D.E. (dedicação exclusiva) com 40 (quarenta) horas.

O intuito em expor os dados coletados no questionário consiste em localizar, de forma geral e objetiva, a síntese comum dos docentes sobre alguns eixos centrais. São eles: formação acadêmica, experiência profissional, atuação na Escola de Aplicação e organização do trabalho pedagógico.

Acerca da experiência na regência da disciplina Educação Física na educação básica e/ou no ensino superior, observou-se que todos os docentes possuem experiência de atuação na maioria dos níveis de ensino, conforme se pode verificar no quadro a seguir.

Quadro 14: Relação professor e experiência profissional

NÍVEL DE ENSINO	PROFESSOR
EDUCAÇÃO INFANTIL	A, B, C, D, H, I
ENSINO FUNDAMENTAL	A, B, C, D, F, G, H, I
ENSINO MÉDIO	A, C, D, G, H, I
ENSINO TÉCNICO	D
ENSINO SUPERIOR	A, C, D, E, G, I

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários (2018).

Destaca-se, desse quadro, que embora a escola ofereça a disciplina Educação Física em dois cursos técnicos, apenas o professor (D) possui experiência nessa modalidade de ensino. Como já mencionado o docente (E) não pode participar desta pesquisa, sendo o professor que assume essas turmas na escola.

Observa-se, também, um número significativo de professores que atuam no ensino superior, neste caso, a experiência no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Um último elemento que se destaca desse quadro é a única experiência do professor (F) no ensino fundamental I, o que, talvez, se justifique pela sua recorrente lotação nesse único nível de ensino.

Acerca do item referente à atuação na Escola de Aplicação, como já citado, o grupo de professores se divide temporalmente em dois grupos, um com maior e, outro com um menor tempo de atuação na escola. Importante de se destacar desse processo, a recente entrada de 4 (quatro)⁴⁰ novos professores efetivos na escola, bem como a presença de 1 (um) professor substituto.

Deste total, a maioria dos professores possuem uma reduzida carga horária de trabalho, tendo 5 (cinco) turmas os professores (C, D, G e H), 6 (seis) turmas o professor (A), 9 (nove) turmas o professor (F) e, 10 (dez) turmas o professor (B). Esta distribuição de turmas obedece a dois critérios organizativos na escola. O primeiro, como já aludido, refere-se ao professor substituto deter, obrigatoriamente, 10 (dez) turmas no ensino. E o segundo, em virtude da organização dos projetos de extensão e pesquisa, os demais professores possuem redução em sua carga horária de trabalho no ensino, assumindo, assim, um quantitativo menor de turmas. Apenas um docente, professor (D), possui como segunda atribuição a gestão de uma das coordenações na escola, obtendo, também, redução de sua carga horária no ensino.

Projetos desenvolvidos pelos professores de Educação Física:

- Conceda-me sua dança: possibilidades de movimentos na EA (Extensão).
- Itinerâncias ginásticas na EA/UFPA (Extensão).
- Voleibol: novas possibilidades de movimento e a valorização do coletivo (Extensão).
- Cartografia da valorização da cultura Africana e Indígena (Extensão).
- Projeto novas tecnologias (Extensão).
- Educação pelo esporte: um caminho para a educação de crianças e adolescentes (Extensão).

Constatam-se, em sua maioria, projetos voltados para a Cultura Corporal (Esportes, Ginástica e Dança), 1 (um) projeto interdisciplinar, localizado nas turmas de ensino médio e, 1 (um) projeto voltado para inovações pedagógicas a partir das novas tecnologias.

⁴⁰ Um desses docentes não participou da pesquisa em virtude de estar afastado para curso de pós-graduação (mestrado).

DANÇA	5	3	5	5	4	5	5	5
CAPOEIRA	3	2	-	-	2	-	5	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O quadro acima mostra que nem todos os conteúdos são trabalhados, ou são em uma escala menor, pelos professores. De acordo com a coordenação, já há alguns anos a disciplina Educação Física adota a dinâmica de não rotatividade dos docentes entre os níveis de ensino, o que somado à organização dos conteúdos posta no ‘perfil curricular’, pode ter implicado numa centralização de certas unidades de trabalho, como também, sua respectiva ausência em outros níveis de ensino.

Do geral apontado pelo quadro, observa-se que o Jogo é o único conteúdo que recebeu peso 5 (cinco) por todos os professores, seguido do Esporte e Danças como os conteúdos mais trabalhados, desenvolvidos durante as aulas. Os conteúdos menos enfatizados foram a Ginástica e as Lutas, recebendo peso menor e valor igual a 0 (zero). Esta circunstância pode ser observada a partir da fala do professor (G) ao afirmar que “[...] a ginástica para mim tem a mesma importância, porém, de acordo com a proposta curricular da Educação Física na escola, ela é trabalhada na Ed. Infantil e no ensino fundamental I e II”.

Não temos por objetivo expor qual nível de ensino e/ou professor desenvolve menos ou mais determinado conteúdo. No entanto, observamos que tal contexto é passível de ser problematizado posto os alunos estarem, ao mesmo tempo, completamente imersos e alheios aos conteúdos da Cultura Corporal. Numa perspectiva geral, os alunos estão imersos por estarem cotidianamente envolvidos pelas vivências da cultura corporal em sua forma sincrética, ou seja, de forma desorganizada, caótica e não sistematizada através da televisão, internet, vivências de bairro etc. E, ao mesmo tempo, estão apartados de um contato de forma pedagógica e intencionalmente sistematizada desses conhecimentos, posto que, esse contato dar-se-á, quase que exclusivamente, na possibilidade da educação formal.

Acreditamos, nesse sentido, por exemplo, na possibilidade do ensino das Lutas e do Esporte na educação infantil e da Ginástica em qualquer nível de ensino. A prática pedagógica do professor dependerá daquilo que o Coletivo de Autores (1992) nos ajuda a compreender acerca dos princípios curriculares (adaptação às capacidades sociocognitivas dos alunos e espiralidade da incorporação das referências do pensamento dos conteúdos) a serem levados em consideração na seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares. Para tal, é fundamental a socialização de todos os conteúdos clássicos da Educação Física em todos os

níveis de ensino, diferenciando, enquanto momento aula, a complexidade, nível de exigências e os tempos/espacos necessários para cada unidade a ser trabalhada.

Sobre os materiais pedagógicos e documentos oficiais que os professores utilizam para auxiliar a elaboração e sistematização de suas práticas pedagógicas, o projeto político pedagógico (PPP) da escola foi o único instrumento de referencia utilizado por todos os professores. O quadro seguinte exemplifica quais materiais são utilizados pelos respectivos docentes.

Quadro 16: Materiais pedagógicos utilizados.

DOCUMENTOS	PROFESSORES
PCN'S	A, D, F, G, H, I
LIVROS DIDÁTICOS	A, B, G, H, I
ABORDAGEM METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	A, B, C, D, F, G, I
PPP DA ESCOLA	A, B, C, D, F, G, H, I
PERFIL CURRICULAR DA DISCIPLINA EA DA ESCOLA	A, C, D, F, G, I
BNCC	D, F, G, H, I
REVISTA, INTERNET, MANUAIS.	B, C, D, G, I

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (2018).

A partir do quadro acima se constata que apenas 1 (um) docente, professor (H), não utiliza os referencias teóricos de uma abordagem metodológica do ensino da Educação Física. Os professores (B e H) são os únicos a não utilizarem o perfil curricular da disciplina da escola. Nota-se, também, uma grande entrada da BNCC como instrumento de apoio pelos professores em virtude da reformulação do perfil curricular da Educação Física e da aprovação das novas medidas da Base. Este documento, BNCC, tem se tornado uma referência para a discussão dos professores sobre as novas orientações para composição do novo currículo, principalmente, nos anos do ensino médio.

O professor (A) é o único a se valer das sequencias didáticas como instrumento de trabalho, opera-se nessa lógica, em virtude da dinâmica particular do nível de ensino em que desenvolve suas atividades. Nesse caso, a sequência didática é utilizada como ferramenta central do trabalho desenvolvido. O uso das sequências didáticas aproxima-se à proposta construída pela pedagogia dos projetos (MARTINS; DUARTE, 2010) o qual possui como limite a difusão da prática pedagógica baseada na negação das formas clássicas de Educação, em geral identificadas como ensino “tradicional”.

Sobre a abordagem metodológica do ensino da Educação Física adotada pelo conjunto dos docentes, constatou-se um ecletismo acerca da proposta metodológica seguida. O quadro seguinte mostra a aproximação por uma abordagem metodológica pelos docentes.

Quadro17: Abordagens metodológicas selecionadas pelos docentes.

ABORDAGEM	PROFESSOR
DESENVOLVIMENTISTA	A, F
CONSTRUTIVISTA	F, H
CRÍTICO EMANCIPATÓRIA	A, G,
CRÍTICO SUPERADORA	A, B, C, F, G, I
ESPORTIVISTA (ESPORTE)	F
NÃO UTILIZO	D

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários (2018).

O quadro acima mostra, segundo o questionário, que dos 8 (oito) docentes 3(três) optaram por mais de uma abordagem metodológica e 4 (quatro) fizeram a escolha de uma única abordagem. O professor (D) foi o único docente a informar que não utiliza nenhuma abordagem metodológica. Segundo o professor (D), “[...] utilizo pontos positivos principalmente da crítico-superadora para utilizar”. A não afirmação por determinada opção teórico metodológica apresenta-se como um ponto de fragilidade ao analisarmos a organização do trabalho pedagógico do professor.

Comparada à questão anterior, nota-se certo ecletismo teórico por parte do conjunto dos professores ao desenvolverem suas atividades a luz de diferentes referenciais teóricos metodológicos. Nesse sentido, verifica-se como certo limite, desenvolver suas práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento motor (habilidades motoras), no senso comum trazido pelos alunos, o qual conduz e direciona de diferentes formas o processo pedagógico de ensino (vertente construtivista).

Em acordo com Taffarel e Santos Junior (2015), a ausência e/ou “mistura” de um plano teórico e epistemológico é um desafio a ser colocado a toda escola e às disciplinas escolares. De tal modo, professores e escola precisam ter definido de forma clara e bem fundamentada sua concepção teórica, pois:

Sem sólida base teórica e epistemológica, reduzem-se as possibilidades dos estudantes analisarem as relações sociais, os processos de poder e de dominação e de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade superadora (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2015, p.148).

Não obstante, como ponto positivo, destaca-se a afirmação pela defesa de perspectivas críticas para o ensino da Educação Física, abordagens Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora. O que demonstra um avanço acerca do atual papel da Educação Física para com a formação dos alunos. A proposta Crítico-Superadora possui uma concepção de ensino pautada no reconhecimento do conhecimento científico e na relevância de sua socialização pedagógica em sua forma mais elaborada. Com efeito, possui como intencionalidade a formação omnilateral do ser humano.

Importante se destacar acerca dessa questão o tempo de formação (graduação) dos docentes. Metade dos professores é formada entre as décadas de 80 e 90. Esse fato é relevante, pois situa o tempo histórico de formação desses sujeitos, a necessidade de compreendermos qual concepção de Educação Física predominava a época, bem como qual função era atribuída ao professor, aluno e a escola como um todo naquele período.

Acreditamos na significativa relevância de dada concepção ou base teórica que qualitativamente instrumentalize a prática pedagógica do professor. Quanto mais consciente e qualificada apropriação o docente possuir de determinada concepção teórica, teoria educacional e pedagógica, localizando na mesma uma expectativa e perspectiva de sociedade, tão mais objetivo e sistematizada será a escolha por uma fundamentação teórico-metodológica para substanciar seu trabalho.

Desta forma, as entrevistas mostraram-se essencialmente pertinentes para o contato com a dinâmica de trabalho, a materialização da organização do trabalho pedagógico dos professores. O roteiro de pesquisa visou investigar a concepção de educação, Educação Física e do trabalho pedagógico tido pelo conjunto de professores da disciplina Educação Física na Escola de Aplicação.

A concepção de educação do corpo docente é um elemento de fundamental relevância para que consigamos determinar qual papel esta disciplina escolar pode vir a desenvolver no conjunto das atividades operadas dentro das realidades escolares. A compreensão acerca do papel da educação observado na Escola de Aplicação, a luz das sínteses colhidas pelas falas dos professores, remete a uma concepção crítica da educação. Segundo os docentes, a educação se reporta:

Ela nos possibilita entender os fenômenos sociais, culturais e auxilia nos tornamos seres mais críticos e mais responsáveis tanto com as pessoas, tanto com a sociedade em geral, com as coisas do mundo, com a nossa vida (PROFESSOR D).

Bem, eu acredito que a educação ela tem de estar de mãos dadas para que a gente consiga fazer uma formação de cidadãos, cidadãos críticos transformadores, conscientes da realidade (PROFESSOR C).

[...] mas eu acredito que a educação escolar ela cumpre um papel né, tanto da elevação do nível de consciência quanto da apropriação da cultura, né, que tem sido historicamente desenvolvida pelo homem (PROFESSOR B).

A escola, segundo esses pontos de vista, é um espaço que agrega um trabalho socialmente necessário. Caracteriza-se pela socialização do conhecimento, portanto, pelas particularidades presente na organização do trabalho pedagógico no que tange aos processos de incorporação do conhecimento, tornando-se, assim, expressão de transformação social.

Então o papel do professor na escola é proporcionar de forma geral que esse discentes consigam chegar em suas faculdades intelectuais de forma que eles possam decidir sobre qualquer tema de forma crítica e autônoma (PROFESSOR H).

Para Barbosa e Silva (2002), a escola possui um papel socialmente relevante para o conjunto da sociedade, na qual, as escolas, representam formas sociais que potencializam e ampliam as capacidades humanas. Segundo os autores, a escola possui como objetivo:

[...] habilitar as pessoas de intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (BARBOSA; SILVA, 2002, p.95).

O professor, nessa perspectiva, assume um papel fundamental como agente possuidor de discernimento, clareza e compromisso social para com o resultado de seu trabalho. A educação, desta forma, pode simultaneamente ser um espaço alienante, de preparação de uma classe social específica para o mercado de trabalho, como também, pode, respeitando seus limites e potencialidades, contribuir qualitativamente para a emancipação do sujeito em sua genericidade.

A escola, segundo Marsiglia (2011), pode vir a desenvolver estes dois papéis na sociedade, visto que, enquanto espaço institucional sob o controle do Estado, a escola recebe determinações do sistema capitalista de consumo:

A escola pode torna-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (p.10).

Desse entendimento geral, destaca-se de maneira diferenciada a fala do professor (F) ao destacar a relevância e papel da educação familiar na direção e responsabilização da educação formal. De acordo com o professor (F), a escola precisa estar atrelada aos valores, hábitos e modos estabelecidos na família.

Vamos dizer assim, que a base da educação começa na família, porque se nós não tivemos o apoio da família para a construção de um indivíduo como um todo, social, economicamente ativo, respeitado, disciplinado, não adianta você leva-lo para uma educação formal sem antes ter uma educação familiar. E é muito importante que você conheça o papel da família na construção do ser como um todo, para que a educação some na vida daquela criança, daquele adolescente, daquele ser, para que ele seja um indivíduo participativo (PROFESSOR F).

Acreditamos que a escola efetiva seu papel social ao reproduzir de forma intencional e pedagógica a cultura humana historicamente construída. Nesse processo, a escola pode e deve conter elementos da vida cotidiana, como: saberes do senso comum e opiniões diversas oriundas das experiências populares, familiares etc. No entanto, essa consideração deva referir-se à prática social de dado conteúdo, conhecimento a ser abordado, tratado pelo professor, jamais sendo nas formas em que se apresentam no cotidiano, o objetivo fulcral de seu trabalho, sua prática social final.

Corroborando com Saviani (2012b), à escola cabe a elevação das capacidades culturais, artísticas, corporais, filosóficas e científicas dos sujeitos alvo da educação escolar. Desse modo, a educação familiar não poderá vir a ser um parâmetro de trabalho tomado pelo professor, principalmente, ao constataremos as diferentes e profundas lacunas e precariedades presentes na estrutura social, familiar e econômica presente na sociedade.

A escola, nesse movimento, poderia se tornar refém dos modismos (semanas do amor, da esperança, da alegria) que cotidianamente são postas a sua atividade. De acordo com Marsiglia (2011), estas novas necessidades colocadas à escola, a exemplo do apelo familiar, podem contribuir para a secundarização e minimização da socialização e assimilação do conhecimento em sua forma mais elaborada.

A compreensão geral dos professores acerca do papel da educação centra-se no seu potencial em formar cidadãos cada vez mais críticos, autônomos e conscientes de suas responsabilidades sociais, revelando, assim, uma perspectiva transformadora do papel a educação.

Acerca da concepção de Educação Física particular aos professores, constata-se a partir de seus relatos, uma perspectiva crítica e propositiva do que seria o papel da Educação Física e sua relação com a sociedade. Entres as falas mais recorrentes, observa-se a defesa do Jogo, do Esporte, da Dança, Lutas e da Ginástica a partir da experiência da Cultura Corporal.

A Educação Física vem através de seus conteúdos, né, na dança, da ginástica, da luta, os jogos. Vem dar oportunidade aos alunos refletirem sobre todas essas questões. Então ela como disciplina que faz parte do perfil, do projeto político de toda a escola, assim como as demais, ela oportuniza

através destes conteúdos que o aluno possa ter a construção de seu conhecimento. Que possa fazer com que se utilize desses conteúdos de uma maneira geral, que ele possa discernir sobre o que é relevante num papel da sociedade em relação ao esporte, em relação à ginástica, em relação aos conteúdos da Educação Física. Porque a Educação Física vive dessa cultura corporal (PROFESSOR I).

[...] partir da reflexão sobre “essas práticas” para ver suas possibilidades, seus limites, sua leitura, sua releitura. E que a gente consiga se apropriar de forma crítica, criativa, transformadora, que a gente possa ser diferente do que vínhamos fazendo antes, antes da década de 90, digamos assim (PROFESSOR C).

A Educação Física é de fundamental importância, pois proporciona momentos da cultura corporal aos alunos por meio de seus contextos, bem como uma contextualização desses conteúdos relacionados, uma contextualização crítica desses conteúdos relacionados com a sociedade, a mídia, a realidade deles (PROFESSOR D).

Nota-se, um forte compromisso em tornar o ensino da Educação Física cada vez mais propositivo e rico de conteúdos, a fim de poder contribuir na formação dos alunos. A Educação Física presente na escola possui uma perspectiva avançada do papel e ensino da Educação Física, o que dialogando com Taffarel e Santo Junior (2015) refere-se a:

[...] defender a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva na sua produção e evolução no marco de um projeto histórico socialista, no qual “cultura” recupere o seu significado de produto da vida e da atividade do homem em busca da sua superação (p.147).

Desse entendimento geral, destaca-se a posição diferenciada trazida pelo docente (F). De acordo com o professor, é tarefa da Educação Física mostrar e proporcionar aos alunos quais os melhores cuidados a serem tomados com o corpo, seu fortalecimento e desenvolvimento corporal. Incentivando, assim, a tomada por novos hábitos de higiene, o que traria como resultados a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

A importância e o papel da Educação Física para o ser humano, vamos levar assim primeiro pela qualidade de vida. Utilizando a escola higienista, vamos colocar o primeiro ponto. Porque a Educação Física mostra o que Deus deixou pra você. Deixou o corpo para que você cuidasse dele da melhor maneira possível, evitando doenças, evitando uma probabilidade de ter uma população enfraquecida organicamente, “ostormusculamente”, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento associativo, “sociativo”, organizativo (PROFESSOR F).

Destaca-se de sua fala uma compreensão oriunda do início da entrada da Educação Física no ambiente escolar. Naquele período, até a década de 30, a Educação Física era regida e trabalhada a partir de pilares que tinham como objetivo a valorização e difusão da saúde e de hábitos de vida salubres e saudáveis. Segundo essa tendência, Higienista, ficava sob

responsabilidade da Educação Física a melhoria das condições biológicas do ser humano, ou seja, melhoria de sua qualidade de vida.

Então, a partir do momento que a educação física lhe mostra os benéficos e as qualidades que você pode atingir, favorecendo melhor, assim, a sua vida no dia a dia (PROFESSOR F).

Importante se mencionar o tempo histórico de formação do professor, a década de 80, a qual ainda estava sobre forte influência das percepções tecnicistas, militaristas e biologistas para o ensino da Educação Física. De acordo com Oliveira (2004), a história da Educação Física no Brasil,

[...] tem mostrado um conjunto bastante significativo de dificuldades limitadoras da potencialidade criadora dos professores, ou, se preferirmos, da sua autonomia: uma formação acadêmica deficitária e – sintomático – ainda francamente esportiva; deficiência de forma e conteúdo nas iniciativas de formação continuada; perpetuação de um discurso de cunho higienista (p. 9).

A Educação Física contribui para formação dos alunos ao socializar de forma sistematizada os conteúdos da cultura corporal. É a partir da apropriação desses conteúdos, assim como o português, matemática, ciência, que os alunos poderão interpretar a realidade de forma organizada (SAVIANI, 2012a).

3.4 Pares dialéticos Objetivo/Avaliação e Conteúdo/Metodologia

O momento seguinte referiu-se, especificamente, à organização do trabalho pedagógico dos professores a luz dos pares dialéticos conteúdo/metodologia e objetivo/avaliação. Compreendendo esta sistematização do trabalho pedagógico desde o ato do planejamento até a materialização de sua intervenção pedagógica no ensino.

Assim, acerca de quais principais objetivos os docentes visam alcançar com a organização dessa disciplina, verifica-se no conjunto dos relatos, uma aproximação acerca da proposta de ensino da Educação Física. Houve um consenso acerca da expectativa a ser alcançada por essa disciplina, expectativa essa que se reflete em um ensino capaz de tornar o aluno crítico diante dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Essa assertiva pode ser constatada a partir das seguintes falas.

Contribuir para que os alunos entendam/compreendam o sentido e significado daquilo que vivenciam assim como a Educação Física enquanto uma disciplina que faz parte do currículo e que tem um conteúdo/conhecimento a ser tematizado e (re) construído com objetivos e metodologia (PROFESSOR G).

Os objetivos principais pra mim é que eles entendam o conteúdo (PROFESSOR D).

E que esse aluno seja capaz de falar das diversas manifestações corporais de forma crítica e autônoma. Mais lá na frente ele tenha propriedade sobre o que eu trabalho com ele (PROFESSOR H).

Mas também nós levamos em consideração, principalmente, em consideração a questão sócio econômica, política que envolve aquele conteúdo, né, para que o aluno possa perceber onde ele pode ser inserido, ou possa influenciar uma comunidade naquele conteúdo, ou ele pode ser comportar de tal forma diante da contextualização do conteúdo, principalmente (PROFESSOR I).

Como mencionado, são levados em consideração os seguintes critérios para delimitação dos objetivos: as competências técnica, aspectos econômicos, político e sociais que influenciam e são influenciadas pela cultura corporal. A apropriação pela dimensão técnica é um elemento relevante para aproximação da cultura corporal pelos alunos, todavia, não numa vertente padronizada e vazia de intencionalidade e, sim, pela vivência da experiência humana acumulada.

Percebendo que, estes elementos não podem ser retirados das aulas de Educação Física enquanto objetivo de trabalho, pois compõem e fazem parte dos conhecimentos necessários a essas práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Outro elemento que se destacou foi o critério levantado pelos professores (A e D) acerca da importância da afetividade no trato com a Educação Física. Segundos os docentes, o afeto, a sensibilidade, o envolvimento com a realidade dos alunos é de grande relevância para pensar esse sujeito, conseqüentemente, os objetivos.

É uma coisa que eu tento não desvincular os meus conteúdos disso. De sensibilidade, de prestar atenção neles (PROFESSOR D).

Um deles a afetividade. Afetividade no sentido de afetar, eu afeto o outro. Eu consigo afetar o outro quando eu estou disponível (PROFESSOR A).

A avaliação está dialeticamente relacionada a os objetivos, a avaliação cria sentido e resultado aos propósitos propostos. A avaliação é uma ferramenta de verificação do trabalho realizado na escola, tanto pelas disciplinas quanto pelos professores. Desse modo, acerca do papel da avaliação para com o planejamento pedagógico; reconhecemos um viés crítico presente nas expectativas traçada pelos professores na utilização de suas estratégias avaliativas. Ficou evidente em seus relatos a relação particular estabelecida entre os objetivos e conteúdos a serem ministrado ao longo das aulas.

Avaliação é um dos instrumentos que vai nos permitir é... Ver os resultados que possam dizer se a gente esta próximo ou se afasta dos objetivos

propostos, tanto da disciplina quanto da escola em relação ao projeto político pedagógico. [...] para que ele possa fazer pra dar continuidade, ou fazer uma reestruturação do que ele esta trabalhando (PROFESSOR I).

[...] se essa avaliação vai conseguir você se aproximar ou se afastar dos objetivos que você circunscreveu no seu planejamento. [...] você analisa aquilo tudo, todo o processo de ensino aprendizagem a partir da avaliação e dali você pode ou modificar o teu caminho, ou continuar nele, dependendo do conteúdo, do conhecimento que você vai trabalhar no próximo passo que vais dar (PROFESSOR C).

Principalmente porque é com ela que eu balizo se os meus objetivos foram alcançados ou não (PROFESSOR B).

Outra questão que também chamou a nossa atenção é o fato da avaliação ser incorporada como uma ferramenta, momento de autoavaliação da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. A avaliação tomada como momento de reflexão e análise acerca da aproximação ou distanciamento dos objetivos propostos.

Bom, a avaliação ela nos possibilita a replanejar as nossas práticas pedagógicas, as nossas ações, a nossa forma de lidar com os alunos (PROFESSOR D).

[...] ela tem que ser usada pra avaliar e, pra avaliar o meu trabalho como professora (PROFESSORA H).

Proporcionar um momento de *feedback* e assim o professor repensar/transformar a sua prática pedagógica (PROFESSOR G).

Este elemento reforça aquilo que abordamos inicialmente, a respeito da necessidade de incorporarmos no ato do planejamento a provisoriidade do conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As técnicas avaliativas acompanham esse processo, visto enquanto movimento histórico, a realidade está em constante processo de transformação. Dessa realidade, têm-se como perspectiva a:

[...] a cultura corporal. Isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.111).

Nesse sentido, faz-se fundamental a análise das práticas, das técnicas, das ferramentas, dos conteúdos, das formas utilizadas pelos próprios docentes sobre como se objetiva, como se aborda e se avalia determinado conteúdo. Questionados acerca da utilização da técnica da avaliação prática para com suas turmas, todos os docentes exemplificaram esta ferramenta como um momento pertencente ao conjunto da avaliação, que envolve exposição de trabalhos,

individuais e coletivos, seminário e mostra de materiais oriundos de pesquisas. Os docentes não mencionaram a verificação, avaliação de aspectos de ordem de execução motora.

Esta consideração é importante dado este não detalhamento nos planos individuais de trabalho. Tal exposição figura como necessária a fim de que se compreendam de forma clara quais as expectativas esperadas para com este tipo de avaliação na disciplina Educação Física.

Os dois últimos elementos tratados sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores referem-se ao entendimento do que é e, de que forma são tratados, tematizados e didaticamente organizados os conteúdos para com o ensino presente na disciplina Educação Física.

Enquanto ao método utilizado, foi perguntado como metodologicamente são organizado os momentos aulas no processo da prática educativa. Este procedimento envolve os objetivos e os conteúdos das unidades de ensino. Trata-se do método, da metodologia de ensino que poderá proporcionar ou retirar dos alunos, a capacidade de interpretação e análise dos fatos, fenômenos, das práticas vivenciadas.

A partir da opção escolhida pelos docentes no questionário e de seus relatos, podemos constatar uma aproximação predominante à perspectiva de trabalho pautada na Cultura Corporal pertencente à abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

É, de acordo com as necessidades das aulas, né, a gente faz uma sequência de introdução, desenvolvimento e quando possível a gente faz um “avaliativo” no final da aula. Tenta no início, faz um histórico do que nós pretendemos alcançar com aquilo, desenvolvermos a aula para que possa ter a participação dos dois lados, quanto do professor e principalmente do aluno, tendo retorno e ao final da aula nós tentamos discutir o que se foi discutido. Conversar durante a aula para saber se houve ou não aquela aproximação dos objetivos propostos (PROFESSOR I).

Começo apresentando o conteúdo/tema da aula e o objetivo da mesma. Em seguida faço o que chamo de estudo da realidade perguntando para os alunos o que eles sabem sobre o tema. A partir das falas eu entro no tema da aula, dependendo se é prática ou teórica utilizo os recursos didáticos como slides, vídeos materiais em geral, texto etc. (PROFESSOR G).

Olha, eu tenho utilizado a que eu marquei, a crítico superadora, a gente lê né, a gente se apropria e eu acho muito interessante os momentos, como o coletivo separa né essas propostas por ciclo. Mas eu tenho me balizado também pela pedagogia histórico crítica, então a gente utiliza esses cinco momento (PROFESSOR B).

Vale resgatar que o momento aula guiada pela abordagem Crítico-Superadora possui como dinâmica de ensino três momentos. O primeiro, de apresentação de considerações acerca do conteúdo a ser trabalhado. Desde momento são tiradas reflexões e problemáticas

sobre a origem, conceitos, valores e ideologias presentes em sua constituição histórica. O segundo momento, estágio de apreensão do conhecimento, socialização dos conteúdos. E por último, retomada e lançamentos de conclusões, a avaliação dos resultados obtidos e projeção de expectativas para as próximas aulas.

Mesmo não tomadas por essa ordem sequenciada de apresentação do trabalho, observa-se nas respostas dos professores, um compromisso para com a organização do ensino assentado por um viés crítico e sistematizado. Desse trabalho, destacam-se aspectos teóricos, práticos, conceituais, o dialogo para com objetivos e as possibilidades de avaliação.

Eu coloco o objetivo, o conteúdo, o conhecimento que eu vou discutir o objetivo, a metodologia que eu vou utilizar e a forma que eu vou avaliar aquela aula, fora a avaliação bimestral. Estudo da realidade, apresentação do conteúdo e avaliação da aula (PROFESSOR C).

Pois é, as minhas aulas, nós partimos primeiramente pelos conteúdos teóricos que eu dou na sala de aula ou na quadra, ou em alguma sala do complexo. Eu trabalho estes conteúdos teóricos com eles sempre tentando contextualizar, principalmente, em relação à realidade de cada um, [...] com o próprio mundo, com a sociedade, mídia. Sempre relacionando estes conteúdos com estas coisas (PROFESSOR D).

Primeiro, eu tenho que planejar. [...] a gente procura vivenciar tanto a parte teórica e, como a parte prática (PROFESSOR H).

Todo momento de ensino e aprendizagem possui como organicidade de seu trabalho uma metodologia, ou seja, uma forma, técnica, uma estratégia para efetivar o ensino dos conteúdos a fim de que se seja colocado em prática os objetivos traçados. Mesmo que os professores não tenham ciência do tipo, nome, ou, referencial teórico que substancia sua prática, há presença de uma teoria manifestada em sua prática (RODRIGUES, 2011).

Das dinâmicas socializadas, diferencia-se a estrutura de organização do professor (A). Segundo o professor a condução do seu trabalho atende a dinâmica específica e coletiva do nível de ensino em que trabalha (sequência didática), algo que já foi problematizado anteriormente.

[...] mas eu preciso organizar de forma diferente porque no nível que eu estou a gente trabalha com sequência didática. Então, eu tenho que pensar assim, eu tenho o meu plano, eu tenho o meu conteúdo e, como eu posso fazer pra trazer essa sequência para que também não se torne [...]. Isso foi algo que eu comecei a refletir que eu não posso deixar que meu conteúdo seja diminuído em relação as sequencias didáticas, muito pelo contrário, eu preciso fazer com que ele esteja equilibrado, mas que os alunos tenham a referência do que eles estão aprendendo (PROFESSOR A).

Mesmo inserido em sua dinâmica específica de trabalho de trabalho, o professor (A) não perde de vista o compromisso para com o momento aula da disciplina Educação Física frente às demais áreas do conhecimento. Algo que reflete na superação da condição de disciplina anexa e/ou apêndice das demais disciplinas. Segundo Saviani (2012b), revela-se desse processo a: “[...] ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes (p.71)”.

Acerca dos critérios utilizados pelos docentes para selecionar os conteúdos a serem ministrados, ressaltou-se como principais critérios a utilização do projeto político pedagógico da escola, o perfil curricular da disciplina, a atividade do planejamento e, essencialmente, a socialização de uma cultura corporal.

Como eu costumo planejar, eu penso nos cinco conteúdos, jogo, ginástica, dança e costumo dar um tempo para cada um deles. Mas de forma geral é sempre buscar que eles se apropriem dessa cultura corporal (PROFESSOR B).

Eu trabalho com dança, com ginástica, com as lutas, com os jogos, com os esportes, com o circo também, com mímica. [...] Eu escolho todos os conteúdos, sempre. Eu não tenho critério para escolher, eu tenho critério para trabalhar aquilo, porque eu acho que independente da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, eu entendo que seja o nível de aprofundamento que tu vais trabalhar (PROFESSOR C).

A faixa etária, isso é um dos critérios. Eu preciso ver qual a faixa etária eu estou lidando, estou trabalhando. A partir disso o que me orienta, por exemplo, nível infantil, geralmente eu leio, eu vou procurar assim, quais os teóricos, o que eles falam para a educação infantil (PROFESSOR A).

Dos critérios mencionados, o relato de 3 (três) professores (G,H e I) se aproximaram enquanto especificidade de trabalho. Todos os 3 (três) docentes manifestaram-se de forma bastante semelhante sobre como conduzem a seleção de seus conteúdos de ensino. Analisando os planos de trabalho dos referidos professores, constata-se que os mesmos atuam no mesmo nível de ensino, o que a partir de outras razões estabelece uma dinâmica diferenciada de seus trabalhos. Tanto o professor (H), quanto o professor (I) mencionaram encontros periódicos com os referidos colegas para a delimitação de estratégias para esse nível de ensino.

Nós fazemos um planejamento coletivo, mas direcionando aos professores de ensino médio, porém essa sequência de planejamento vem desde o jardim. E vem seguindo, fazendo uma sequência até chegar no nosso nível de ensino, ensino médio. Então de acordo com o planejamento a gente seleciona o conteúdo (PROFESSOR I).

[...] aqui nós temos o currículo da Educação Física, o currículo é de 2014. Agora graças a Deus pelo PPP, pelo currículo da escola, e como eu sou professora do Médio eu tenho a matriz do ENEM (PROFESSOR H).

O primeiro critério ele está relacionado a proposta curricular da Educação Física que foi elaborada em 2012, onde para o ensino médio os conteúdos a serem tematizados eles são a partir dos continentes (PROFESSOR G).

Como componentes de pares dialéticos pertencentes à organização do trabalho pedagógico do professor, os conteúdos a serem socializados precisam criar sentido e significado para com a proposta de ensino definida pela instituição. Precisa dispor dos conceitos, das habilidades e hábitos que possam ser didaticamente avaliados no intuito de se perceber quais as melhores formas e estratégias para o seu ensino. E, por último, os conteúdos precisam ser convertidos de forma que possam ser compreendidos e assimilados nos tempos e espaços necessários para sua incorporação. Em outras palavras, precisam ser metodologicamente apresentados a fim de que se efetive a aprendizagem dos mesmos pelos indivíduos de maneira crítica e autônoma.

Segundo Saviani (2012b), o resultado da incorporação desses conhecimentos pelos alunos permitirá a elevação do seu estado de cultura e compressão da realidade ao seu redor. Trata-se, do processo de transformação e humanização do ser humano, o qual ocorre por meio da seleção do conjunto do saber sistematizado necessário, ou seja, a seleção dos “[...] elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (p.65).

Para Libâneo (1985), todos os conteúdos e conhecimentos escolares devem ser assimilados pelos alunos e não simplesmente reinventados, estes conteúdos precisam criar uma ligação permanente com a sua significação humana e social.

Dessa relação particular pertencente à relevância dos conteúdos clássicos no cotidiano da escola, exemplifica-se a experiência relatada pelo professor (D). De acordo com o docente, em dado momento de suas aulas não foi possível ministrar, socializar os elementos corporais de determinada dança folclórica. Como resultado, todas as suas turmas tiveram dificuldades em criar, propor pequenas sequências coreográficas a partir do recurso musical. Este exemplo é de grande pertinência para o ensino da Educação Física, bem como de qualquer outra disciplina, no que concerne o propósito do momento aula para com o conjunto de crianças, jovens e adolescentes. Sem a socialização da experiência cultural acumulada, fica a carga do senso comum o discernimento do certo e do errado, do provisório e do histórico, do conhecimento popular e do erudito.

Se a defesa da educação como uma das etapas fundamentais para a formação humana não for acompanhada pela preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela, educação, pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de educação, de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola (DUARTE, 2016).

Nesse sentido, o sucesso escolar se dará quando, individualmente e coletivamente, possamos gozar da autonomia dos conteúdos (científicos) de forma que se possa permitir a plena autonomia dos indivíduos frente aos problemas que cotidianamente são postos à nossa realidade. A socialização desses elementos ativos é, de fato, a ressurreição dos mortos aludida por Duarte (2016), referem-se, justamente, ao núcleo de cada disciplina escolar, a possibilidade de transformação da realidade do aluno.

Faz-se essencial se destacar desse movimento teórico e metodológico da organização do trabalho pedagógico, que a escola não está isolada, desconectada da sociedade. Nesse sentido, sofre diversas ingerências demandadas pelo modo capitalista de conceber e direcionar a coletividade, o qual precariza, secundariza e desqualifica o trabalho a ser realizado na realidade escola (FREITAS, 1995).

Por fim, acerca da última questão, a opinião e entendimento dos professores sobre o trabalho desenvolvido pela Escola de Aplicação e de que forma a disciplina Educação Física se diferencia em função da escola. Segundo o coletivo dos professores, atualmente, a escola e a disciplina Educação Física dispõem de uma excelente estrutura física, pedagógica e organizativa que, qualitativamente, influencia nas atividades desenvolvidas individualmente pelos professores.

Aqui nós temos uma estrutura física excelente. 3 quadras grandes, campo, complexo de educação física com varias salas (sala de dança, sala de ginástica) [...]. E quanto a material didático, tudo o que eu tenho pedido e tenho conseguido para as minhas aulas, não fico sem material (PROFESSOR, D).

É, falando num contexto de escola, eu vejo que a Educação Física ela é privilegiada porque ela tem espaços maravilhosos (PROFESSOR A).

Percebe-se, a partir dos relatos dos professores, que a disponibilidade dessa estrutura e recursos promove um maior envolvimento, participação e comprometimento em suas práticas pedagógicas em função de disporem das ferramentas e materiais necessários para materialização de suas aulas. Soma-se, a estes fatores, a questão aludida pelos professores (B e H) acerca das questões objetivas de trabalho. Segundo eles uns dos maiores diferenciais da

Escola de Aplicação se referem à remuneração, condições de trabalho e possibilidade de formação continuada, a exemplo, cursar programas de pós-graduação.

Então aqui, o professor na escola de aplicação ele é bem remunerado, o professor na escola de aplicação ele tem material pedagógico, didático pra trabalhar, o professor da escola de aplicação ele pode sair para fazer um curso de especialização, de mestrado ele vai continuar com sua remuneração (PROFESSOR H).

A escola de aplicação ela tem estrutura, os professores eles têm salário que ajuda a pensar e planejar suas aulas, eu não vou dizer que essa questão da remuneração ela não esta atrelada como você vai planejar e a como você se sentiu valorizada como professor (PROFESSOR B).

[...] mas eu acho que a maioria dos professores eles são comprometidos com uma educação melhor, sabe, como uma educação mais justa, mais crítica. Porque você não fica assoberbado com um monte de turmas, tem tempo para preparar sua aula, tem tempo para buscar material didático, tempo para pensar com tranquilidade, você esta descansado, não esta estressado (PROFESSOR C).

Ressalta-se, também, o comentário trazido pelo professor (F) acerca da importância das relações que se estabelecem com gestão da escola. De acordo com o docente, a relação com a gestão da escola já foi um elemento de grande prejuízo para a dinâmica da disciplina Educação Física. Ele destaca a falta de materiais pedagógicos, ausência do reconhecimento e consideração por parte da administração da escola perante os professores.

O docente comentou que durante esses períodos a dinâmica da Educação Física foi prejudicada tendo em vista a carência de possibilidades concretas para o desenvolvimento das atividades planejadas, bem como nas dificuldades de trabalho que se estabeleciam para com o resto da escola; desvalorização, não reconhecimento da importância dessa disciplina como componente curricular.

Sobre esta ultima questão todos os docentes reconheceram o avanço da organização da disciplina em virtude da nova dinâmica de coordenação estabelecida, a qual vem possibilitando uma nova perspectiva de trabalho, ensino, pesquisa e extensão para com a organização coletiva da disciplina.

[...] hoje a coordenadora tem permitido que esse dialogo ele seja maravilhoso, e também tem permitido que a gente converse sobre a educação física em outra perspectiva, que a gente conversa né, eu falo que educação física ela não é só brincadeira (PROFESSOR B).

Acerca das demais dificuldades encontradas pelos professores nas regências de suas aulas, poucas questões foram mencionadas. Segundo o questionário, as dificuldades colocadas pelos professores foram: dificuldade da relação professor/aluno (C), “falta de percepção de valor da disciplina diante de outros colegas” (A) e, quantidade elevadas de turmas (B e F). A

questão referente ao elevado número de turmas, nesse caso, remonta aos professores com maiores números de turma, 10 (dez) e 9 (nove) respectivamente. Nesse caso, 1 (um) dos professores optou pela não realização de projetos, o que possibilitaria a redução de sua carga horária no ensino, e o segundo, encontra-se na condição de professor substituto, tendo que, obrigatoriamente, assumir esta carga horária e quantidade de turmas.

Reportando-se especificamente à Escola de Aplicação, todos os professores reconheceram seu grande potencial enquanto instituição pública. A Escola de Aplicação possui efetivas possibilidades de trabalho para com a comunidade. Sem esta estrutura física e pedagógica necessária, dificilmente seria possível alcançar estes resultados, o que, segundo as falas dos docentes, ainda precisa avançar bastante em função de todas as atividades que são desenvolvidas na e pela escola.

A esse respeito os professores (C e G) apontaram como diferencial da escola a existência dos projetos que são desenvolvidos pelas disciplinas e pelas coordenações que atuam na escola.

Porque ela proporcionar aos alguns alunos projetos, algumas atividades interessantes como Cartografia, como projetos esportivos (PROFESSOR C).

Muitas coisas sendo feitas, muitos projetos, muitos trabalhos maravilhosos. Assim projetos que são extremamente importantes, projetos de ensino que contribuem para a melhora do ensino aprendizagem, muitos projetos voltados para a área da educação especial, da inclusão na escola (PROFESSOR G).

A possibilidade dos projetos também se refere ao tripé pedagógico o qual esta instituição esta organizada. A Escola de Aplicação com unidade pertencente à uma universidade federal também precisa desenvolver a pesquisa e a extensão, algo que é desenvolvido na escola por meio dos projetos. Em nosso entendimento, essa dinâmica de trabalho proporciona uma real possibilidade de mudanças propositivas nas práticas particularizadas e coletivas na escola e na disciplina Educação Física.

Problematizar estas questões particulares a Escola de Aplicação, é enquanto conjuntura, identificar e problematizar as mazelas presentes na educação pública brasileira. A Escola de Aplicação não está alheia ao processo de sucateamento da escola pública. No entanto, a mesma não apresenta as mesmas condições, infelizmente, comuns nas escolas públicas. Turmas superlotadas, escassez de materiais, falta de professores, como também, em algumas realidades, alunos e professores desenvolvendo suas atividades sem o mínimo de condições necessárias, alimentação e água por exemplo.

Estas constatações são importantes para não fazemos apreciações romantizadas e empobrecidas da realidade. Uma escola que dispõe de todas essas estruturas para o seu pleno funcionalmente, obrigatoriamente, precisa efetivar também de forma diferenciada sua função precípua em contribuir para a formação científica dos sujeitos que dela fazem parte.

Tais questões mostraram-se desafiadoras e motivadoras ao mesmo tempo. Desafiadoras, por observarmos práticas que ainda precisam ser revisitadas e ampliadas no que diz respeito ao ensino da Educação Física. E motivadoras, por percebemos, no contexto particular da Escola de Aplicação, ricas iniciativas sendo realizadas. As respostas até aqui alcançadas nos permitem chegar às primeiras considerações, brevemente, anunciadas.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no caso das obras artísticas, também os conhecimentos científicos e filosóficos podem gerar mudanças importantes na visão de mundo dos indivíduos (DUARTE, 2016, p. 18).

Este trabalho teve como objetivo analisar a função social da disciplina Educação Física enquanto processo de formação humana na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA. Buscamos compreender a partir da organização do trabalho pedagógico qual concepção de Educação Física, de Educação e de formação humana instrumentaliza os professores e a disciplina Educação Física na escola.

O confronto com seu desenvolvimento histórico nos permitiu construir um novo conhecimento de como nosso objeto de estudo se apresenta na realidade, isto é, quais as determinações que participam da formação desse fenômeno. De tal modo, para a construção desta pesquisa foi necessário o contato com a Escola de Aplicação a fim de delimitar seus primeiros elementos de análise.

Como procedimentos metodológicos, realizamos a leitura e análise do projeto político pedagógico da escola, dos planos individuais de trabalho e o perfil curricular da disciplina Educação Física. Para construção da pesquisa, optamos pelo uso de questionário e entrevista de caráter semiestruturado. Do total dos 9 (nove) professores atuantes no ensino na escola, foi possível a participação de 8 (oito) docentes.

Como uma primeira síntese, constatamos que a disciplina Educação Física encontra-se, atualmente, em um processo de reorganização de sua dinâmica pedagógica e organizacional. Nos últimos 4 (quatro) anos ocorreram sucessivas mudanças no quadro

docente da disciplina. Essas mudanças tiveram como motivo a liberação de professores para estudos de pós-graduação, a entrada de professor substituto, retorno de licenças e aposentadorias. O que gerou em alguns níveis de ensino certos problemas na relação professor/nível de ensino, professor/coordenação pedagógica ao se perceber a grande rotatividade de professores, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Acerca dos documentos analisados, conforme informado pela coordenação da disciplina e a partir dos relatos dos professores, o perfil curricular da disciplina encontra-se em processo de reformulação, não finalizado, em virtude das sucessivas trocas de professores e o acúmulo de tarefas assumidas pelos docentes.

Sobre os planos individuais de trabalho, foi observada sua entrega de forma parcial nas respectivas coordenações pedagógicas. Inferimos, num primeiro momento, que este processo é resultado da não continuidade do corpo docente na regência da disciplina em alguns níveis de ensino, o que também, revela-se como um elemento problemático para a condução coletiva da disciplina na escola.

Enquanto instituição de ensino, compreendemos que para a efetivação de uma proposta de trabalho é pertinente que se estabeleça entre os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem a materialização de uma concepção teórica, pedagógica e instrumental. Este elemento nos permitiu problematizar de que forma a organização do trabalho pedagógico dos professores se articula com a prática social da escola, o que nos demandou uma maior compreensão dessa relação dialética entre teórica e prática (VÁZQUES, 2011) e como este movimento é fundamental para a materialização propositiva da disciplina Educação Física.

Reportando-nos à instituição, pudemos verificar que a Escola de Aplicação se diferencia de diversas formas da realidade das escolas do município e do estado no país. A EAUFPA dispõe de uma organização pedagógica qualificada, aquilo que seria o mínimo a ser disponibilizado pelas redes de ensino. A escola possui o conjunto de professores respectivos para cada área de conhecimento, conseqüentemente, para todas as disciplinas. Dispõe de espaços pedagógicos para que as atividades ocorram com o máximo de qualidade; e aí nos referimos às salas de aula climatizadas, refeitório, biblioteca, salas de informática, salas multiuso, laboratórios e espaços para práticas da cultura corporal.

É uma escola que disponibiliza adequadas condições de permanência para aluno, como acesso à água, banheiros higienizados, a uma merenda escolar que é regularmente oferecida com qualidade e variedade de opções. É uma escola localizada em um bairro na periferia do município que possibilita a toda comunidade escolar um trânsito livre e seguro. É uma escola que oferece e incentiva a realização de outras atividades para além da sala de aula, que

fomenta e contribui nas particularidades, especificidade e expectativa traçada pelas disciplinas, e aqui nos reportamos aos projetos de pesquisa, aos projetos de extensão, aos laboratórios que ocorrem no ensino, ao processo de troca de experiências e partilha de resultados que acontecem na possibilidade dos estágios supervisionados na escola.

De posse disso, pudemos constatar que a Escola de Aplicação é uma instituição que, no cenário público de ensino, reúne qualidades que permitem traçar objetivos que voltassem a um trabalho de excelência pedagógica. É inquestionável que tais possibilidades impactam de múltiplas formas o ensino, a aprendizagem, por conseguinte, a melhoria da escola como um todo. Não obstante, é relevante que demarquemos que todas essas possibilidades deveriam está, invariavelmente, presente em todas as realidades escolares.

Retornando às inquietações que motivaram essa investigação, pudemos verificar que o trabalho pedagógico que se materializa na disciplina Educação Física se difere em diferentes aspectos na escola visto que há a existência desses condicionantes impactam e influenciam, decisivamente, no alcance pedagógico dessa disciplina.

Cabe destacar que, a socialização do conhecimento científico se reporta como um dos eixos centrais para a compreensão da função social da disciplina Educação Física, da educação, compreendendo que uma classe que não dispõe das ferramentas culturais necessárias, muito provavelmente, não conseguirá em igualdade de forças, intervir, modificar e transformar a realidade ao seu redor.

Nesse sentido, constatamos a partir dos conteúdos oriundos dos planos de trabalho, bem como na exposição dos professores, que há uma relação de necessidade por parte desse coletivo em socialização os conteúdos da Educação Física nessa disciplina escolar. Ficou claro que, mesmo objetivando menos ou mais unidade de trabalho, todos os docentes propõem a organização dos conteúdos da Educação Física tendo como critérios de seleção os aspectos históricos, teóricos, técnicos, corporais, políticos etc.

Compartilhar a cultura humana condensada é responsabilidade da escola, desse modo, o imperativo em socializar o conhecimento artístico, filosófico e científico construído e desenvolvido pela coletividade. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço formal de educação necessita disponibilizar as ferramentas necessárias a fim de que o aluno consiga se apropriar, com a ampliação de seus limites e possibilidades, os conteúdos clássicos (científicos) presentes na cultura produzida. Nesse sentido, justifica-se a afirmação de seu compromisso em reproduzir, de forma pedagógica, o movimento histórico, político, econômico, social, psicológico, filosófico e material já alcançado pela humanidade.

Como limites da nossa investigação, bem como na sinalização de futuras necessidades, destacamos dois elementos que marcadamente se destacaram ao longo do término desta redação. O primeiro, diz respeito à somatória de ferramentas de que dispomos para pesquisa, análise do PPP, do perfil curricular, planos de trabalho, questionário e entrevista. Estas ferramentas possuem importante conteúdo, o que norteado pelos limites postos à conclusão de um texto acadêmico, muitos elementos podem ter sido minimizados ou não mencionados ao longo da exposição.

O segundo limite que entendemos mostrar-se como uma forte necessidade, refere-se ao retorno à escola para estudos continuados, agora, delimitados em um único nível de ensino. Cada nível de ensino em sua especificidade possui elementos ricos e particulares, os quais permitirão conhecer novas sínteses e novas perspectivas do trabalho realizado pela disciplina Educação Física na escola.

Para tanto, tendo como critério de verificação da verdade a prática social, utilizaremos uma expressão do professor Luiz Carlos de Freitas, segundo a qual “(...) a atual organização do trabalho pedagógico na escola não nos mais satisfaz. Como vamos fazer diferente?” (MARTINS et al., 2016). Esta forma diferente de organização do trabalho pedagógico perpassa pela modificação da forma de organização social da própria escola, dos sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, coloca-se a necessidade do avanço de estudos sistemáticos acerca das múltiplas possibilidades a que a escola se apresenta.

Como prática social, esta outra concepção pedagógica, à luz da formação atrelada ao trabalho, demandará outros encaminhamentos e, aqui apontamos alguns indicativos a fim desse propósito segundo contribuições de Taffarel, Lacks e Santos (2006):

- 1- Sólida formação teórica e interdisciplinar, [...] através da organização curricular que não fragmenta as disciplinas de conteúdos específicos das disciplinas de conteúdos pedagógicos e educacionais, de teoria e prática, do ensino e pesquisa, trabalho e estudo, universidade e sociedade;
- 2- Unidade teoria e prática [...] com ênfase na produção do conhecimento e intervenção na prática social;
- 3 – Gestão democrática, como instrumentos de luta contra a gestão autoritária na escola;
- 4- Compromisso social do profissional de educação física contra as “concepções educacionais obsoletas” e com ênfase na concepção sócio histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais articulados com os movimentos sociais de luta;
- 5 – Trabalho coletivo e interdisciplinar entre estudantes e professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e na re definição da organização curricular [...];
- 6 – Incorporar a concepção da formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica, permitindo que aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de

extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (p. 104).

A partir dessas orientações defendemos que uma concepção de educação voltada para formação humana não pode reafirmar ideias e determinações oriundas da lógica burguesa dominante. A necessidade colocada visa à emancipação de homens e mulheres, do conjunto dos professores, da comunidade escolar, sua ação ativa como agentes críticos envolvidos na superação por incorporação da base material já produzida pela sociedade. Ou seja, compreender e transformar os nexos da estrutura social com intuito de elaborar uma nova possibilidade de educação, conseqüentemente, de formação.

Esta nova possibilidade tem como alicerce, para nós, a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012b) como horizonte teórico e filosófico para construção de uma nova educação. A Pedagogia Histórico-Crítica possui uma expressão metodológica, um marco histórico de afirmação contra a lógica hegemônica instaurada na sociedade capitalista. Afirmamos que, não basta apontar a concepção correta para uma educação de qualidade, faz-se necessário colocar em xeque as certezas já cristalizadas no senso comum, faz-se necessária a luta cotidiana pela efetivação de teoria revolucionária (SAVIANI, 2012b).

Particularmente a disciplina Educação Física, a compreendemos como área do conhecimento, como disciplina escolar possuidora de um leque de possibilidades, instrumentos e estratégias didáticas que possibilitam a ampliação do arcabouço teórico do aluno. Trata-se de seu compromisso, como mediação específica do campo pedagógico, fortalecer a escola como um espaço democrático de acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada.

Como possibilidade teórico-metodológica para subsidiar uma formação crítica e de caráter superador da Educação Física, assumimos como referência de trabalho a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, 1997, ESCOBAR, 1997, ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, REIS et al., 2013). Entendendo que, a disposição, sem restrição, dos conhecimentos da Cultura Corporal (Jogo, Dança, Esporte, Lutas e Ginástica) fazem parte do acervo cultura a ser apropriado pela humanidade. Essa abordagem teórico-metodológica contribui:

[...] para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

A Educação Física compreendida em sua especificidade pedagógica poderá, nesse movimento, contribuir de forma sistematizada para formação humana. O que nas palavras de MOTA, 2010 diz respeito ao compromisso dos professores atuarem e ocuparem não só o espaço escolar, mais também, todos os espaços do mundo trabalho. A dialética relação por uma formação qualificada e superadora, centrada no compromisso da melhoria das condições básicas da educação pública, projetasse na possibilidade de superação da sociedade de classes.

De posse de todos esses elementos de análise, chega-se a conclusão de que a Escola de Aplicação possui como resultado de suas atividades, ações e mediações pedagógicas uma função social que efetivamente contribui para a formação científica, social e afetiva do universo dos sujeitos que dela fazem parte. Conforme constatado nos diversos materiais e conteúdos oriundos da escola, podemos constatar há presença de um referencial teórico crítico, uma concepção crítica de educação e de Educação Física que possuem como objetivo de trabalho, a contribuição propositiva para a formação humana dos alunos.

Particularmente com relação à organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física, constatamos enquanto síntese, que excelentes e ricas atividades estão sendo pensadas e desenvolvidas por esta disciplina desde a educação infantil até o ensino médio. Como coletivo de professores, observamos por meio dos instrumentos utilizados, práticas pedagógicas que indicam o comprometimento para com o ensino crítico da Educação Física.

Não obstante, um elemento nos chamou a atenção mostrando-se, também, presente na prática social dessa pesquisa. Qual a organização pedagógica da disciplina Educação Física na escola? Como já mencionado, ocorrem na escola qualificadas experiências pedagógicas no trato com o ensino da Educação Física; no entanto, verificamos uma precariedade com relação a uma unidade coletiva da disciplina ao longo dos processos de escolarização da Educação Física.

Em outras palavras, verifica-se certa fragilidade na construção de um corpo de conhecimento que será gradativa e pedagogicamente ministrado nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, a necessidade da efetivação de uma proposta pedagógica que sirva como instrumento de unidade teórico-metodológica da disciplina Educação Física. Uma unidade, coletiva, que sistematize qual a sua proposta de ensino, a concepção pedagógica que norteia e instrumentaliza os processos de ensino, estudo, planejamento e momentos aula. Uma unidade que, munida de uma orientação teórico-metodológica, oriente a materialização de um ensino superador e crítico da Educação Física.

Efetivamente, trata-se da materialização da função social das disciplinas escolares, socializar o conhecimento (científico) de forma que se consiga alcançar a objetivação dos princípios curriculares tais como: Espiralidade do conhecimento; Contemporaneidade dos conteúdos; Relevância social dos conteúdos e a Adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que orientam a seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares pelos professores. Desde modo, a necessidade de uma convergência propositiva entre os pares, docentes, do trabalho pedagógico a ser estruturado entre as turmas, entre os anos de ensino, entre os níveis, entre as disciplinas curriculares, consequentemente, em todo trabalho desenvolvido pela escola.

Esse entendimento é elemento fundamental de discussão visto o posicionamento teórico que defendemos sobre a função da escola. A escola e o professor (a) não podem mais reforçar na sociedade uma visão meritocrática de consumo, o qual está assentado na lógica individualista, competitiva, segregadora e alienante presente no sistema capitalista.

Superar a lógica dominante é ultrapassar os limites impostos à condição humana, é elevar as máximas escalas as potencialidades individuais e coletivas da sociedade, é superar a lógica formal e problematizar cotidianamente métodos e práticas de ensino sacramentais como guia de bolso, completamente descaracterizados dos limites e possibilidades que cada realidade escolar pode vir a apresentar.

Com efeito, cientes de que saímos modificados desse processo de estudo, instrumentalizados por teorias revolucionárias: Marx (2008; 2010; 2009; 2016), Saviani (2012a; 2012b; 2010; 2013), Freitas (1995) e Duarte (2016) enxergamos a realidade agora de outra forma, compreendendo que o conhecimento é uma projeção da realidade observada. As relações sociais tornaram-se enriquecidas, munidas de elementos essenciais para intervir na sociedade, dessa forma, contribuiu significativamente para transformação de nossa prática social.

A produção do conhecimento, por fim, precisa ser clara e lucida a fim de que alcance a todos, com pouca ou nenhuma formação. Precisa contribuir para a formação humana em todas as suas singularidades, visto que, como projeto histórico, acreditamos numa educação humanizadora.

5. REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, Joelma de Oliveira, et al., A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 208, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escola**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- BARBOSA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BASTOS, Robson dos Santos et al. Reforma do ensino médio e a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, V. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2007.
- BASTOS, Robson dos Santos. Organização do trabalho pedagógico e projeto histórico: conceitos e concepções. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n. 15, p. 72-78, jan-jul, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Decreto nº 9.053, de 12 de março de 1946. **Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 de março de 1946.
- _____. PL n.867, de 23 de Março de 2015. **Câmara dos Deputados**. Disponível em:<<http://camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?dProposicao=1050668>> Acessado em 10.03.2017
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, Agosto, 1999.
- BENVEGNÚ JÚNIOR. Arnaldo Elói. Educação Física Escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 6, n. 13, 2011.

BELTRANI, Dalva Marim. Dos fins da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, p. 27-33, 2. set. 2001.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: A educação física como componente curricular**. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p.177-229, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Amanda, L. A. da, et al. **O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar**. In: 4º Congresso Norte paranaense de Educação Física escolar. UEL, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. A esportivação da educação física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 29, p .215-232, mar. 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica e Lutas de Classes**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, F., GEERTZ, C. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. experiência na disciplina escolar educação física**. Campinas,

1997. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FINOCCHIO, José Luiz. **Trabalho, tempo livre e cultura física: aspectos do desenvolvimento humano.** Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.

FRANGELLA, R. C.P.. **Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil.** Rio de Janeiro: Gráfica Scortecci, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papiros, 1995.

_____. **Eliminação Adiada: O Caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (MÁ) qualidade do ensino.** *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 265-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação e a crise do Capitalismo Real.** 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em ciências do movimento humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

_____. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em Educação Física. **Revista Trabalho Necessário.** Ano 6, n. 6, 2008.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** Salvador, 2015. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa.** 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Mariza Alves. **Um olhar sobre a história da organização curricular da Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996).** São Cristóvão, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, curso de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, 2016

GOELLNER, Silvana, Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola.** Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 1992.

IANNI, Octavio. *A constituição da categoria.* 2011.

IANNI, Octavio. As condições (históricas) que demandam e produzem a teoria do capital humano no desenvolvimento do modo de produção capitalista. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista.** 9º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos- metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação).

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28º ed. 12 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Rafael Costa. **O Estágio Curricular Supervisionado e a Organização do Trabalho Pedagógico: Um Estudo no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá.** Belém, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, curso de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. Entrevista Luiz Carlos de Freitas “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa.** Sorocaba, vol. 2, n.1, 202-226, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas: Autores Associados, 2012

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Tradução de Álvaro Pina, São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** – [4.reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital:** crítica da economia política – livro 1. 34° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial de professores de Educação Física da Rede Municipal de Belém:** a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Pará. Belém, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12° ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PÁDUA, Elisabete M.M.de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 6° ed. Ver. E ampl. Campinas: Papyrus, 2000.

PISTRAK, Moiseh. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista. Dialogo Educ.,** Curitiba, v. 14, p. 125-142, jan./abr. 2014.

PRIEB, A. M. Sérgio; CARCANHOLO, A. Reinaldo. O Trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, A. Reinaldo. **Capital:** essência e aparência. São Paulo; Expressão Popular, 2011.

PORTAL DA ESCOLA. **Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.** Disponível em: <http://escoladeaplicacao.brediweb.com.br/detalhe.php?menu=1&id=21>
Acesso em: 22 de agosto de 2017.

REIS, Adriano de Paiva; [et al]. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RODRIGUES, Júlio Ricardo de Barros. **A Educação Física como disciplina escolar – Que história é essa?:** a construção do componente curricular Educação Física no colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás. GO, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Autores Associados. Campinas, 2012a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações**. Autores Associados. Campinas, 2012b.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18° ed. Revista, Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4° ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12. n. 34. 2007.

_____. Trabalho Didático e História da Educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2010.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5° ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O Saber e o Fazer Pedagógicos: Educação Física como componente curricular? ... isso é história!** Recife: Edupe, 1999.

TAFFAREL, C.Z.; ESCOBAR, M.O. **A cultura corporal**. Publicado em 2009a, http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital Acessado em 09/04/2012.

TAFFAREL, Celi, N. Z., et alii. **Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física**. In: Anais X Conbrace, Goiânia, p. 155-162, 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JUNIOR, Cláudio, de Lira Santos. Desafios para a Educação Física/Ciência do Esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA (org.). **Produção do conhecimento na Educação Física: Balanços, debates e perspectivas**. – Maceió: EDUFAL, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

APÊNDICE - A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACDÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

EU, _____, RG _____, órgão expedidor _____, idade _____, sexo _____, natural da cidade de _____ do Estado do/de _____, declaro que aceito colaborar, **voluntariamente** na pesquisa “**Organização do Trabalho Pedagógico da Disciplina Educação Física na Escola de Aplicação da UFPA -EAUFP**”, a ser realizada como Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Pará, após compreender do que se trata e que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Também entendi que minhas informações prestadas, bem como qualquer documento entregue por mim constituir-se-ão registros de pesquisa para análise deste estudo. Minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa. Por conseguinte, os resultados das análises das minhas informações e possíveis registros documentais contribuirão na publicação para propósitos científicos. Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir em qualquer momento e que minha decisão não me acarretará qualquer tipo de constrangimento. Sendo assim, firmo meu consentimento livre esclarecido, certificando que compreendi esse termo e minha participação na referida pesquisa.

Obs: *A assinatura desse termo preenchido significa que concordei livremente em participar deste estudo, declarando ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento.*

Discente envolvida na pesquisa:

Prof.º Esp. André Luis Ferreira Miranda - Número de Matrícula:

Orientador(a):

Prof.º Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Belém, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Entrevistado(a).

APÊNDICE – B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EAUFPA

Este questionário é um instrumento para coleta de dados da pesquisa e tem como objetivos:

- Identificar/Caracterizar os referenciais teórico-metodológicos adotados pelos professores de Educação Física da EAUFPA na elaboração de suas propostas pedagógicas
- Analisar a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física a partir dos pares dialéticos conteúdo/avaliação e objetivo/avaliação.

Sua colaboração no preenchimento deste questionário é imprescindível para a continuidade da referida pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A):

1.1 Nível de ensino: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Sexo: () feminino () masculino

1.4 Idade: _____

1.5 Situação funcional: () efetivo () substituto

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

	NÍVEL	CURSO/AREA	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
2.1	Graduação			
2.2	Aperfeiçoamento			
2.3	Especialização			
2.4	Mestrado			
2.5	Doutorado			

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

3.1 Na Educação Básica, em que nível já atuou?

Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino médio () Ensino Técnico e Tecnológico ()

3.2 Qual seu tempo de docência na Educação Física escolar? (Anos)

3.3 Você possui experiência na docência na Educação Superior?

Sim () Não ()

Pública () Privada ()

Tempo? (Anos): _____

3.4 Você atua ou já atuou como algumas dessas atividades fora do ambiente escolar?

() Não

Caso, sim, qual (is)? () Dança () Esporte () Ginástica () Lutas

() Recreação/lazer () outra, especifique _____

4. ATUAÇÃO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO

4.1 Qual o seu tempo de atuação na EAUFPFA?(Ano/Meses): _____

4.2 Em quais turnos você ministra suas aulas?

() Manhã () Tarde () Noite

4.3 Qual a sua CH de trabalho na escola? _____

4.4 Qual sua quantidade de turma? _____

4.5 Você coordena ou participa de alguma atividade/projeto de extensão/pesquisa na escola?

Sim () Não ()

Extensão () Pesquisa ()

Qual(s)?

4.6 As aulas de Educação Física acontecem no mesmo turno que as demais disciplinas?

() Sim () Não

4.7 Durante as aulas de EF, a forma de organização dos alunos para participar das aulas é:

Mista Dividida por sexo

Caso seja dividida por sexo, responda as questões 4.8, 4.9

4.8 Por quais motivos nas aulas de EF ocorre a divisão por sexo?

Decisão coletiva dos professores de EF

Orientação/norma da escola

A critério do professor

Orientação da coordenação pedagógica

Outro. Especifique: _____

4.9 Qual sua opinião sobre esta divisão?

Não concorda

Considera indiferente

Concorda. Especifique: _____

4.10 Em algum período específico a escola suspende as aulas de EF?

Não Sim

Caso sim, responda as questões de 4.11 a 4.12.

4.11 Em que período (s) acontece tal suspensão?

Período de avaliação/provas Jogos escolares Festas comemorativas

Evento ou atividade de outra natureza.

Outros Especifique: _____

4.12 O que justifica esta suspensão?

O horário das aulas é utilizado para ensaio/treinamento

Cedência do espaço onde as aulas acontecem

O professor de EF é o responsável pela coordenação da atividade/evento

O professor de EF atua como auxiliar da atividade e/ou evento

Outro. Especifique: _____

5- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

5.1 Quanto aos seguintes conteúdos: **(estimativa de 0 a 5)** Qual a sua importância/adoção nas aulas?

- Esportes
- Ginástica
- Lutas
- Jogo
- Dança
- Capoeira
- outros, Especifique: _____

5.2 Quais são os recursos/espacos/equipamentos disponíveis para a organização das aulas de Educação Física na sua escola?

- 1 sala de aula
- 2 retroprojektor
- 3 data show
- 4 software educativo
- 5 biblioteca
- 6 laboratório de informática
- 7 auditório
- 8 textos/ livros didáticos
- 9 quadra de esporte
- 10 espaço externo a escola
- 11 outros. Especifique: _____

5.3 Liste os materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física:

- 1 bolas para as modalidades de basquetebol, voleibol, handebol, futebol de salão;
- 2 material para ginástica como aros, cordas, colchonete, bolas de borracha, banco sueco, plinto, prancha para impulso, massas, fitas;
- 3 materiais para jogos como tênis de mesa, xadrez, jogo de dama
- 4 materiais de apoio como cones, coletes, reposição de redes para futebol de salão, rede para aro de basquetebol, rede de vôlei, apitos, bolas de *medicine ball*, barra fixa
- 5 outros. Especifique: _____

5.4 Como você planeja suas aulas?

- individualmente com outros professores de EF
- outra maneira. Qual? _____

5.5 Há encontros periódicos para o planejamento pedagógico com professores do seu nível de ensino?

não sim, uma vez durante o ano letivo Sim, duas vezes ao ano sim, bimestralmente sim mensalmente sim, semanalmente

5.6 Há encontros periódicos para formação continuada?

não sim, uma vez durante o ano letivo Sim, duas vezes ao ano sim, bimestralmente sim mensalmente sim, semanalmente

5.7 A escola disponibiliza de hora-atividade para planejamento escolar?

Não
 sim, com a condição de ser cumprida integralmente na escola
 sim, ela pode ser facultativamente cumprida na escola
 sim, não sendo obrigatório cumprir a carga horária na escola

5.8 Para você o planejamento por área **influência/prejudica** o trabalho com os conteúdos específicos das disciplinas?

Não
 Não, e auxilia no planejamento de conteúdos específicos
 Sim, pois as disciplinas são muito diferentes
 Às vezes, pois privilegia algumas disciplinas em detrimento a outras

5.9 Para a construção de seu planejamento você utiliza quais documentos:

Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's)
 Livros didáticos
 Projeto Político Pedagógico da escola
 Sequências didáticas
 Proposta das Abordagens metodológicas da Educação Física
 Proposta pedagógica da Educação Física da EAUFPA
 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
 Revistas, internet, manuais
 Outros. Especifique: _____

5.10 Quais instrumentos avaliativos você utiliza?

- prova escrita
- prova prática
- trabalhos escritos individuais
- trabalhos em grupo
- auto avaliação
- prova oral
- seminários
- Roda de conversa
- caderno de campo
- observação (Frequência, participação, comportamento)
- outros. Especifique: _____

5.11 Qual a abordagem metodológica da EF você utiliza em seu planejamento?

- Desenvolvimentista
- Construtivista
- Crítico emancipatória
- Crítico-Superadora
- Esportivista (esportes como conteúdo principal)
- Desconheço as abordagens
- Não utilizo.
- Outra, qual? _____

5.12 Quais suas principais dificuldades na regência da disciplina Educação Física?

- Quantidade elevada de turmas
- Quantidade elevada de alunos
- Ausência de materiais
- Domínio de conteúdo
- Dificuldade na relação professor/aluno
- Outros, quais? _____



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo: Referente a concepção de Educação Física:

1. Em sua opinião, qual a importância/papel da Educação?
2. Em sua opinião, qual a importância/papel da Educação Física para os alunos da EAUFPA?
3. Em sua opinião, qual o papel da avaliação para o planejamento pedagógico do professor?
4. Em relação aos momentos aulas, como você os organiza metodologicamente?
5. Quais os principais objetivos que você busca alcançar com a organização de sua disciplina?
6. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos a serem ministrados?
7. Sobre a Escola de Aplicação, você acredita que a mesma possui uma dinâmica de trabalho diferenciada?