

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

CLEYDON ARAÚJO DE CARVALHO

**PROJETO DE EXTENSÃO EM CULTURA CORPORAL NO CENTRO
DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UFG: DA
PARTICIPAÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA**

GOIÂNIA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Cleydon Araújo de Carvalho

3. Título do trabalho

Projeto de Extensão em Cultura Corporal no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG: da participação à formação humana crítica.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alcir Horácio Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 20/12/2020, às 23:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleydon Araujo De Carvalho, Técnico Desportivo**, em 21/12/2020, às 07:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1766151** e o código CRC **9DA02DED**.

CLEYDON ARAÚJO DE CARVALHO

**PROJETO DE EXTENSÃO EM CULTURA CORPORAL NO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA
UFG: DA PARTICIPAÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador: Dr. ALCIR HORÁCIO DA SILVA

GOIÂNIA
2020

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.**

Carvalho, Cleydon Araújo de

Projeto de Extensão em Cultura Corporal no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG: da participação à formação humana crítica [manuscrito] / Cleydon Araújo de Carvalho. - 2020. CCXIV, 214 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2020.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Extensão universitária. 2. Educação física. 3. Cultura corporal. 4. Esporte. I. Silva, Alcir Horácio da, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte dias do mês de novembro do ano 2020, às 15:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **Projeto de Extensão em Cultura Corporal no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG: da participação à Formação Humana Crítica**, e do Produto Educacional intitulado **Caderno Pedagógico de Futsal**, pelo(a) discente **Cleydon Araújo de Carvalho**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Sissília Vilarinho Neto (FEFD/UFG) -membro externo,

Profa. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (CEPAE/UFG)- membro suplente interno.

Prof. Dr. Valléria Araújo de Oliveira (UFG) - membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Alcir Horácio Da Silva, Professor do Magistério Superior, em 23/11/2020, às 20:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Cruvinel Pimentel, Professor do Magistério Superior, em 25/11/2020, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Sissilia Vilarinho Neto, Professora do Magistério Superior, em 30/11/2020, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 1674072 e o código CRC 88DD2E2D.

AGRADECIMENTOS

À família, minha esposa Letícia e a nossa amada filha Júlia, com as quais sei que sempre poderei contar, especialmente pela paciência e compreensão. A minha mãe, sempre me inspirando à calma necessária para prosseguir e, minha irmã Nágila, pelo incentivo.

Ao professor Dr. Alcir, por conceder a oportunidade no engajamento de caminhar pelo conhecimento acadêmico.

Faço também um agradecimento a todos os professores e professoras do PPEGEB/CEPAE, em especial a professora Dra. Anegleyce por ofertar em sua disciplina, conteúdos que foram fundamentais neste trabalho.

Não posso deixar de agradecer as professoras Dra. Fernanda Crunivel e Dra. Sissília Vilarinho por participarem deste processo, compondo a Banca Examinadora e, contribuindo para que pudéssemos avançar na construção deste trabalho.

Aos colegas do Departamento de Educação Física do CEPAE.

Agradeço ao parceiro Rony, companheiro de caminhada ao longo do curso, mas que antes mesmo do início deste mestrado, foi quem me incentivou a não desistir.

Ao professor Dr. LÊNIN, agradeço o convívio e oportunidade de aprendizado.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto, projetos de extensão no campo da cultura corporal do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. A prática pedagógica na disciplina de educação física, nesta unidade educacional, constitui a cultura corporal como saber escolar, sendo este conhecimento estruturado e oferecido nas ações extensionistas. Neste contexto buscou-se como objetivo investigar os fatores que contribuem na participação e formação dos alunos da segunda fase do ensino fundamental em tais ações. Diante das análises é possível indicar, que a oferta de projetos de extensão contribui no acesso e no processo de formação humana, consoante à proposta do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade. A pesquisa bibliográfica estabelece uma revisão do histórico da extensão universitária, os princípios e concepção da extensão na Universidade Federal de Goiás - UFG, bem como sua prerrogativa no CEPAE. A articulação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e na concepção Crítico-Superadora, foram as bases para elaboração do produto educacional, desenvolvido como Caderno Pedagógico de Futsal direcionado ao aluno. Aos alunos da segunda fase do ensino fundamental foi aplicado questionário com 23 questões fechadas e 2 questões abertas. Os resultados apontam o tema da cultura corporal na manifestação do esporte e, especificamente no futsal. A metodologia infere como possibilidade de intervenção pedagógica, objetivada em material didático com intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal. A participação dos alunos nos projetos passa, concretamente, pela permanência ou retorno no contraturno escolar. Foram identificadas certas condições limitadoras, entretanto, executar ações de extensão, proporciona a apropriação de conhecimentos historicamente constituídos. A relação dialética entre conteúdo-destinatário-forma, indicam viabilidade de organização e sistematização dos elementos da cultura corporal para o enriquecimento do universo simbólico dos participantes, contribuindo para um desenvolvimento consciente, emancipador e crítico-reflexivo da realidade social.

Palavras-Chave: Extensão Universitária; Educação Física; Cultura Corporal; Esporte.

ABSTRACT

This work has as its object, extension projects in the field of body culture from the Teaching and Research Applied to Education Center - CEPAE. The pedagogical practice in the discipline of physical education, in this educational unit, constitutes body culture as school knowledge, this knowledge being structured and offered in extension actions. In this context, the objective was to investigate the factors that contribute to the participation and training of students in the second phase of fundamental education in such actions. In view of the analyzes, it is possible to indicate that the offer of extension projects contributes to the access and the process of human formation, according to the proposal of the Pedagogical Political Project - PPP of the unit. The bibliographic research establishes a review of the history of university extension, the principles and conception of extension at the Federal University of Goiás - UFG, as well as its prerogative at CEPAE. The articulation of the foundations of Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and in the Critical-Overcoming conception, were the bases for the elaboration of the educational product, developed as a Futsal Pedagogical Notebook directed to the student. A second questionnaire with 23 closed questions and 2 open questions was applied to students in the second phase of fundamental education. The results point to the theme of body culture in the manifestation of sport and, specifically, in futsal. The methodology infers as a possibility of pedagogical intervention, aimed at didactic material in order to assist in the teaching-learning process of body culture. The participation of students in the projects involves, concretely, the permanence or return in the school day. Certain limiting conditions were identified, however, carrying out extension actions, provides for the appropriation of historically constituted knowledge. The dialectical relationship between content-recipient-form, indicate the feasibility of organizing and systematizing the elements of body culture to enrich the symbolic universe of the participants, contributing to a conscious, emancipatory and critical-reflexive development of social reality.

Key words: University Extension; physical education; Body Culture; Sport.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos Alunos - Ensino Fundamental (anos finais).....	97
Gráfico 2: Interesse nas manifestações da Cultura Corporal.....	103
Gráfico 3: Influência na escolha dos elementos da Cultura Corporal.....	107
Gráfico 4: Motivo para participar dos projetos de extensão	113
Gráfico 5: Equipes de treinamento no CEPAE	119
Gráfico 6: Participação do CEPAE em campeonatos, torneios, amistosos, festivais, etc.....	121
Gráfico 7: Para participar das práticas corporais no contraturno (vespertino), você teria que:	132
Gráfico 8: A distância e o tempo entre onde você mora (residência/casa) e o CEPAE, influencia na sua participação nos projetos de extensão no contraturno (vespertino):	132
Gráfico 9: Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino):	133

QUADROS

Quadro 1: Influência na escolha dos elementos da cultura corporal.....	108
Quadro 2: Motivo para participar dos projetos de extensão	113
Quadro 3: Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino):	133
Quadro 4: Plano Geral de uma Aula de Futebol	142
Quadro 5: Plano de Aula de Futsal	143
Quadro 6: Transcrição das respostas à questão 23 - Questionário de Coleta de Dados	185
Quadro 7: Transcrição das respostas à questão 24 - Questionário de Coleta de Dados	187

TABELAS

Tabela 1 - Ações de Extensão no CEPAE - 2020.....	40
Tabela 2: Ações de Extensão no CEPAE/UFG - 2017 a 2020.....	46

FIGURAS

Figura 1: Organograma do CEPAE/UFG	42
Figura 2: Bandeiras de Brasil e Uruguai	190
Figura 3: Demarcação da Quadra de Jogo de Futsal.....	192
Figura 4: Faixas salariais no futebol, reportagem de 2018	193
Figura 5: Charges sobre Educação	194
Figura 6: Posições em Quadra no Futsal.....	201
Figura 7: Movimentações do Fixo, Alas e Pivô no Futsal	202
Figura 8: Linhas de marcação no futsal	203
Figura 9: Sistemas Táticos - [2 x 2] [3 x 1] [1 x 4].....	205
Figura 10: Tiro de canto no Futsal	209
Figura 11: Imagem de quadras de Futsal	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp - Colégio de Aplicação

CBF - Confederação Brasileira de Futebol

CBFS - Confederação Brasileira de Futebol de Salão

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CNB - Conselho Nacional dos Desportos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COB - Comitê Olímpico Brasileiro

COI - Comitê Olímpico Internacional

CONSUNI - Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás

CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias

EF - Educação Física

FAPs - Fundação de Amparo à Pesquisa

FIFA - Federação Internacional de Futebol Associação

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS PRESUPOSTOS NA UFG E NO CEPAE	22
1.1 - Algumas considerações sobre extensão universitária.....	22
1.2 - Extensão universitária no contexto atual	29
1.3 - A extensão na Universidade Federal de Goiás - UFG.....	37
1.4 - Da história e organização do CEPAE: perspectivando a extensão.....	41
1.5 - A extensão articulada com a Educação Física do CEPAE: referência na concepção crítico-superadora	47
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA, BIOLOGIZAÇÃO E CULTURA CORPORAL.....	51
2.1 - Educação Física no Brasil sob o princípio biologicista.....	51
2.2 - Da cultura corporal, trabalho e omnilateralidade	57
2.3 - Cultura corporal contribuindo para formação omnilateral	66
CAPÍTULO III - PRESUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	71
3.1 - Construindo fundamentos na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural	72
3.2 - Refletindo sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica	77
3.2.1 - Algumas reflexões sobre escola e saber objetivo diante da perspectiva histórico-crítica	83
3.3 - Referência teórica na Psicologia Histórico-Cultural	89
CAPÍTULO IV - A pesquisa de campo e seus desdobramentos para o produto educacional..	96
4.1 - Atividade dominante na adolescência o contexto deste estudo	96
4.2 - A relevância sócio-histórica do Esporte	102
4.2.1 - O Esporte sob uma perspectiva crítica de educação	110
4.2.2 - A competição esportiva como concepção educacional.....	118
4.3 - A “pelada de futebol” incorporada por um futsal como saber escolar - O futsal para além de uma atividade cotidiana.....	123
4.3.1 - Extensão como um projeto histórico de formação omnilateral: a envergadura da vara para uma educação de classe numa escola de classe	126
4.4 - O contraturno escolar: ponto de reflexão	131
4.5 - A dialética entre forma, conteúdo e destinatário: o produto educacional	135
4.6 - Caderno Pedagógico e Plano de Aula: exemplificando.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS	162
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO	171
APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL.....	190

INTRODUÇÃO

As ações de extensão estabelecem um dos eixos que compõem a estrutura acadêmica e pedagógica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - CEPAE/UFG, cabe à Comissão de Extensão e Cultura - CExC, articular as modalidades extensionistas desenvolvidas na unidade. Ao Departamento de Educação Física, no envolvimento de docentes de magistério superior e técnicos desportivos, cabe o planejamento e execução das ações direcionadas para práticas corporais estabelecidas no campo da cultura corporal. Os projetos são desenvolvidos para os alunos, com a participação da comunidade externa. Entretanto, durante o contraturno escolar, tais projetos podem ser desenvolvidos em maior quantidade e, conseqüentemente, ampliar a participação e formação dos sujeitos inseridos nestas ações.

Alguns questionamentos norteiam esta reflexão: Os alunos têm interesse em praticar no contraturno, algum dos elementos da cultura corporal? Os pais ou responsáveis apoiam e/ou incentivam a decisão de participação de práticas corporais? O aluno tem condições de permanecer ou voltar para escola para participar, a proposta de ensino contribui para a formação humana dos alunos? Analisando este cenário nos inquietamos e passamos a nos questionar *quais fatores contribuem para a participação e formação nos projetos de extensão de cultura corporal do CEPAE?*

Diante desta perspectiva o presente trabalho tem como objeto de estudo os projetos de extensão na área de Educação Física, especialmente no âmbito da cultura corporal, do CEPAE. Ao propor projetos de extensão que contemplem os elementos da cultura corporal possibilitamos aos alunos a oportunidade de inserção em ações pedagógicas que venham ao encontro do Projeto Político Pedagógico - PPP/CEPAE, visando a concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, promovendo uma formação humana direcionada para um posicionamento crítico e reflexivo sobre a realidade social onde estes sujeitos estão inseridos.

Os conhecimentos humanos acumulados ao longo de sua história, são sistematizados e organizados de tal forma que a “materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal”, essa concepção citada por Castellani Filho et al. (2009, p. 40), é o alicerce do qual a disciplina de Educação Física no CEPAE se apropria, para construir sua curricularidade e, assim, organizar os conteúdos que serão transmitidos aos alunos, permitindo a identificação, constatação, compreensão e explicação crítica destes conhecimentos. Diante dos conhecimentos advindos da cultura corporal, pensamos numa

concepção pedagógica que fuja ao currículo¹ conservador, ou seja, apoiados na natureza histórica e reflexiva explicitando os conflitos presentes na sociedade.

As ações de extensão no CEPAE possuem caráter educacional, assim, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, tanto a metodologia de ensino Crítico-Superadora como as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural, podem corroborar na análise e proposição do processo de ensino-aprendizagem dos projetos de extensão no campo da cultura corporal. Desenvolvidas no contraturno escolar, as ações extensionistas têm o objetivo intrínseco de contribuir para leitura da realidade social.

O Projeto Político Pedagógico - PPP, do CEPAE/UFG, é um documento elaborado coletivamente com o interesse de formalizar a proposta pedagógica, “[...] de maneira que fossem retratadas suas concepções, ações e objetivos pedagógicos [...], validando a contribuição dos vários segmentos que compõem esta Unidade Acadêmica [...]” (CEPAE/UFG, 2018, p. 5). Segundo o documento, a extensão desenvolvida por docentes e técnicos administrativos, tem por objetivo articular e integrar comunidade acadêmica e comunidade em geral, oferecendo saberes e práticas como ferramentas que estimulem o desenvolvimento integral. Assim, os projetos de extensão com suas experiências e vivências nos elementos da cultura corporal, são viabilizados para a construção do pensamento crítico, propositivo de mudanças e transformação da realidade vivida.

Ao propor projetos de extensão no CEPAE, seus objetivos encontram-se vinculados aos preceitos estabelecidos no PPP e Regimento desta instituição, como também na legitimidade dada pela própria UFG, pois a articulação entre ensino, pesquisa e extensão configuram-se de forma indissociável visando uma relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Incentivar os alunos do CEPAE e comunidade em geral, a participarem dos projetos de extensão no campo da educação física e seus conteúdos da cultura corporal é, contribuir para uma formação integral e transformadora dos sujeitos envolvidos nesta prática.

A partir destas inquietações estabelecemos como objetivo geral, investigar os fatores que contribuem na participação e formação dos alunos da segunda fase do ensino fundamental do CEPAE nos projetos de extensão voltados à cultura corporal.

Os objetivos específicos articularam-se em: a) verificar os aspectos que contribuem na adesão e acesso dos alunos nas aulas dos projetos; b) identificar as condições de infraestrutura

¹ Segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 30): O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

e de material na participação; c) verificar o interesse dos alunos nos elementos da cultura corporal que podem ser ofertados como projetos extensionistas; d) verificar o apoio dos pais ou responsáveis na prática corporal desenvolvidas no contraturno e, por fim, como produto educacional, e) planejar e propor um caderno pedagógico como forma de elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem no tema da cultura corporal, o futsal, para o projeto de extensão.

A cultura corporal absorve diversos temas, práticas e manifestações, neste sentido é possível indicar que a participação e formação nas ações extensionistas, estejam relacionadas à oferta de projetos que, considerem o vínculo entre os interesses e motivações dos alunos do CEPAE e da comunidade, com os objetivos de formação humana e crítica voltados à emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo.

Conforme Fuchs, Souto e Jesus (2018, p. 2603), a relevância da extensão visa, entre outras, dar “respostas concretas por parte da ciência à comunidade ao intervir, por meio de programas, projetos e ações extensionistas, na realidade social contribuindo para melhorias nas condições sociais, políticas, econômicas e culturais das pessoas”. No PPP do CEPAE/UFG, a extensão busca aproximar comunidade acadêmica e comunidade em geral, oportunizando a disseminação do conhecimento, saberes e práticas. Diante destas perspectivas, é significativa a possibilidade de atuar perante as diversas manifestações que fazem parte do acervo histórico do ser humano, quando o assunto é cultura corporal.

Nosso objetivo é contribuir na formação humana dos alunos, promovendo uma concepção da prática corporal não com interesse hegemônico² mas, ao contrário, como fomento aos alunos, instrumentalizando-os em competências de atuação, comunicação e interação, capazes de uma autorreflexão, sabendo pensar e agir coletivamente, permitindo a atuação na transformação social.

Perceber que as práticas da cultura corporal podem ser amplificadas frente a oferta de projetos de extensão no contraturno escolar, nos levou a possibilidade metodológica de intervenção pedagógica nos elementos da cultura corporal, assim, o caderno pedagógico organizado como forma de associar e enriquecer o universo simbólico e cultural dos alunos.

² Kunz (2004, p. 101) utiliza “o conceito de hegemonia no sentido de Gramsci (1984), para quem significa o domínio das instâncias culturais e morais de uma sociedade a partir do domínio econômico de interesse de determinada classe. Esse domínio ou hegemonia molda também consciências individuais produzindo o tipo de sujeitos necessários à perpetuação de determinada cultura, no caso, da cultura do movimento, ou de determinada moral”.

Iniciando metodologicamente o processo de construção deste trabalho e, como forma de delinear a pesquisa bibliográfica, estabelecemos como critério de investigação o levantamento de algumas produções acadêmicas relativas ao nosso objeto de estudo, realizamos uma delimitação do tema, enfatizando: *projetos de extensão na educação física*. Optamos por utilizar o termo educação física, pois, a abrangência do termo nos possibilitou uma maior quantidade de trabalhos. Após esta definição, consultamos o sítio eletrônico <http://bdtd.ibict.br> da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No período da investigação inicial³, encontramos um marco de 211 (duzentos e onze) documentos, que foram ordenados no direcionamento do tema desta pesquisa. Para selecionar, fizemos a leitura e observação relacionadas ao título dos trabalhos e parte dos resumos, buscando identificar àqueles que se aproximassem da nossa delimitação inicial.

Identificamos que a maioria dos trabalhos, do total mencionado, não faziam relação com projetos de extensão na área da educação física e, diante desta constatação selecionamos 06 (seis) resumos de dissertações. Dos documentos que envolviam pesquisas voltadas à extensão universitária no contexto da educação física, outro recorte foi realizado, daí selecionamos 03 (três) dissertações de mestrado⁴ para leitura inicial, pois estas, a nosso juízo, aproximaram-se do objeto de estudo deste trabalho.

Após pesquisa no sítio eletrônico da Biblioteca Digital, passamos a investigar os anais do 8º Congresso de Extensão Universitária - CBEU com o tema: *Extensão e Sociedade: Contextos e Potencialidades*, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2018. Este congresso é considerado o maior encontro de extensão envolvendo as Instituições Públicas de Ensino Superior. Todos os trabalhos do Congresso são submetidos em distintas modalidades. No volume I dos Anais, estão organizados os resumos das *Oficinas e Pôsteres*, totalizando 3.020 trabalhos, divididos em 58 resumos de oficinas e 2.093 pôsteres. No volume II, dividido em áreas temáticas denominadas *Comunicações Orais*, totalizou o quantitativo de 869 trabalhos classificados como textos completos. Os Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária - CBEU, contêm as oito áreas temáticas (Comunicação; Cultura;

³ O acesso ao sítio eletrônico ocorreu no período de 19 a 25 de fev. 2019.

⁴ Dissertações: LIMA, B. S. **A extensão universitária no curso de educação física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto jovens com a bola toda**. 2009; NASCIMENTO, L. F. G. **Desafios e impactos da extensão no âmbito da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2012; PAIVA, J. L. de. **Lazer, política cultural e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária**. 2003.

Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho)⁵.

Como os documentos (arquivos) pesquisados estavam em formato PDF, utilizamos como parâmetro de busca os termos *cultura corporal, educação física e esporte*. Nos Anais Vol. I - Oficinas e Pôsteres, encontramos 79 (setenta e nove) trabalhos que de alguma forma utilizaram um dos termos citados, tomamos o devido cuidado de não repetir e consequentemente duplicar na verificação os trabalhos que citassem os mesmos termos da busca. Como discriminação e panorama geral fizemos a seguinte distinção estabelecendo relação dos termos sugeridos com as áreas temáticas, destacando-se: 25 (vinte e cinco) em educação; 08 (oito) em cultura; 40 (quarenta) em saúde; 01 (um) em direitos humanos; 02 (dois) em comunicação; 02 (dois) em trabalho e 01 (um) com o tema tecnologia e produção.

Em virtude do trabalho que estamos propondo investigar, utilizamos para pesquisa dos trabalhos completos em comunicação oral apenas a área temática de *Educação*. Os Anais Vol. II - Área temática: Educação é um documento de 4.137 páginas e utilizamos como termos de busca os mesmos utilizados no Vol. I, ou seja, *cultura corporal, educação física e esporte*, faremos referência ao termo esporte por compreender sua dimensão e alcance, tentando abranger um maior número de trabalhos possíveis para atender nossa pesquisa. Nos Anais Vol. II selecionamos cinco artigos⁶ para leitura que pudessem nos balizar frete às questões pertinentes ao desenvolvimento de projetos de extensão no campo da educação física.

O levantamento acima deu início ao nosso processo de identificação bibliográfica consoantes ao objeto deste estudo. Parte das referências bibliográficas dos trabalhos citados anteriormente, nos direcionaram a obras das quais nos apropriamos para contribuir na fundamentação deste trabalho. Nos referenciamos em autores do campo da Educação, Educação Física, Psicologia, algumas Teses de Doutorado, dentre outras áreas, que elevaram a pesquisa e à construção deste texto. Diante desta exposição consideramos que

⁵ O gráfico com o quantitativo referente aos volumes I e II estão disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/1OpAs6xMfczrPAglZBQ-pQvKIDMSgh3WC/view>. Acesso em: 19 de mar. 2020.

⁶ Artigos: FUCHS, A. M. S. L.; SOUTO, B. J. A.; JESUS, G. I. de. **A extensão universitária e os desafios na construção do plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes**. 2018; SILVA, P. Z. B.; SANTOS, A. C. M.; RIBEIRO, S. L. P. O. **Ginástica rítmica: iniciação esportiva e inclusão social**. 2018; BERGAMO, Vagner Roberto et al. **Esportes unificados: ferramenta para o desenvolvimento do esporte e lazer inclusivo**. 2018; RODRIGUES, Jullyanne Carvalho et al. **Lutas - cultura corporal e práticas pedagógicas**. 2018; FONSECA, M. P. S. da; NÓBREGA, T. F. da; ALBUQUERQUE, M. S. de. **O projeto de extensão educação física na perspectiva inclusiva: avanços e os desafios**. 2018.

tanto a pesquisa bibliográfica quanto o instrumento de coleta de dados contribuíram para que pudéssemos organizar e estruturar nosso trabalho em quatro partes.

No primeiro capítulo desta dissertação, destacamos os aspectos relacionados à extensão universitária seu processo histórico e evolução, compreendendo o caráter de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, observando seu contexto na UFG e no CEPAE. O capítulo também abordou a concepção que referencia a disciplina de Educação Física, a metodologia crítico-superadora e sua relação com a extensão em cultura corporal.

No segundo capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a educação física e seu processo histórico no Brasil, percorrendo o caminho biologicista, perpassando pelo viés esportivo e, desembocando na Cultura Corporal e sua contribuição para formação omnilateral dos sujeitos inseridos nos projetos.

Seguindo, no terceiro capítulo, foram estabelecidas as bases teóricas com a Pedagogia Histórico-Crítica bem como da Psicologia Histórico-Cultural. A fundamentação teórica deste tópico articula uma relação com a concepção crítico-superadora. Diante do exposto, tivemos o necessário alicerce para compreensão no âmbito pedagógico e psicológico do público que faz parte deste estudo, a saber, adolescentes dos anos finais do ensino fundamental.

Por fim, no último capítulo, estruturou-se questões atribuídas ao questionário da pesquisa aplicada aos alunos, o que nos possibilitou inserir o esporte como elemento da cultura corporal e especificamente a modalidade de futsal como tema. O critério para seleção das questões, deve-se ao fato de delimitarmos o trabalho em um dos temas da cultura corporal. Diante do exposto, estabelecemos como proposta de produto educacional, um caderno pedagógico para o aluno que consideramos contribuir para uma formação integral, humana e crítica que se apropria da cultura corporal como conteúdo.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa, foi organizado em questionário com questões abertas e fechadas relativas à cultura corporal tratada nos projetos de extensão. Salientamos que, do total de alunos da segunda fase do ensino fundamental do CEPAE, que são aproximadamente 240 (duzentos e quarenta), apenas um grupo de 64 (sessenta e quatro) alunos responderam ao questionário. Os participantes foram convidados a responder individualmente um único questionário com 23 (vinte e três) questões fechadas, sendo 7 (sete) delas com a opção “*outros*”, para que pudessem expressar opinião diversa aos itens sugeridos. Também foram feitas 2 (duas) perguntas abertas, nestas o aluno poderia mencionar ou relatar algo de seu interesse que não foi perguntado anteriormente. Assim, o questionário foi

composto de 25 (vinte e cinco) perguntas sobre os projetos de extensão na cultura corporal no CEPAE (ver Apêndice A).

Utilizamos a ferramenta *Google Drive* para inserção do questionário via *online*, aplicado no Laboratório de Informática do CEPAE. A análise dos dados colhidos na pesquisa, nos ajudou a melhor compreender o olhar destes alunos frente aos projetos de extensão na área da educação física.

Ao longo do estudo verificamos que a participação dos alunos nas ações extensionistas, tem a necessária pertinência na formação humana, ora vinculada a uma lógica que estimule o desenvolvimento radicado na apropriação de signos culturais dos quais destacamos a cultura corporal, e o elemento esporte na especificidade do futsal. A formação humana dos alunos, conforme especificada no PPP/CEPAE e nas abordagens críticas e transformadoras do campo da educação, norteiam e clarificam o processo de ensino-aprendizagem. Conforme nos orientam Castellani Filho et al. (2009), é preciso promover aos alunos a leitura da realidade superando os aspectos mecanicistas no processo educacional, substituindo-os pela reflexão e superação, buscando dar novo sentido/significado a esta cultura corporal historicamente constituída, que por consequência serão os alicerces de uma possibilidade de transformação da realidade social.

Percebemos, assim, que não basta apenas participar, mas acima, desenvolver a consciência crítica que se estabelece por meio de conhecimentos que superem a superficialidade aparente e penetre ao nível da essência do objeto a se conhecer.

Faremos uma última consideração, pois, conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa teve por objeto investigar junto aos alunos da segunda fase do ensino fundamental de 6º a 9º anos, turmas A e B, que aproximadamente perfazem o quantitativo de 240 (duzentos e quarenta) alunos. Porém, devemos advertir e ponderar os limites impostos à pesquisa em virtude dos trâmites burocráticos que se caracterizam via Comitê de Ética - CEP, da Universidade Federal de Goiás. A relação e o cumprimento das exigências instituídas pelo CEP nos trouxeram fortes limitadores na participação dos alunos. De acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16⁷, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação do citado CEP/UFG, em que uma vez aprovada, possa iniciar a aplicação de questionário e/ou coleta de dados. O Termo de Assentimento Livre e

⁷ Resoluções nº 466/12 e 510/16 disponíveis em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/86/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_466.pdf;

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/86/o/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Esclarecimento, assinado pelo aluno participante, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo responsável, são obrigatórios às crianças e adolescentes participantes de pesquisa.

Diante do exposto o número de alunos que entregaram os termos de assentimento e consentimento assinados e, conseqüentemente foram encaminhados ao laboratório de informática do CEPAE para responder ao questionário, foram de 64 (sessenta e quatro), número bem abaixo da quantidade inicial prevista.

Dos critérios metodológicos e a consecução dos objetivos faremos destaque em relação ao planejamento de um *caderno pedagógico* em função da característica do mestrado profissional no qual estamos inseridos. A Resolução CEPEC n°. 1471⁸ no artigo 2º inciso X diz que a “defesa pública do produto final, entendendo-se por produto final a dissertação que apresente obrigatoriamente um produto educacional como objeto da pesquisa validado pela banca examinadora” (CEPEC/UFG, 2017, p. 3). Daí a necessidade de optarmos pela elaboração do caderno pedagógico como produto final, inserido no processo dissertativo.

⁸ Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Resolucao_CEPEC_2017_1471_REGIMENTO_PPGEEB_2017.pdf.
Acesso em: 03 abr. 2020.

CAPÍTULO I - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS PRESUPOSTOS NA UFG E NO CEPAE

O tema central deste estudo é identificar e apresentar os fatores que contribuem e caracterizam a participação e formação dos alunos do CEPAE nos projetos de extensão no campo da cultura corporal, porém, salientamos que a participação da comunidade que principalmente circunda a Universidade também se faz presente. Mas antes, consideramos pertinente expormos um fato inusitado que ocorreu quando da nossa visita a uma escola municipal de ensino fundamental, para convidar os alunos daquela localidade a participarem dos projetos de extensão que estavam sendo realizados no CEPAE. Quando adentramos as salas de aula para divulgação, informamos os dias, horários e local que ocorreriam a extensão. A escola visitada, fica em um bairro vizinho ao Campus Samambaia - UFG, porém, o que nos causou curiosidade, foi o fato de alguns alunos nos questionarem, onde fica a UFG?

Diante do exposto, queremos fazer menção à possibilidade que a extensão proposta na universidade, especialmente em nosso caso no CEPAE/UFG, tem de aproximar-se da comunidade em seu entorno, permitindo aos alunos desta unidade de ensino estabelecerem vivências e experiências com alunos de outras instituições, o que proporcionará novas e diferentes oportunidades de aprendizado.

Ao adentrarmos nas questões que envolvem a extensão universitária, e em nosso caso específico a extensão no CEPAE e UFG, faremos algumas considerações ao processo histórico deste princípio indissociável, contemplado na estrutura da universidade, na qual se confunde com a própria história das instituições de ensino superior no Brasil.

1.1 - Algumas considerações sobre extensão universitária

A especificidade deste tópico, direcionado a extensão, passa pelo entendimento da concepção de universidade e sociedade, assim, hodiernamente para compreensão da extensão, podemos nos utilizar do documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, a proposta apresentada pelo Fórum é datada de 2012, porém, antes de fazermos referência a tal documento vamos, brevemente, nos apropriar dos pressupostos históricos da extensão universitária no Brasil e suas influências.

A relação entre sociedade e universidade, conforme menciona Fagundes (1985, p. 9) “não pode deixar, de modo algum, de levar em consideração as relações múltiplas e

recíprocas entre universidade e sociedade”. Se de um lado a universidade possui internamente suas demandas, tais como, aspecto pedagógico, técnico ou administrativo, possui, de forma também importante, demandas externas no exercício de suas ações e funções, desdobrando-se, para tanto, em sua função social, onde a:

Universidade, enquanto instituição social, não é estranha nem indiferente à época e ao contexto que lhe deu origem. A história da universidade patenteia a sua vinculação a certas necessidades e anseios da época, mesmo quando ela parece estar fora do tempo ou distante das preocupações da sociedade. (FAGUNDES, 1985, p. 9 e 10)

Na Europa ocorreu um processo de convergência de forças estabelecidas num amplo espectro de fatores, que levam a universidade a dar respostas às novas exigências em que pesaram o “humanismo renascentista, passando pela Reforma, pelo surgimento da ciência experimental, pelo iluminismo, pelo estabelecimento dos Estados Nacionais, pela Revolução Industrial, até a Revolução Francesa” (FAGUNDES, 1985, p. 16). Esta nova organização e visão de mundo estariam em consonância com a classe burguesa em franca ascensão no final do século XVIII e início do século XIX. Nos progressos ocorridos ao longo da história da humanidade:

Em grandes traços, podem ser os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno designados como tantas outras épocas progressivas da formação da sociedade econômica. As relações de produção burguesas são a última forma antagonica do processo de produção social, antagonica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que se nasce das condições de existência dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo. (MARX, 2008, p. 48)

Desavisadamente, podemos ser levados a pensar que, a universidade, por uma noção de senso comum, possui no seu compromisso vital sua destinação social em atenção à comunidade como um todo, porém, o que se percebe ao longo da história, é que a universidade preocupou-se em servir aos interesses da classe dominante, doravante “seu compromisso social foi antes de tudo com o Estado, enquanto provedor e administrador da política educacional”. (FAGUNDES, 1985, p. 17).

Conforme apresenta Gurgel (1986, p. 31 e 32) duas vertentes influenciaram a extensão universitária brasileira, a primeira identificada como universidades populares “surgiram na Europa, no século XIX, com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo, tendo assumido uma grande importância na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália”.

A segunda vertente apresentada pelo autor, são as experiências extensionistas surgidas na década de 1860 nos Estados Unidos, contempladas em duas propostas: “extensão corporativa ou rural e a extensão universitária ou geral”, salientando que neste país a extensão teve como característica a “ideia de prestação de serviços”.

No Brasil o Decreto nº. 8.659 de 1911, traz importantes deferências no conceito de ensino, segundo relata Gurgel (1986, p. 34), “foi graças à referida legislação que surgiram as Universidades Livres do Amazonas, do Paraná e de São Paulo, na realidade as precursoras do ensino universitário brasileiro”, sendo a primeira experiência extensionista no país, advinda da Universidade Livre de São Paulo.

Destaque como ponto exponencial a ser considerado no curso da história universitária na América-latina e conseqüentemente no Brasil, é o “Manifesto de Córdoba” ocorrido em 1918 na Argentina. Fagundes (1985), Gurgel (1986), Hunger (1998) e Sousa (2000), fazem referência a este manifesto como fator determinante para um novo estabelecimento e proposição de postulado que vieram a culminar na reforma das universidades. Por meio deste manifesto, liderado pelo movimento estudantil, teve como exigência, dentre outras, uma universidade com estrutura democrática, autônoma na política docente, administrativa e financeira.

Ao longo de sua existência, destaca Fagundes (1985), a universidade sempre esteve comprometida com alguém, seja um papa, rei, o Estado, grupos ou classe social. O Estado brasileiro com seu modelo econômico, serviu de suporte ao compromisso da universidade com a sociedade, instituídos ao longo dos anos em três grandes períodos, segundo Fagundes (1985, p. 26):

Modelo Agrário Exportador Dependente (dos primórdios da colonização até por volta de 1930); Modelo Nacional Desenvolvimentista (de 1930 até pela segunda metade da década de 50); Modelo de Desenvolvimento Associado-Dependente (que se inicia nos anos 50 e se consolida após o Golpe de 1964).

Avançando na história do Brasil, a reforma universitária de 1968 culminou da pressão exercida pela sociedade, em especial da classe média, neste período, nos esclarece Fagundes (1985, p. 57) “os estudantes passam a mobilizar-se no sentido de reivindicar mais verbas e mais vagas para a educação”, assim, conforme o autor, a reforma ocorreu como tentativa de contemplar os anseios desta mesma classe média que “apoiara o Golpe de 64”. O projeto educacional, vincula-se ao novo modelo socioeconômico de desenvolvimento proposto pelo governo naquela época. Fagundes (1985), ainda, salienta o fato do plano do governo, no qual

contempla a educação, estar voltado prioritariamente, para atender os interesses do Estado, entretanto, o compromisso social da universidade permanece num plano restrito. Diante desta conjuntura:

[...] é pensada a extensão, à qual, enquanto prestação de serviços aos ausentes da universidade, é atribuída uma dupla tarefa: recuperar a dimensão social da universidade e integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento do País (FAGUNDES, 1985, p. 59)

Interessante perceber neste contexto é que a universidade não consegue contemplar, via ingresso, oportunidade a todos, assim, a sociedade na sua grande maioria fica alijada do saber proposto por estas instituições. Este panorama corrobora para a implantação da chamada extensão universitária, cuja função seria a de realizar o que o ensino e pesquisa, “não conseguem por si mesmas, devido à falta de contato com os problemas objetivos dos diferentes segmentos da sociedade”, esta citação de Fagundes (1985 p. 67), expõe a fragilidade do alcance da educação superior, demonstrando-a excludente e de cunho elitista.

Segundo Saviani (1984) a universidade possui três atividades fins, ensino, pesquisa e extensão. Tradicionalmente, o ensino fora considerado a principal atividade no seio universitário, ao longo do tempo, a pesquisa ganha destaque, assim acentua-se o que Saviani (1984) considerou de “binômio ensino-pesquisa”.

Dois outros pontos devem ser destacados no contexto histórico, a força que a pesquisa adquiriu e a consideração velada de atividade complementar da extensão. Saviani (1984, p. 26 e 27) referenciando o peso que a pesquisa ganha, cita o artigo 1º da Lei nº. 5.540/68 onde “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. Entretanto, o autor chama a atenção para o resultado prático, pois se de um lado a pesquisa não se tornou a atividade central na universidade, por outro lado, ocorreu frente ao ensino seu empobrecimento.

Contribuindo nos estudos referentes à extensão, Gurgel (1986, p. 84 grifo do autor) faz menção, ao artigo 20 da Lei nº. 5.540/68, onde “as universidades e as instituições de ensino superior *estenderão* à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”, considera o autor, que a extensão passa a ser interpretada numa função secundária, optativa e desvinculada do ensino e pesquisa.

Na história do ensino superior no Brasil a universidade incorporou diversas funções, sendo atribuídas à universidade:

[...] as funções de transmissão, de produção e de Extensão do saber, sendo o ensino a função mais tradicional pois se consubstancia na transmissão de conhecimentos. A Universidade tem, ainda, a função de socializar o saber que produz e, desta forma, é também responsabilizada pela integração social dos indivíduos. Nesse ponto é que se podem encontrar os sinais da existência da Extensão Universitária, pois tanto a transmissão como a produção do saber serão sempre uma forma de prestação de serviços a alguém (SOUSA, 2000. P. 13)

Na prática ocorrem diversas propostas e experiências extensionistas no país, porém, faremos menção a título de exemplificação a duas políticas que sistematicamente ocuparam papel de destaque, implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte⁹, nos anos de 1965 e 1966, o CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias, estes Centros foram concebidos visando a complementação e adequação em face a formação dos estudantes, atendendo ainda, as comunidades do campo caracterizados pela marginalização e pobreza.

Das experiências extensionistas, segundo Gurgel, três eram os propósitos básicos: “o *treinamento, a motivação das comunidades e a prestação de serviços*” (1986, p. 97, grifos do autor). A dimensão que o programa ganhou fez de seu funcionamento motivo de grandes críticas, conforme menciona Gurgel (1986, p. 101) “sua condição de programa oneroso e assistencialista criava resistências por parte de muitos docentes que viam nele uma forma de desvio de recursos que podiam melhorar os níveis do ensino e da pesquisa”. Percebe-se no contexto, que os embates de ideias frente ao uso dos recursos destinados à universidade para atender toda sua demanda, estabelecem historicamente conflitos nas suas ações dinâmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A força, representatividade e alcance do CRUTAC, são indiscutíveis, quando pelo Decreto-lei n. 916 de 1968 ocorre a ampliação desta proposta proporcionando a criação a nível nacional do CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária, ocupando posição de destaque junto ao MEC - Ministério da Educação e Cultura.

O período compreendido da Ditadura militar (1964 - 1985) algumas experiências influenciaram nos interesses da universidade. No ano de 1967, alunos e professores do Rio de Janeiro prestaram diversos serviços nas áreas de saúde, de educação, dentre outros no estado de Rondônia, a experiência considerada exitosa ganhou destaque em outras universidades,

⁹ Gurgel (1986, p. 95) aponta que das experiências ocorridas na Universidade do Rio Grande do Norte, “em Angicos e Mossoró, que se realizaram as primeiras experiências com o método Paulo Freire”.

instituindo-se via Decreto o Projeto RONDON. Destaque faz-se ao “interesse das Forças Armadas em relação ao Projeto Rondon: seus dirigentes quase sempre foram militares de orientação nacionalista” (GURGEL, 1986, p. 116), o autor, ainda, esclarece às questões voltadas ao desenvolvimento do Brasil, nesse período¹⁰, com base em um binômio conhecido como segurança e desenvolvimento.

Interessante de se observar e apontar é que em função da sistematização do Projeto Rondon surgiu a concepção e criação do Campus Avançado, que passou a funcionar em áreas estratégicas e conforme esclarece Choeri (1973), o Projeto Rondon transferiria “ao organismo universitário elementos mínimos para o desenvolvimento de suas atividades curriculares, transferidas das salas de aula, nos campus tradicionais, para as comunidades sofridas, amarguradas e aviltadas do interior brasileiro”. (apud GURGEL, 1986, p. 119 e 120).

As universidades brasileiras tiveram grande influência do modelo norte-americano de extensão, o viés desta concepção, segundo os apontamentos de Gurgel (1986, p. 59) confere a este em “traços característicos da universidade moderna provém exatamente do espírito pragmático americano, associado à ideia de extensão como prestação de serviços”, compreendendo a atuação na “extensão cooperativa e a extensão universitária”. Segundo o autor, a extensão cooperativa atuaria principalmente e propiciaria o treinamento e implementação de pesquisas, que atingiriam agricultores e suas famílias, já a extensão universitária por iniciativa de um grupo de professores voltaram os trabalhos para educação de adultos. A exemplo da influência extensionista norte-americana, cita-se a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa.

Concordamos com Hunger (1998, p. 1) que a “extensão universitária constitui uma função importante para sua definição no contexto da inserção social”. O contexto social em que está inserida, leva a universidade a desempenhar diversos papéis, estabelecendo que ela não tem “só objetivos pedagógicos em sua existência na Sociedade, mas também objetivos sociais, políticos e culturais” (SOUSA, 2000, p. 12). Para Gurgel (1986) o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, foi o agente balizador que institucionalizou a extensão universitária em nosso país.

Historicamente a compreensão da extensão universitária se confunde com a própria história da universidade no Brasil. O princípio fundante, para entendermos esta construção ao

¹⁰ Embora não seja o tema de discussão deste trabalho, este período é emblemático no Brasil, pois, o “Golpe de 1964 instaurou no país a ditadura militar, que durou exatamente 21 anos, de 1964 a 1985, tendo seu fim marcado pela eleição indireta via Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves para presidente” (SOUSA, 2000, p. 48)

longo do tempo, encontra-se nas lutas travadas entre governo e universidade.

O período pós-ditadura, se estabelece por novas possibilidades, Hunger (1998) cita em sua tese, a Portaria do MEC nº. 742/85, instituída pela luta dos docentes de IES e funcionários das Fundações, que configura um marco importante sobre a extensão e a universidade como um todo, pois, estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O ano de 1987 deve ser considerado, também, outra marca substancialmente importante, pois, ocorre neste ano o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, em Aracaju, com a definição da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Em referência a estes movimentos Hunger (1998, p. 54) cita os objetivos de:

[...] contribuir para a formulação de diretrizes básicas de uma política de extensão que sejam comuns às Universidades da região e; gerenciar meios que possam garantir melhor integração das ações extensionistas das Universidades, através das Pró-Reitorias de Extensão ou equivalentes.

Passo singular, citado pela autora, é a “Carta de Fortaleza”, documento procedente do II Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, ocorrido naquela cidade, no qual:

[...] entende-se que, através da extensão, a universidade possa chegar à plenitude do seu papel social [...]; sem o trabalho extensionista, o Ensino Superior não conduz as IES ao nível de sua verdadeira dimensão social [...]; cabe à Extensão exercício do relacionamento Universidade/Sociedade, propiciar que a competência acadêmica estenda-se ao uso comum [...] e; a não institucionalização da Extensão pelas próprias IES tem restringido seu papel e essa é a questão fundamental que o Fórum de Pró-Reitores do Nordeste discute neste momento. (HUNGER, 1998, p. 54)

Reunidos na cidade Ouro Preto, ainda no ano 1987, os Pró-Reitores de Extensão da região Sudeste criam o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste consolidado nesta oportunidade a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e conseqüentemente a sociedade. O documento intitulado “Carta de Ouro Preto”, estabelece, conforme consta em Hunger (1998) os encaminhamentos para a extensão compreendendo seu conceito sua institucionalidade e seu financiamento. A universidade assumindo o compromisso de estabelecer a elaboração de uma práxis do conhecimento acadêmico vinculado à realidade social.

Na Universidade de Brasília, em setembro de 1987, ocorre o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas Brasileiras, criando-se o Fórum

Nacional, com o objetivo de “formular políticas e diretrizes básicas que viabilizassem a articulação da extensão a ser desenvolvida pelas IES públicas e o fortalecimento das ações das Pró-Reitorias de Extensão” (idem, p. 55).

Na caminhada histórica, imergir no campo da extensão é perceber o quão foram e são importantes suas ações nas relações universidade e sociedade. Sustentando esta interação Sousa (2000, p. 18) apresentou três interlocutores centrais da práxis extensionista no Brasil:

[...] a categoria discente, representada pelo seu movimento organizado; o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e as próprias Universidades, como Instituições de Ensino Superior (IES), que foram representadas, mais recentemente na História, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

O movimento e dinâmica que constituíram a lógica extensionista ao longo de sua história nos apontamentos de Sousa (2000) caracterizam-se de difícil definição conceitual e teórica, uma vez que diversas funções e interferências ocorreram ao longo do tempo. Toda esta periodização fez da extensão parte importante do todo pertencente à universidade e em seu movimento real estabelece um conjunto de fatos concretos na relação entre sociedade e universidade.

1.2 - Extensão universitária no contexto atual

Não pretendemos neste ponto específico aprofundar ou esgotar a designação conceitual do termo extensão universitária, mas no movimento histórico, algumas considerações contribuíram substancialmente para o enfrentamento e superação da visão assistencialista e de prestação de serviços que outrora contemplava-se com a extensão universitária, assim a fundamentação nos escritos de Paulo Freire direcionado ao estudo proposto pelo autor em *Extensão ou comunicação* (1983), bem como a ótica e perspectiva da extensão em Saviani no texto *Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista* (1984), compõem pano de fundo para compreensão e avanço deste novo cenário extensionista.

Paulo Freire (1983) faz um estudo sobre a extensão analisando-a de forma crítica. Inicialmente procura estruturar o conceito da palavra extensão em que sua relação com o campo linguístico faz associações diversas, onde, “[...] o termo extensão se encontra em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão*

cultural, manipulação, etc.” (p. 13, grifos do autor). A crítica que Freire começa a estabelecer no ponto conceitual, se faz justamente na compreensão dos termos explicitados, que exprimem ações que transformam o homem, no caso o que recebe a ação, em “coisa”, o negando como sujeito de transformação do mundo.

As ações de extensão revelam-se para Freire (1983) de caráter domesticador, levando-o criticamente a estabelecer e apresentar um contraponto, onde tais ações devem ser estruturadas no campo educativo com caráter libertador. Para tanto, educar é educar-se, porém, não é simplesmente alguém estender o saber que detém, para outrem que o ignora, ao contrário, Freire (1983, p. 15) nos esclarece que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

O sentido das ações extensionistas é criticado por sua conotação mecanicista, funcionalista e unilateral. O conceito de comunicação como forma de diálogo entre saberes eruditos e populares, leva a reflexão sugerida do conhecimento de mundo, “desde que realmente crítica, nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo”, se tornando indispensável superar a ingenuidade da transferência passiva aos educandos, pois, o ato de conhecer deve elevar a dimensão humana, segundo o autor, onde “qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (FREIRE, 1983, p. 16). Ao contrário da passividade, o ato de conhecer exige do sujeito curiosidade ativa, permitir e estimular o pensamento crítico de conhecer e de se reconhecer enquanto sujeito do processo.

Avançando no estudo sobre a prática da extensão, Freire (1983, p. 26) implica a esta sua vocação anti-dialógica, o que a torna uma ação incompatível com uma educação autêntica. Assim, apresenta uma concepção à lógica extensionista de caráter dialógico considerando, portanto, que a “antidialogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias que, por sua vez, implicam em teorias igualmente inconciliáveis”.

De um lado o anti-dialógico corresponde a não libertação, pois, a característica destacada por Freire, confere àquela teoria a “invasão cultural”, onde invadir sugere penetrar no espaço histórico-cultural atuando de maneira autoritária, uma vez que quem atua pressupõe

“[...] conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade”. Ao invadido cabe apenas escutar, executar e proceder sem questionar, sem se fazer ouvir, sua condição é de sujeito paciente, depositário fiel. Expropriado de um verdadeiro humanismo o sujeito na verdade, condiciona-se diante de “[...] manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos para libertação. São caminhos de domesticação”. (FREIRE, 1983, p. 27 e 28).

Por outro lado, o verdadeiro humanismo estrutura-se no diálogo, sem viés manipulador ou de invasão, empenha-se em transformar a realidade constantemente. Exprime uma existência humana, para Freire (1983, p. 28), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”, assim, antagônica ao anti-dialógico.

O diálogo permite uma relação entre sujeitos que pertencem a uma realidade concreta, onde sua compreensão, explicação e transformação constrói-se por via da problematização do conhecimento. O saber sistematizado, o conhecimento científico, constituem-se por intermédio do desafio problematizado. A defesa que Freire (1983, p. 36) faz, frente a relação de dialogicidade entre os sujeitos do processo extensionista compreende que:

[...] se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar.

A incorporação do saber científico, parte da apropriação do próprio saber que o sujeito, compreendido como concreto e não como objeto, possui em sua vida cotidiana, conhecimento este acumulado historicamente. Propor aos indivíduos que se inserem e participam das ações extensionistas é, além de capacitá-los do conhecimento técnico, permitir-lhes problematizar os novos conhecimentos com suas experiências com seus saberes empíricos, promovendo, conforme Freire (1983) uma verdadeira práxis. O nível de consciência dos sujeitos demanda uma constante ação sobre a realidade e uma reflexão sobre esta mesma ação.

Ao operar, agir e trabalhar o homem modifica e transforma a natureza atendendo assim suas necessidades que, de verdadeiro modo também se transforma. Ou seja, uma unidade dialética está presente na relação entre homem e natureza, pois segundo Freire (1983,

p. 51) “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, ao qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”. Este é o mesmo princípio da relação educador-educando, em que aquele transforma este e vice-versa.

Para que uma verdadeira educação humanista venha de fato ocorrer, esta fundamentalmente precisa alicerçar-se no princípio libertador. A tomada de consciência faz-se possível quando os sujeitos do processo, educador e educando, compreendem a lógica de trabalho e ação que lhes são próprias, não há negação dos saberes e experiências acumulados no processo sócio, histórico e cultural.

Homens não podem ser transformados em objetos ou “coisificados” como pondera Freire (1983), o movimento das ações extensionistas estrutura-se, segundo o autor em um trabalho de comunicação, em diálogo, o que torna humanizada a relação entre os sujeitos do processo. A relação humana não pode ser idealista ou abstrata, ao contrário, continua Freire, o humanismo baseia-se rigorosamente no conhecimento científico, assim, toda forma de manipulação é superada pela tomada de consciência, construída criticamente o que possibilita aos homens sua verdadeira libertação.

A construção funcionalista, mecanicista e principalmente individualista, cede lugar ao diálogo, à comunicação e à lógica dialética, em que o caráter social apropria-se do individual para supera-lo. Não se pode falar em libertação e em conscientização insistindo em uma consciência como atividade neutra, Freire (1983, p. 53) corrobora para uma conscientização em uma práxis concreta, onde “educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam”. A educação e as ações extensionista vislumbram-se, para além da mera transmissão de conteúdo/saber, consubstanciando-se em históricas, reflexivas, críticas, dialógicas e comunicativas, contribuindo para formação de sujeitos que conscientemente transformam sua realidade concreta.

Sobre a função de extensão, Saviani (1984, p. 48) nos fala, que deveria significar a “articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular [...]”, a restrição de que nos fala o autor remete à classificação, seleção e conseqüentemente a exclusão de grande parte da sociedade, de pertencer aos saberes difundidos e propagados dentro das instituições de ensino superior. Portanto, caberia a universidade “[...] socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se

convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade”.

A crítica direcionada a especificidade de uma função exercida pela universidade, neste caso a extensão, remete Saviani (1984) a questionar o modelo e a tendência destas instituições de ensino superior a se preocuparem com problemas dos quais não pertencem à sociedade em que estão inseridas. A pesquisa e o ensino estariam, diante desta crítica, distantes das reais necessidades das quais enfrentam os cidadãos de determinada localidade. A universidade tem obrigação em perceber que as três funções estão interligadas, onde:

[...] o problema da extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vincularem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere. (SAVIANI, 1984, p. 49)

Responsabilidade social, é o princípio do qual a universidade não pode se afastar, longe disto, para o autor a universidade tem o dever de devolver, a obrigação de restituir, aquilo que ela própria recebeu da sociedade, isto porque é esta quem sustenta àquela. Das condições que permitem a existência da universidade, fica latente que somente alguns privilegiados têm acesso e, “a este privilégio corresponde a responsabilidade de devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que eles próprios recebem da sociedade” (SAVIANI, 1984, p. 50).

A unilateralidade observada por Saviani (1984) aponta para o fato de se considerar que somente a universidade oferece à sociedade suas ações extensionistas, não tendo a compreensão de que a universidade se apropria da própria sociedade para elaborar seus saberes. A reciprocidade que existe na relação universidade/sociedade, deve ser prontamente estabelecida, pois é necessário que a universidade considere as reais necessidades advindas da sociedade. Nos esclarece Saviani (1984, p. 55) que:

Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade.

O assistencialismo a prestação de serviços fragmentada, descontinuada devem ser superados por serviços permanentes que atendam toda população. Esta mesma população deve ser respeitada em seus saberes e em suas especificidades, onde as ações extensionistas

levem em consideração todas as dimensões da realidade local, abandonando a ideia, a noção, ou até mesmo a intenção de impor saberes prontos e acabados, construídos em outras realidades, acabando por impor padrões, fazendo crer que o que vem de fora é melhor para aquela região ou comunidade. Cabe às ações extensionistas promover nas comunidades específicas sua capacidade de se auto-organizar, de aprender, de trabalhar, de adquirirem autonomia e condições de reivindicarem todos os direitos que lhes cabem.

Neste ponto podemos avançar sobre a extensão universitária, onde fizemos menção no início deste capítulo ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, que instituiu a Política Nacional de Extensão Universitária, documento aprovado no ano de 2012, passando por diversas discussões e contribuições que vieram a implementar os anseios e compromisso de transformação da Universidade Pública Brasileira, fundamentando-se desta forma em “um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”. (FORPROEX, 2012, p. 4).

A oxigenação ao longo de sua história por qual passou a extensão universitária, atribui a esta, novos conceitos, objetivos, princípios e diretrizes o que em muito contribuiu para que avanços significativos ocorressem, destacando-se a superação de sua visão assistencialista e de prestação de serviços descontinuados.

A objetificação destes avanços verifica-se no conceito de Extensão Universitária estabelecido em uma Política Nacional de Extensão, propondo que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 15)

O princípio da indissociabilidade exposto na Constituição brasileira, também, deve ser estabelecido no vínculo permanente entre universidade e sociedade, pois, desta interação ocorrem transformações no seio da universidade e na própria sociedade. Para Sousa (2000, p. 16) as ações extensionistas são vistas como instrumento de mediação, onde “a Extensão deveria propiciar o vínculo mútuo e dialético entre Universidade e Sociedade, demonstrando que a existência de ambas não pode ocorrer isoladamente”.

Instituição produtora de conhecimento, a universidade estruturada, organizada e sistematizada em bases científicas, insere-se para intervir de forma lúcida, coerente e comprometida com a transformação social possibilitando aos cidadãos a emancipação humana. A extensão universitária com fundamentação mais coesa e coerente, articulada com

o ensino e pesquisa, possibilita novas ações acadêmicas, desenvolvidas como “metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 10). Esta concepção dialógica vai ao encontro das necessidades e interesses sociais, estabelecendo vínculo fraterno e duradouro com a sociedade em que está inserida.

Enquanto instâncias produtoras do conhecimento, elas devem ser capazes de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, assim como os profissionais capazes de propulsionar o desenvolvimento, e, para que esse desenvolvimento não se restrinja à esfera econômica, seja sustentável e tenha um caráter ético, é preciso que esses ‘produtos’ estejam afinados com os valores e interesses sociais. (FORPROEX, 2012, p. 12)

Por meio da extensão pode-se constatar o não isolamento da universidade em si mesma, pois toda produção de conhecimento, técnica, tecnologia e teorias não são neutros, portanto, atender a grupos sociais desfavorecidos, também passa a ser papel da universidade corroborando para sua missão social.

O documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (2012) aponta algumas limitações enfrentadas pelas universidades, tais como: financiamento, marco jurídico-legal defasado, estrutura rígida e conservadora por parte da academia que acaba por contribuir por uma elitização, dentre outras. Por outro lado, possibilidades importantes como: expansão do plano de interiorização, apoio aos planos de reestruturação e expansão das instituições de ensino superior promovendo maiores oportunidades e ampliação de vagas no ensino, pesquisa e extensão gratuita e de qualidade.

O cenário citado, de avanços e limitações está expresso via FORPROEX em seu documento (2012, p. 14) em que:

Vale lembrar o preceito constitucional de indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e Extensão, a importância conferida pela LDB às atividades extensionistas e a destinação, feita pelo PNE 2001-2010, de 10% da creditação curricular a essas atividades. Mas o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas.

Exemplificando outro avanço mencionado no documento de 2012, faz-se referência ao Programa de Extensão Universitária - PROEXT, que democraticamente implementa o conhecimento acadêmico interagindo com os saberes populares.

Dos princípios básicos propostos para a extensão faremos menção a um item específico por se tratar do ensino básico, do qual é a investigação deste trabalho. Fortalecer a extensão passa por novas construções e o FORPROEX (2012, p. 22, grifo nosso) estabelece, que “a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da **educação básica** através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania”.

A Universidade Pública no âmbito geral e a Extensão Universitária em particular, não substituem a obrigação e responsabilidade do Estado frente as demandas da sociedade, mas, deve-se somar ao esforço de promover o direito à cidadania, permitindo aos indivíduos uma formação humana calcada em interesses coletivo, crítico e autônomo.

O compromisso pactuado no âmbito do FORPROEX, caracteriza a extensão universitária e políticas públicas, enveredadas para o enfrentamento das condições de vulnerabilidade e exclusão social, propiciando o combate às formas de desigualdade e discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade. A interação dialógica estabelece-se a partir das relações calcadas em um plano horizontal, onde movimentos sociais interagem com a Universidade, buscando o desenvolvimento ético, humanizado e sustentável. Outro aspecto da extensão universitária está em sua relação com os setores produtivos, ao (re)conhecerem os problemas a serem combatidos, permitem tomadas de decisões mais eficientes contribuindo para soluções em contextos mais democráticos, promovendo melhor qualidade de vida principalmente aos setores da sociedade que se encontram econômica e socialmente à margem do processo.

O fortalecimento da extensão universitária depende decisivamente de seu financiamento, para tanto:

A inserção da Extensão Universitária no Decreto nº 7.233, de 2010, que regulamenta a matriz de alocação de recursos para as universidades federais, no âmbito do MEC, foi uma iniciativa importante para a garantia de financiamento público para as ações extensionistas [...] (FORPROEX, 2012, p. 28)

A importância do financiamento segundo o documento do FORPROEX (2012) aponta, ainda, quatro iniciativas para a garantia de recursos públicos para as ações de extensão, em primeiro a inclusão da Extensão nos planos plurianuais da União; segundo a inclusão no orçamento das próprias universidades públicas; em terceiro à criação de um Fundo Nacional de Extensão; e em quarto a ampliação no rol dos editais de agências de fomento, destacando-

se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, as Fundações de Amparo à Pesquisa - FAPs (nos estados) e a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP. Vale ressaltar que o caráter transparente e de publicização de todos estes mecanismos de financiamento, devem estar em consonância com os preceitos legais.

Outro aspecto a ser destacado sobre a extensão universitária está no seu processo de avaliação. A mensuração das ações extensionistas são propostas pelo FORPROEX (2012, p. 32) onde:

[...] são estabelecidos os parâmetros para a avaliação, tendo em vista as especificidades das Universidades Públicas e a relação da Extensão Universitária com o Ensino e a Pesquisa. As dimensões do sistema proposto são as seguintes: 1. Política de Gestão; 2. Infraestrutura; 3. Relação Universidade - Sociedade; 4. Plano Acadêmico; 5. Produção Acadêmica.

O Fórum recomenda, ainda, que a avaliação destas ações deve centrar-se no *processo*, devido a própria natureza conferida à Extensão.

Por fim, utilizamo-nos das palavras de Marilena Chauí (2001, p. 35, grifo da autora) em que devemos superar o pensamento dicotômico de separação entre universidade e sociedade, como se aquela fosse uma realidade extra social ou política, sendo que na verdade “a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”, portanto, integram-se e interagem em um processo dinâmico e intermitente.

1.3 - A extensão na Universidade Federal de Goiás - UFG

Da história e do contexto atual referentes à extensão universitária no Brasil, nos dedicaremos neste momento à especificidade da Universidade Federal de Goiás - UFG que, fundada no ano de 1960, sendo pública, laica e gratuita, se estabelece como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que goza, conforme seu Estatuto¹¹, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. O objetivo primordial é o de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos e saberes, proporcionando a formação não só de profissionais, mas também de cidadãos comprometidos com a transformação de uma sociedade mais desenvolvida, fraterna e justa.

¹¹ Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

O Plano de Gestão 2018-2021¹² da UFG, especifica e deixa claro a amplitude de atuação e compromisso desta instituição de ensino superior da qual destacamos:

Inclusão e qualidade; apoio à **Educação Básica**, à Graduação e à Pós-Graduação; apoio aos novos PPG e aos programas consolidados; pesquisa e extensão; ciência e tecnologia e Inovação; empreendedorismo e compromisso social; relação com empresas e autonomia; educação presencial e a distância; internacionalização e desenvolvimento regional; cultura popular e erudita; interiorização e excelência; logística sustentável e redução de custos; satisfação no trabalho e eficiência; gestão responsável e agilidade; segurança e vida nos câmpus. (UFG, 2018, p. 6, grifo nosso)

A UFG é regida pelo sistema federal de ensino, pelo seu Estatuto, Regimento¹³ e demais normas complementares. Segundo o Estatuto da UFG (2013, p. 27) as Pró-Reitorias ligadas à Reitoria, são “responsáveis por supervisionar e coordenar as respectivas áreas de atuação”, das quais destacamos a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, que estabelece em conformidade com a própria Constituição Federal, com o FORPROEX, Estatuto e Regimento Geral da UFG, a extensão universitária, concebida sob o princípio da indissociabilidade do tripé entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Este princípio pensado e articulado é, segundo a Resolução CONSUNI n.º. 03 de 2008, um “processo, educativo, cultural, científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação integradora e transformadora entre a universidade e a sociedade”. (UFG, 2008, p. 2).

O foco principal nas ações de extensão está na relação Universidade e Sociedade, o artigo 96º do Estatuto de 2013, o artigo 137º da Resolução n.º. 01 de 2015 e da Resolução n.º. 03 de 2008 da UFG, são claros na sua determinação onde, o objetivo é promover a interação dos saberes desenvolvidos na universidade e difundidos para a sociedade por meio de processos educativos, culturais e científicos. Outro aspecto, encontra-se nas modalidades de ações extensionistas que podem ser realizadas via *projetos, cursos, eventos e prestações de serviços*.

Uma característica que deve ser trazida à nossa reflexão, consta do parágrafo 3º do artigo 137º da Resolução n.º. 01 de 2015, a saber, “é obrigatória, nas propostas de ações de extensão, a previsão da participação de público externo ao local de lotação do coordenador e, preferencialmente, de público externo à UFG”. (UFG, 2015, p. 34). Corrobora o artigo 6º da

¹² Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/Plano-Gestao_2018_2021_20_02_18.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

¹³ O Regimento Geral da UFG, foi aprovado pela Resolução Conjunta - CONSUNI/CEPEC/CONSELHO DE CURADORES N.º 01/2015.

Resolução n°. 03 de 2008, especificando que “as ações de extensão deverão envolver, necessariamente, a participação da comunidade externa à UFG”. (UFG, 2008, p. 2).

O exposto acima, orienta-nos à observância da obrigatoriedade e da necessária participação do público externo à universidade, pois este fator é determinante para atender ao princípio da interação entre universidade e sociedade.

Das modalidades previstas para extensão, traremos o que está especificando no anexo da Resolução CONSUNI n°. 03 de 2008 que caracteriza o *projeto* como uma “ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado” (UFG, 2008, p. 7). A referência que fazemos à modalidade *projeto* se justifica em virtude de nosso estudo direcionar aos projetos de extensão na área da cultura corporal no CEPAE/UFG.

A Resolução n°. 07 MEC/CNE/CES de 18 de novembro de 2018, estabelece questões voltadas à curricularização da extensão, com o objetivo voltado aos graduandos dos cursos superiores, que em diversas vezes, realizam no CEPAE atividades pedagógicas que contribuem para sua formação, entretanto, faremos um recorte e vamos nos ater ao nosso objeto que são os alunos da educação básica.

As ações de extensão da UFG são cadastradas junto ao Sistema de Gestão Integrado de Atividades Acadêmicas - SIGAA, após aprovação e execução das ações, que ocorrem dentro da própria unidade acadêmica, deve-se enviar no mesmo sistema o relatório final para devida apreciação da PROEC/UFG e, assim, o registro de conclusão da ação.

Os números da Extensão na UFG podem ser acompanhados pelo mapa de extensão e painel de indicadores da extensão por meio da Plataforma Analisa Dados da UFG no link (<https://analisa.dados.ufg.br/>)¹⁴. O interessante deste acesso é a divulgação das diversas possibilidades de ações extensionistas que ocorrem na UFG em todas as áreas e unidades acadêmicas. Das áreas temáticas encontram-se: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde, tecnologia e produção; trabalho, ou seja, as 8 (oito) áreas que compõem o eixo norteador especificado na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), proposto pelo FORPROEX.

Para exemplificar as pesquisas que podem serem feitas pela ferramenta citada, segue na tabela abaixo, as ações do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE,

¹⁴ Disponível em: <https://proec.ufg.br/p/29433-a-extensao-na-ufg>. Acesso em: 22 abr. 2020.

cadastradas para o ano de 2020¹⁵. Em nossa pesquisa identificamos no painel de indicadores 14 (quatorze) ações de extensão.

Tabela 1 - Ações de Extensão no CEPAE - 2020

ANO	TÍTULO	QD.
2020	Basquete do CEPAE	14
2020	Ciência para crianças: Higiene Bucal	
2020	Educação Infantil e Cultura Corporal	
2020	Escola de Cultura Corporal do CEPAE	
2020	Festa Junina do CEPAE 2020	
2020	Futsal no CEPAE	
2020	Fuxicos: costurando histórias e espalhando conhecimentos por aí...	
2020	Ginástica e circo na escola: conhecimento científico, arte e diversidade	
2020	III Muestra Conciencia Latinoamericana: encuentros con la cultura	
2020	PIPOESIA	
2020	Projetos de Lutas: Wrestling no CEPAE 2020	
2020	Rompendo o silêncio	
2020	Seminário de Estágio	
2020	Xadrez descomplicado	
TOTAL		14

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Plataforma Analisa Dados UFG

O *SIGAA public* é outra ferramenta para acessar e conferir as ações de extensão da UFG, disponível em: <https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/public/home.jsf#>. Após entrar no link, o interessado clica no menu à esquerda em “Extensão”, depois em “Ações de Extensão”, seleciona os filtros que forem necessários à pesquisa e será disponibilizado o acesso às ações de extensão desenvolvidas pela UFG.

A Universidade Federal de Goiás instituiu-se no compromisso social de interação transformadora, sendo suas políticas públicas de inserção, via exercida também pela Extensão. Se ao largo da história a Extensão teve diversos interlocutores, concepções e ações, na atualidade fica patente seu avanço e discurso, do qual corrobora Sousa (2000, p. 127), em que “é a Extensão o instrumento necessário para que o produto da Universidade - a pesquisa e

¹⁵ Os dados foram extraídos da Plataforma Analisa Dados da UFG. Acesso em 23 abr. 2020.

o ensino - esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na Sociedade”.

1.4 - Da história e organização do CEPAE: perspectivando a extensão

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE criado no ano de 1994, possui como uma de suas características principais a *experimentação* que, segundo Silva (2018, p. 19), é o pressuposto de “busca por respostas que possam ir ao encontro dos desafios postos pela sociedade, de modo a transformá-la, recriá-la, fundamentada na ética, na solidariedade e na produção de conhecimentos científicos a serviço da vida”. São mais de cinquenta anos de história, pois, o antigo Colégio de Aplicação - CAP, fora criado no ano 1966 e suas atividades iniciando-se em 1968 no prédio da Faculdade de Educação/UFG. Diversos documentos sobre a história, regimentos, regulamentos, dentre outros, estão disponíveis no endereço eletrônico do CEPAE. Dos objetivos deste Centro citamos:

[...] constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente e servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia (CEPAE/UFG, 2017, p. 1)¹⁶

Para estabelecer relação entre UFG e Educação Básica, faremos referência ao Regimento do CEPAE/UFG de 2014¹⁷, aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás - CONSUNI, conforme Resolução n.º. 32/2014. O artigo 1º da Resolução CONSUNI n.º. 32 de 2014 especifica que o CEPAE:

[...] é unidade específica da UFG que desenvolverá a Educação Básica, de acordo com o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º do Estatuto da UFG e tem como instância de supervisão a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). (UFG, 2014, p. 2)

Hodiernamente o CEPAE é uma unidade dentro da UFG que desenvolve a Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio, atendendo também, a formação continuada

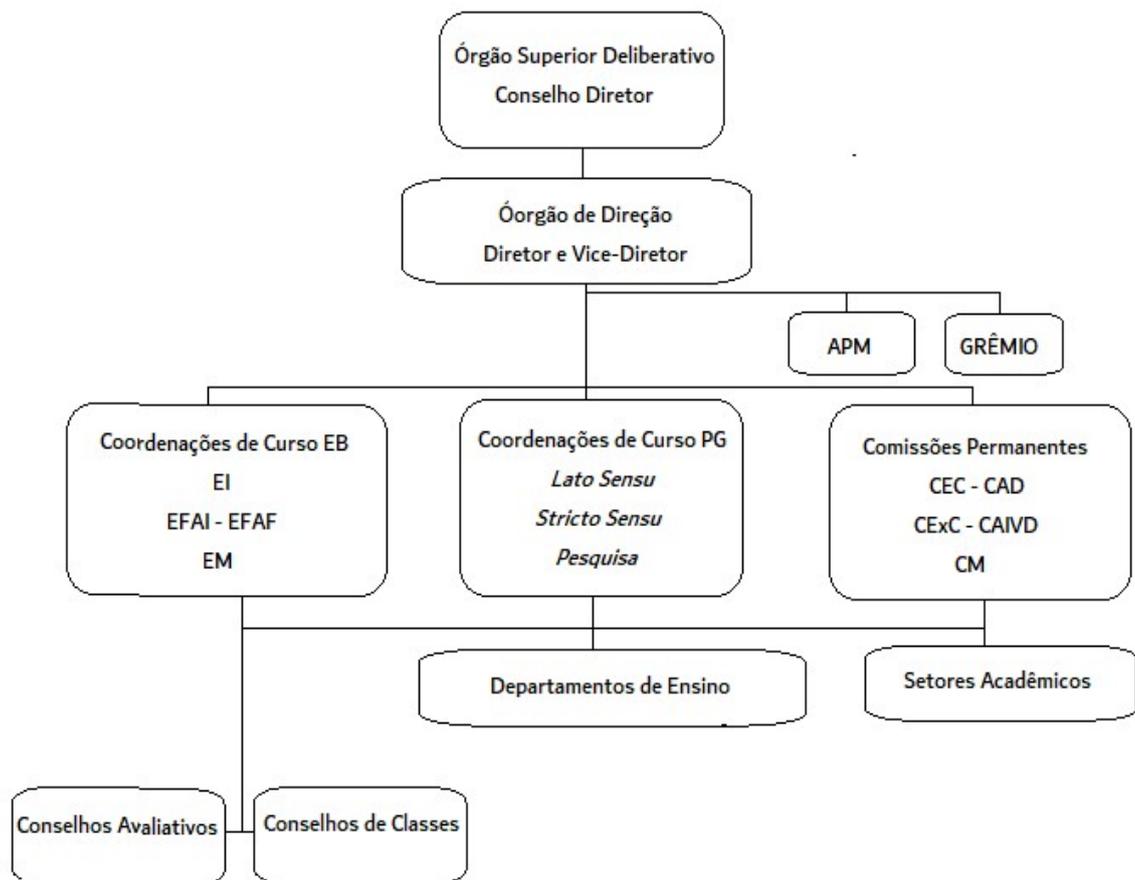
¹⁶ O texto citado encontra-se em documento que caracteriza o CEPAE/UFG. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf. Acesso em 09 ago. 2019.

¹⁷ Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019

no campo de pós-graduação *stricto sensu* com o Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica. O CEPAE/UFG não é considerado uma escola comum, nas palavras de Silva (2018, p. 22) “além de desenvolver todas as atividades envolvendo o ensino, pesquisa e extensão, é um campo onde se realizam os estágios curriculares dos vários cursos de licenciaturas da UFG (RESOLUÇÃO CONSUNI N° 32/2014)”.

No artigo 5° da citada Resolução, encontramos sobre a estrutura organizacional desta unidade acadêmica, que tem como Órgão Superior Deliberativo o Conselho Diretor do CEPAE. Desta estrutura destacamos as Comissões Permanentes, dentre elas a Comissão de Extensão e Cultura - CExC, em destaque ainda, os Departamentos de Ensino e, especificamente o Departamento de Educação Física.

Figura 1: Organograma do CEPAE/UFG



Fonte: Elaborado pelo autor conforme Resolução CONSUNI n°. 32 de 2014

O CEPAE é por excelência uma escola voltada para Educação Básica que realiza além do ensino, a pesquisa e a extensão. Das finalidades desta unidade educacional, evidenciamos o inciso I, do artigo 3° da Resolução n°. 32 de 2014 que prima por “realizar experiências

pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e **extensão próprios** e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG”. (UFG, 2014, p. 2, grifo nosso). Verifica-se o objetivo de organizar, sistematizar e estabelecer a formação dos educandos da educação básica, bem como de estudantes de graduação e pós-graduação, porém, salientamos o foco deste trabalho nos alunos da educação básica.

O Projeto Político Pedagógico - PPP¹⁸ do CEPAE contemplado no ano 2018, estabelece consonância com a tríade ou tripé universitário constituído em ensino, pesquisa e extensão. Apoiamo-nos em Freitas (1995, p. 94) sobre a Organização do Trabalho Pedagógico em que engloba o PPP da escola, pois, conforme o autor o trabalho pedagógico estrutura-se em dois níveis:

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

Podemos destacar, ainda, no PPP do CEPAE o desafio da construção coletiva, objetivando-se, em uma “leitura crítica da realidade escolar, as identificações de suas contradições e as proposições superadoras têm como um dos objetivos acabar com a distância entre a instituição que se tem para aquela que se almeja” (CEPAE/UFG, 2018, p. 5). A organização do trabalho pedagógico do CEPAE, passa fundamentalmente pela reflexão e avaliação das contradições presentes na sociedade, estabelecendo um papel mediador no processo de transformação social. A formação crítica ampara-se na apropriação dos conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo da história da humanidade, isto permite aos alunos compreenderem a realidade e construir elementos para sua superação.

Os projetos de extensão, de acordo com o PPP:

[...] são desenvolvidos por docentes e técnicos administrativos do CEPAE/UFG, bem como por profissionais oriundos de outras Unidades Acadêmicas da UFG. Têm como objetivo integrar a comunidade universitária à comunidade geral a fim de oferecer conhecimento, saberes e práticas necessárias para o desenvolvimento intelectual e sociocultural. (CEPAE/UFG, 2018, p. 25)

A produção de conhecimento e o desenvolvimento de projetos tanto de pesquisa como de extensão são atributos que caracterizam o CEPAE e, conforme preconizam o artigo 6º inciso II e artigo 23º da Resolução CONSUNI nº. 32 de 2014, cabe à Comissão de Extensão e

¹⁸ Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/PPP_-_2018.pdf. Acesso em: 07 dez. 2018.

Cultura - CExC, a articulação dos projetos de extensão desenvolvidos na unidade que, por sua vez, estabelecem estreita relação como o Projeto Político Pedagógico - PPP/CEPAE, assim, a extensão pensada e articulada com o PPP, estrutura-se na concepção de mundo e formação de sujeito que estas ações assumidamente estão configuradas. As atividades de extensão serão encaminhadas pela CExC para apreciação e aprovação do Conselho Diretor do CEPAAE.

Entretanto, outra articulação deve ser estabelecida nesta conexão, pois, o artigo 43º da Resolução citada, pontua que os Departamentos têm como principal atribuição o aprimoramento e desenvolvimento das atividades do campo administrativo, bem como no campo acadêmico e pedagógico, daí a elaboração e execução de pesquisas, ensino e extensão que serão submetidas às comissões específicas que estruturam o CEPAAE. As ações de extensão compreendidas no campo da Cultura Corporal têm no Departamento de Educação Física os profissionais de magistério superior e técnicos desportivos, todos com formação específica na área para proporem e executarem tais atividades.

As ações extensionistas pressupõem uma formação crítica e transformadora, pois:

A extensão no Cepae é entendida como um processo educativo, cultural e científico que viabiliza e propõe ações voltadas para a educação do cidadão. Dessa forma, oportuniza um espaço de produção de novos saberes nas várias áreas do conhecimento, enquanto articulada com o ensino e a pesquisa, numa concepção transformadora e crítica. (SILVA, 2018, p. 37)

Corroboram para o entendimento de formação crítica no CEPAAE, Lima e Souza (2018, p. 122), segundo as autoras: “A proposta de educação é justamente pautada por excelência em estratégias críticas, criativas e libertadoras no ensino, na pesquisa e na extensão”. Uma educação pensada e debatida na perspectiva humana, de libertação e de emancipação. Por mais que o termo *extensão*, não esteja empregando no nome do CEPAAE, a construção e consolidação do PPP desta unidade pedagógica, congrega este princípio indissociável do ensino e da pesquisa, pois:

Aberta à comunidade. Tendo em vista ser a extensão um dos pilares que vêm subsidiando e legitimando este projeto de educação *pro societate* humanístico e emancipatório, que respeita a diversidade de pensamentos e valoriza o debate de ideias, com vistas à formação para o exercício crítico da cidadania, voltado para a transformação da realidade em que se encontra inserido, superando qualquer atitude de sujeito-espectador [...]. (LIMA; SOUZA, 2018, p. 127 e 128)

Ancorado nesta lógica, o Departamento de educação física pode ofertar projetos de extensão relativos a qualquer uma das manifestações da cultura corporal, entretanto, para os

limites desta investigação traremos para nossa discussão o tema esporte e a especificidade do futsal, conforme também, referenciado pelos alunos como veremos mais adiante. Reforçamos ainda, a ideia de que a extensão não é obrigatória na curricularidade da educação básica, por isso, quando oferecida aos alunos e à comunidade, consideramos pertinente o princípio da aceitação e interesse para participação nos projetos extensionistas.

Outra observação à proposta extensionista se estabelece nas condições objetivas, tais como: espaço físico, materiais disponíveis e, tempo/horário para execução, pois existem outras atividades a serem realizadas, como por exemplo, aulas eletivas, salientando que estas possuem um caráter curricular, pois, como esclarece Silva (2018, p. 34, grifos nosso), o ensino médio:

É organizado em período semi-integral, com aulas do núcleo básico no turno matutino, das 7h30 às 12h30. No **turno vespertino** são ofertadas as disciplinas do núcleo flexível (constituído por disciplinas **eletivas obrigatórias** e optativas que acontecem semestralmente).

Os anos finais do 6º ao 9º do ensino fundamental, foco do nosso estudo, possuem aulas regulares no turno matutino com horário das 7h30 às 12h30, sendo no turno vespertino a disposição para atendimentos aos alunos que por ventura apresentem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, bem como para realização das ações de extensão.

Da infraestrutura (espaços físicos) do CEPAE destacamos, uma Quadra Poliesportiva com cobertura, utilizada para realização tanto de disciplinas eletivas como de projetos extensionistas. Duas Quadras Poliesportiva sem cobertura, em função do turno vespertino, horário que ocorrem grande parte das atividades de extensão, não são utilizadas para prática dos projetos, pois são prejudicadas a utilização devido ao sol e calor excessivos. Citamos, ainda, um tapete olímpico cedido por empréstimo pela Federação Goiana de Wrestling que está instalado no pátio coberto. O CEPAE, possui também, uma sala de dança e amplo espaço de área verde (arborizada). Consideramos pertinente mencionar que, todos os materiais utilizados nestas ações pertencem a própria unidade acadêmica, bem como esclarecer que não há cobrança de nenhum tipo de taxa, matrícula ou mensalidade. A procura pelas atividades, caso excedam o número de vagas disponíveis, são sorteadas entre os alunos que optaram por participar de determinado projeto de extensão.

Estabelecemos num segundo momento e, procurando relacionar com nossa hipótese

quanto a ofertar mais projetos de extensão no campo da cultura corporal, as ações cadastradas no SIGAA, diante destas informações construímos a tabela¹⁹ abaixo, destacamos somente as modalidades de extensão que pertençam ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, contempladas na cultura corporal. Utilizamos a ferramenta de pesquisa que apontamos anteriormente, por meio do site - <https://analisa.dados.ufg.br> - filtramos as ações extensionistas do CEPAE, na qual nos permitiu pesquisar os anos de 2017 a 2020, a saber.

Tabela 2: Ações de Extensão no CEPAE/UFG - 2017 a 2020

ANO	TÍTULO	QD.
2020	Basquete do CEPAE	8
2020	Educação Infantil e Cultura Corporal	
2020	Escola de Cultura Corporal do CEPAE	
2020	Festa Junina do CEPAE 2020	
2020	Futsal no CEPAE	
2020	Ginástica e circo na escola: conhecimento científico, arte e diversidade	
2020	Projetos de Lutas: Wrestling no CEPAE 2020	
2020	Xadrez descomplicado ²⁰	
2019	Basquete do CEPAE	4
2019	Festa Junina do CEPAE	
2019	Festival Junino Caipirada Capim Canela	
2019	Ginástica e circo na escola: conhecimento científico, arte e diversidade	
2018	Escolinha de Wrestling do CEPAE	5
2018	Festa Junina do CEPAE 2018	
2018	Futsal 12 a 15 anos	
2018	Lutas no CEPAE	
2018	Voleibol para o ensino médio	
2017	Festa Junina do CEPAE	1
TOTAL		18

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Plataforma Analisa Dados UFG

Esclarecemos que as ações citadas possuem como coordenador e/ou participantes professores de magistério superior e/ou técnicos desportivos que pertencem ao Departamento de Educação Física do CEPAE/UFG. Diante da constatação acima, verificamos um aumento

¹⁹ Assim como a Tabela 1, os dados aqui, também, foram extraídos da Plataforma Analisa Dados da UFG. Acesso em 23 abr. 2020

²⁰ Incluímos o Projeto: Xadrez descomplicado, por se tratar de um projeto com participação/mediação de Técnico Desportivo do Departamento de Educação Física CEPAE/UFG.

no número de ações de extensão no campo da cultura corporal entre os anos de 2017 a 2020.

Estes números nos apontam para possibilidade de uma maior participação dos alunos e da comunidade que circunda o CEPAE e logicamente, a própria UFG. Nesta ferramenta não foi possível identificar a quantidade de participantes que cada modalidade de extensão (projetos, cursos, eventos e prestações de serviços) possui na sua execução.

O aumento no número das ações de extensão no campo da cultura corporal no CEPAE/UFG, comparados os anos de 2017 a 2020, nos conduz a afirmar a hipótese levantada de maior oferta de projetos de extensão no campo da cultura corporal, ser uma possibilidade na maior participação dos alunos.

1.5 - A extensão articulada com a Educação Física do CEPAE: referência na concepção crítico-superadora

O PPP/CEPAE (2018) faz referência aos Departamentos de Ensino dos quais destacamos anteriormente o Departamento de Educação Física, pois nosso trabalho se situa dentro do campo da cultura corporal objeto de ensino da disciplina mencionada. Apoiamo-nos aos estudos de Duckur (2004, p. 70) em que os professores de Educação Física do CEPAE, a partir da década de 1990, passam a discutir e estudar uma nova proposta que a princípio intitularam como “Programa Curricular Mínimo de Educação Física”, oportunizando aos alunos desta unidade de ensino “conhecerem diversos temas da cultura corporal”. Segundo a autora, este foi o início de uma difícil tarefa, pois em dados momentos parecia um desafio intransponível. Superar as práticas estabelecidas até então como tradicionais e compreender e executar as novas concepções na área da Educação Física, foram alguns dos desafios enfrentados.

Avançando neste movimento, verifica-se a ampliação do conhecimento frente as diversas manifestações da cultura corporal, e conseqüentemente o horizonte de oportunidades que se estabelecem enquanto objeto do saber da disciplina. Conforme esclarece Duckur (2004, p. 77), neste período de estudo, esforço e transformação, opta-se “pela concepção de ensino de educação física denominada crítico-superadora, por identificar-se com o seu discurso”.

Para Silva (2015) a construção desta nova concepção se constitui no entendimento da disciplina de educação física no CEPAE/UFG, apontando para possibilidades e limites, que:

[...] apresentam-se mais próximos da abordagem crítico-superadora, pois entendem que o conteúdo da Educação Física (estudado por diversas áreas do conhecimento que se encontram na matriz biológica, sociológica, antropológica e da comunicação) deve ser selecionado e trasposto didaticamente por gradação nas séries, levando-se em consideração sua “complexidade conceitual”, e não sua “complexidade motora” ou “pré-requisitos” (SILVA, 2015, p. 131, grifos do autor)

Continua o autor sobre o papel da Educação Física como componente curricular na escola, que permite aos alunos a compreensão da cultura corporal inserida no contexto social de forma ampliada em sua totalidade, o que possibilita sua comunicação com as demais disciplinas. A Educação Física como destaca Silva (2015, p. 132, grifo do autor) “coloca-se ‘alicerçada em referenciais progressistas da Educação’, procurando ‘contribuir qualitativamente na construção de uma nova sociedade’”, pode-se inferir, portanto, alguns pontos de avanço em relação ao processo de construção histórico.

Neste processo de construção do currículo, situa-se a possibilidade da disciplina Educação Física, contribuir com a formação dos alunos da Educação Básica do CEPAE/UFG e que, teve em sua caminhada um projeto de pesquisa voltado para organização do trabalho pedagógico de estruturação da dinâmica curricular desta disciplina (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2010). Esta construção curricular, conforme especificam os autores, veio ao encontro dos avanços teóricos-metodológicos que acompanharam os debates ao longo do tempo sobre a Educação Física dentro da escola no Brasil.

Os princípios que orientaram e referenciam a disciplina proposta, são citados pelos autores em que pesem:

1) a importância da Educação Física, enquanto, uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva, crítica, emancipatória e autônoma; 2) o fato da Educação Física do CA/CEPAE/UFG, ter como objeto central de estudo a cultura corporal, compreendida como linguagem e também a compreensão do corpo, como “corpo-sujeito”, histórico que vivencia o processo de hominização; 3) a coerência do planejamento da Subárea Educação Física com o Projeto Político Pedagógico do CA/CEPAE/UFG e com o eixo epistemológico de formação dos alunos do curso de Educação Física da UFG; 4) a compreensão do desenvolvimento humano como processo (fundamentados nas contribuições da psicologia histórico-cultural e nos ciclos de desenvolvimento do coletivo de autores); e 5) o conhecimento, enquanto, elemento que permite compreender e transformar a vida (fundamentados na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a compreensão das contradições presentes nas relações entre Educação e Sociedade). (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2010, p. 305)

A intencionalidade de construir a referida proposta leva os autores a orientarem-se pela lógica dialética materialista, conduzindo aos princípios metodológicos da Pedagogia

Histórico-Crítica que, para Saviani (2011) a escola tem uma função educativa intimamente ligada ao conhecimento, onde a especificidade do saber escolar deve estar vinculado ao saber sistematizado, portanto cabe à escola socializar o saber objetivamente produzido no curso da história humana. Silva, Duckur e Silva (2010) citam ainda, que o processo de assimilação-transmissão dos conhecimentos específicos da Educação Física materializados nas experiências e vivências das práticas corporais vincular-se-ão, a processos e procedimentos sob à luz da reflexão, dos quais destacam-se determinantes históricos e culturais dos elementos que constituem tal prática. Apoiam-se, assim, na teoria fundante da Psicologia Histórico-Cultural.

Os elementos constituintes do trato com o conhecimento estruturam-se na metodologia Crítico-Superadora inferindo que, segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 33-35) a seleção, organização e sistematização dos conteúdos indicam sua direção epistemológica, explicitando: a *relevância social do conteúdo* o que dá sentido e significado ao mesmo; a *contemporaneidade do conteúdo* o que garante aos alunos acesso ao mundo atual sem se desprender do que é clássico; da adequação às *possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, ou seja, adequação dos conteúdos às capacidades e competências dos alunos, levando em consideração sua natureza histórica; a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, ensino organizado e proposto de maneira simultânea, fugindo do etapismo, da visão tradicional e conservadora de pré-requisitos para aprendizagem; da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, organização das referências permitindo a ampliação do pensamento; e *provisoriedade do conhecimento*, superar a ideia de terminalidade e promover a noção de historicidade.

Atualmente para exercer as funções pertinentes ao Departamento de Educação Física - DEF do CEPAE, o grupo conta com 6 (seis) professores de carreira no magistério superior e 3 (três) técnicos desportivos. As atividades são distribuídas no ensino fundamental e médio, eletivas, extensão, pesquisa e pós-graduação. Com a recente renovação do quadro tanto de professores como de técnicos desportivos do DEF/CEPAE, vem sendo discutida a reestruturação curricular da disciplina. Segundo Pimentel et al. (2019, p. 3) “é a adesão a um projeto progressista de sociedade, educação e escola”. Assim alguns princípios têm norteando o trabalho coletivo do DEF/CEPAE, sendo:

- 1) a EF é uma disciplina curricular que tem como objeto a reflexão crítica sobre a cultura corporal (SOARES *et al*, 2012) e se justifica na escola pela socialização desse saber elaborado específico que é essencial à formação humana e à leitura

crítica da realidade (REIS *et al*, 2013); 2) o desenvolvimento humano é resultado da apropriação de signos culturais, o que destaca a função primordial da escola na sua promoção, haja vista que esta instituição escolar busca socializar os conhecimentos científicos e culturais sistematizados pela prática histórico-social da humanidade; 3) a forma de sociabilidade vigente condiciona a escola a reprodução das relações sociais dominantes mas permite, no âmbito da resistência, que projetos coletivos de formação tencionem essa condição. (PIMENTEL *et al.*, 2019, p. 3)

O contexto apontado acima nos direciona para possibilidade de construção dos conteúdos de Educação Física no CEPAE/UFG, da cultura corporal enquanto objeto de conhecimento da disciplina, apoiada na abordagem Crítico-Superadora e que, trataremos à discussão neste trabalho a cultura corporal no âmbito dos projetos de extensão que são previstos no PPP e na Proposta para área de Educação Física desta unidade de ensino, podendo contribuir significativamente para a formação e emancipação dos alunos que participam deste contexto.

As possibilidades de ações extensionistas na UFG são amplas, e como vimos, distribuem-se nas modalidades de projetos, cursos, eventos e prestações de serviço, contempladas nas áreas 8 (oito) áreas temáticas de: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia & produção e trabalho. Os princípios destas ações, estão em acordo com a proposta do FORPROEX, ou seja, interação dos saberes e conhecimentos acadêmicos socializados entre universidade e sociedade. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicadas à Educação - CEPAE, seguindo esta lógica, também possui suas ações, e destas destacamos as expressões da cultura corporal, que se manifestam em objetivações na sua forma prática. A ampliação da oferta dos projetos de extensão no campo da cultura corporal, consideramos ser uma oportunidade de proporcionar aos alunos e à comunidade em geral, saberes e conhecimentos para formação humana, autônoma e crítica destes sujeitos.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA, BIOLOGIZAÇÃO E CULTURA CORPORAL

Para compreendermos o conceito de cultura corporal da qual este trabalho busca contemplar, vamos nos ater de maneira sucinta em percorrer o caminho de uma história biologicista da Educação Física, até mesmo porque ao avançarmos neste trabalho, teremos como balizadores para nossa proposta de um caderno pedagógico para o aluno a teoria crítica da educação física a metodologia crítico-superadora. Consideramos, ainda, a necessidade de ampliar e fundamentar propostas críticas e historicizadas da educação e psicologia conhecidas como pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural²¹, da qual os conteúdos selecionados e sistematizados ao longo da história da humanidade devem ser apresentados desde sua gênese, abrangendo além dos aspectos históricos, os aspectos culturais, econômicos, sociais, dentre outros. Para contextualização do hodierno estudo da cultura corporal, vamos brevemente expor a origem da Educação Física no Brasil.

2.1 - Educação Física no Brasil sob o princípio biologicista

O trato com o conhecimento na área da Educação Física no Brasil percorreu um caminho interessante de ser observado para o entendimento atual dos seus avanços, porém, também perceber os ranços que porventura, ainda persistem em fazer parte do cotidiano de várias instituições de ensino, para então, no percurso desta trajetória, verificarmos o que vem a ser a denominada cultura corporal. Como dissemos a direção percorrida teve ao longo de seu processo histórico elementos que estabeleceram o enredo diante das influências que perfizeram o campo da Educação Física no contexto escolar.

No estudo apresentado por Castellani Filho (2013, p. 11) a concepção de Educação Física teve “ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que foram vividos, corroboram para definir-lhe uma considerável coerência na sequência de sua atuação [...]”, à diversidade que considera o autor, relaciona-se com as influências das áreas militar e médica, engendrando nas questões de estereotipia do comportar-se de homens e mulheres na sociedade que constituía-se naquele período. Castellani Filho (2013) cita ainda, dois períodos emblemáticos para a Educação Física, a década de 30 com os princípios de nacionalismo e sua alusão à segurança nacional e

²¹ Abordaremos sobre os temas quando avançarmos neste trabalho.

posteriormente o período do pós-64 advindo com uma reforma universitária e o caráter de iniciativa lúdica e esportiva.

A expressão de compreender a instituição do campo de conhecimento em Educação Física reivindica uma leitura da história, onde, segundo aponta Soares (2012, p. 3), “o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é nele que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho”.

Referindo-se igualmente a importância que este período representou na Educação Física, aponta-nos Bracht (2007, p. 17) que:

O século XIX vai ser o século da sistematização dos chamados métodos ginásticos cujo discurso científico fundamentador era predominantemente derivado das ciências biológicas, sendo os intelectuais que construíram esse discurso do campo médico e também pedagógico, sendo, neste último caso, a fundamentação também fortemente marcada por pressupostos biológicos. Outra instituição importante e que foi caminho da elaboração teórica da EF é a militar.

O traço histórico nos permite observar que a produção de conhecimento no campo da Educação Física possui concepções filosóficas diversas. Neste processo verificam-se influências exercidas pelas instituições militares, da categoria de profissionais do campo médico, das temáticas no ideário da segurança nacional, da identidade moral e cívica, da alusão à eugenia da raça, perpassando por uma concepção de mão de obra qualificada como força de trabalho, bem como o instituto da consolidação do viés lúdico e esportivo.

A concepção de formação de um novo homem, pronto para atender os anseios de uma sociedade industrializada e moderna, de uma nova ordem social, política, econômica e cultural. As bases de solidificação desta nova ordem encontram eco no discurso deste período, assim nos estudos de Soares (2012, p. 3 e 4, grifo da autora) a compreensão desta visão de novo homem ganha contornos de crítica, pois:

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. [...] A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados.

A força da ciência em explicar o homem, passa neste momento, como salienta a

autora, na sua definição de limites biológicos. O homem em descobertas científicas deste período, busca respostas para dominar a natureza e construir novos instrumentos de transformação da realidade, procurando atender às novas necessidades que surgem diante desta relação. Predomina nesta época o pensamento calcado no naturalismo e no positivismo. Para Soares (2012, p. 5) “o modelo de conhecimento adotado por essa corrente de pensamento, que se baseia ainda na física, mas sobretudo na biologia e na história natural, é o modelo mecanicista [...]”, no qual não se estabelece relação dinâmica entre sujeito, objeto e conhecimento, a relação é puramente uma ação mecânica. Outra característica apontada pela autora, diante deste pensamento, refere-se à sua natureza individualista, ou seja, o indivíduo está, nesta concepção, isolado da sociedade, cujas ações lhes são alheias.

Corroborando para o entendimento do pensamento científico de concepção mecanicista da época, Bracht (2003, p. 16) onde:

Um elemento importante deste universo era a ciência de caráter mecanicista, que fornecia coerência, que legitimava a visão mecânica de corpo, ou seja, integrava coerentemente o significado de corpo e movimento (atividade física) do subuniverso da educação física ao universo mais amplo da sociedade moderna, e com isso a legitimava no contexto cultural e societário.

O pensamento positivista anuncia uma relação sensível às instituições militares e estas tiveram uma influência considerável nos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil. Este mesmo positivismo nos esclarece Castellani Filho (2013), logrou êxito, pois sofria o Brasil no processo de colonização com cenário atrasado que adivinha de Portugal e da própria Igreja Católica, e suas consequências para a educação. No quadro citado, torna-se imperioso a contemplação e formação de indivíduos fortes e saudáveis para o desenvolvimento do país que naquele momento deixava de ser colônia portuguesa. Não podemos negligenciar o momento que passou a Europa neste mesmo período frente aos anseios de estado de ordem à higiene e sua relação com a família, em que “para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo *saudável, robusto e harmonioso* organicamente” (Ibid., p. 33, grifos do autor).

Outro destaque situa-se no ambiente de industrialização ocorrido na Europa do século XIX e sua necessidade de operários vigorosos e dispostos ao trabalho, que exigia grandes dispêndios de força física, portanto, corpos frágeis e ou doentes não atendiam a nova demanda daquele processo de produção. Este cenário social e econômico ao enaltecer um homem

saudável favorece uma fundamentação científica. A Educação Física, cita Soares (2012, p. 25), “chega aos foros científicos com seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade, além de “melhorar e regenerar” a raça”. Esta realidade redefine os hábitos da família em boas práticas para vida, higiene e limpeza. O discurso calcado nesta fundamentação sustentou a argumentação da importância da Educação Física para eugenia da raça brasileira. A Eugenia seria segundo Castellani Filho (2013, p. 44), “a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos [...]”, neste raciocínio, reflete o autor, as condições seriam de mulher fortes e saudáveis, gerando filhos, igualmente, fortes e saudáveis.

Em Paiva (2003) podemos nos apropriar das questões médicas ressaltando os cuidados com o trato corporal; o pensamento higienista característico do século XIX e suas concepções anatomo-fisiológicas; o foco na biologização e a reordenação compreendida na exercitação física; e por fim, como menciona a autora, uma dupla reconversão da educação física onde:

a) foi preciso reduzi-la à *gymnastica*, codificando-a como disciplina escolar e a ela impondo os trâmites e procedimentos próprios dessa operação - organizar seus tempos e seus espaços, suas metodologias, seus processos de avaliação, a materialidade de suas práticas etc.; b) foi preciso *ressignificar*, também reduzindo, educação física e *gymnastica* à ginástica, isto é, aos procedimentos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando ao ganho de aptidão física. (Ibid., p. 68, grifos da autora)

O foco nas questões no campo biológico ancorou o conceito que justificou a sustentação do discurso da Educação Física, naquele período. Salienta Bracht (2003, p. 19), para qual a “ciência (basicamente a biológica) oferecia à educação física a certeza da qual necessitava (universo simbólico legitimador) para, constituindo uma identidade, ter constância no tempo”.

Alguns fatos são dignos de nota, pois hodiernamente, pode até parecer absurdo, mas no final do século XIX e grande parte do século XX, diversas possibilidades de manifestação e prática de atividades, exercícios físicos ou desportos, não permitiam e/ou facultavam a participação de mulheres, vide exemplo, citado em Castellani Filho (2013, p. 49 e 51), a Deliberação do Conselho Nacional dos Desportos - CND - N. 7/65, n. 2, onde “não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rúgbi, halterofilismo e baseball”, explicita ainda a Lei 6.503 de 13 de

dezembro de 1977 no artigo 1º, sendo “facultativa a prática da Educação Física em todos os graus e ramos de ensino”.

Os exemplos mencionados, sucintamente, corroboram para a compreensão das questões voltadas ao campo educacional, onde o aspecto cultural contribuiu, juntamente com os aspectos biológicos, militares e médicos para estruturação do conhecimento e prática atribuídos à Educação Física no Brasil.

A Escola como instituição oficial, nas palavras de Soares (2012, p. 28) “complementa de modo orgânico o processo de construção do homem novo idealizado pelo Estado burguês”. O corpo, continua a autora, vincula-se ao biológico descaracterizando-o do contexto histórico, onde as condições sociais constituíram todo o aparato de uma pedagogia da boa higiene, da boa saúde e das boas regras, mecanismos de controle social instituídos pela classe dominante. O processo descrito tem por base o liberalismo e o pensamento no individualismo em detrimento das ações coletivas, assim:

[...] a educação não é um fenômeno isolado das demais políticas sociais. Não ocorre por acaso, descuido ou acidente. Ela integra de modo orgânico as formas de difusão de uma determinada mentalidade, homogeneizando as vontades, os hábitos e criando uma certa coesão social. (Ibid., p. 28)

A crítica contundente de Soares (2012) aponta para as contradições nas propostas educacionais que historicamente privilegiam a classe burguesa em detrimento da classe proletária, uma vez que, as ideias chamadas de liberais contemplam a manutenção do status da classe privilegiada. A história educacional brasileira, tanto em um aspecto amplo como na especificidade da Educação Física, segue as mesmas proposições que ocorreram na Europa, daí a grande influência sofrida daquela sobre esta.

Das discussões e tensionamentos relativos à Educação Física, devemos destacar o esporte, pois este teve profundo enraizamento na área. Para Bracht (2003) após o período que ocorreu a Segunda Guerra Mundial, a Educação Física incorporou o que veio a se denominar de “fenômeno esportivo”, sendo as décadas de 1960 e 1970 cruciais para o campo acadêmico da área. O autor cita que “a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta *performance* esportiva” (Ibid., p. 21, grifo do autor).

As Políticas Nacionais de Educação Física e Desportos da década de 1970 com seu referencial esportivo e o entendimento de saúde contemplando-se no aspecto biofísico e aprimoramento da aptidão física, revela segundo Castellani Filho (2013, p.85, grifo do autor):

[...] a caracterização de uma outra sua faceta, qual seja, aquela voltada às questões afetas à “*performance* esportiva”, simulacro, na Educação Física, da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade com o qual a brasileira encontra identificação.

O discurso da Educação Física passa neste período a se confundir com o discurso relativo ao esporte e seus planos de educação e saúde, com orientação à lógica da *performance* esportiva, deste cenário surgem novas reflexões e críticas dos profissionais da área, que orientados pelas ciências sociais e humanas vislumbram uma outra via do discurso pedagógico.

A margem para aprofundar sobre as questões históricas na constituição da Educação Física são consistentes e tem vasto campo para pesquisa, porém, este trabalho não tem por objetivo uma investigação ampla destes elementos e sim demonstrarmos sucintamente seus condicionantes. Avançando sobre a discussão tomaremos neste ponto, a produção na área de Educação Física que procurou no final de 1970 e na década seguinte romper com as perspectivas biologicista e da aptidão física. Neste sentido Caparroz (2007, p. 7 e 8) salienta que “a produção na área passa a ser intensa e versa, principalmente, sobre as concepções que historicamente vinham formatando e orientando as suas práticas”.

Segundo o autor, este momento não foi um movimento isolado no campo da Educação Física, pois teve proporções mais amplas, que configuraram o período de ações nacionais que contavam com a participação de diversas entidades no ideário de abertura política, culminando na redemocratização da sociedade brasileira, citando como exemplo, o movimento de *Diretas Já*, ocorrido no Brasil entre os anos de 1983 e 1984 reivindicando eleições diretas para Presidente da República no país.

Nesta época, além das questões de ordem política, importantes debates no campo da educação são travados, ocorrendo tensionamentos nas relações vigentes na área da Educação Física com questionamentos e contestações,

[...] pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista. Nesse sentido, a produção teórica que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando que, historicamente, a educação física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que, nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo seu caráter instrumental em favor do status quo, a serviço da classe dominante, ou seja, a educação física voltava-se para construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho. (CAPARROZ, 2007, p. 8 e 9)

A citação acima representa bem o momento de produção no campo da Educação Física, em que o tensionamento estruturou-se numa fase de denúncia possibilitando o debate para questionar sobre outras formas de se pensar e conceber este campo de conhecimento.

Como espaço para as discussões e debates podemos citar o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte que, por meio de diversos profissionais, conferiu legitimidade para os avanços acadêmicos, teóricos e práticos para a Educação Física no Brasil.

Passaremos adiante às discussões e estudos que compreendem a dimensão das diferentes formas de expressão da cultura corporal e seus temas como estrutura das questões teórico-metodológicas no campo da Educação Física.

2.2 - Da cultura corporal, trabalho e omnilateralidade²²

Diversos intelectuais contribuíram para produção científica nos anos de 1980 no campo da Educação Física, o que possibilitou variados estudos e trazendo à tona, segundo Caparroz (2007, p. 22), “questões importantes no campo filosófico, sociológico, pedagógico, provavelmente obscurecidas nas décadas anteriores em função da hegemonia da influência médica e biológica sobre a área [...]”. Avançar nessas perspectivas nos conduz a pensar a Educação Física, como área acadêmica de estudo, bem como, campo de trabalho, objetivando, como cita Castellani Filho et al. (2009), a buscar uma assimilação consciente do conhecimento proposto nesta área, pois será a apropriação consciente instituída de forma ativa, que propiciará a emancipação dos seres humanos.

O conhecimento neste campo não pode ser direcionado ao reducionismo ou simplismo, Taffarel e Escobar (1994, p. 39) são incisivas neste sentido, apontando que:

[...] intervenção no real está na dependência da qualidade da práxis social, historicamente determinada no marco de produção da vida e segundo interesse de classe. Negar a necessidade imperiosa de abarcar a complexidade que traz em si a tentativa de definição de Educação Física é, no mínimo, uma recorrência cultural ao

²² Segundo Frigotto (2012, p. 265), *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181).

“misticismo”. Com isto não construímos nem o presente digno, nem o futuro promissor.

Para as autoras devemos perceber o processo de trabalho concreto como fonte da produção do conhecimento, no qual é historicamente determinado configurando os interesses antagônicos das classes trabalhadora e burguesa, que constituem, por sua vez, o modo de produção capitalista.

Encontramos questões de cunho teórico-metodológico que exprimem a Educação Física “como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 18), sendo este o conhecimento concebido à esta disciplina escolar.

A denominação de cultura corporal, como uma das vertentes que surgiram no processo histórico de tensionamento e construção teórica no campo da Educação Física nos anos de 1980 culminou, segundo Caparroz (2007, p. 9 e 10, grifos do autor):

[...] no surgimento de uma diversidade de vertentes que clamam por uma educação física elaboradora de uma práxis para a construção de um “corpo democrático”, do “movimento livre”, do “corpo como instrumento de libertação do homem”, da consciência corporal”, da “cultura corporal”, da “expressão corporal”, da “percepção dos signos sociais do corpo”, da “percepção dos condicionantes sociohistóricos que determinam os diferentes tipos de concepção de corpo na sociedade”.

O recorte instituído pela cultura corporal nos permite objetificar um currículo escolar vinculado a um projeto político-pedagógico, destacando a função social da escola em geral e da Educação Física, em sua especificidade, de maneira articulada.

Encontramos uma definição do termo cultura corporal, nas orientações para proposta curricular da Educação Física do estado de Pernambuco (1989), sendo:

[...] um fantástico acervo de formas de representação do mundo, exteriorizadas pela expressão corporal. Assim, podemos identificar os jogos, a dança, as lutas, os exercícios ginásticos, os esportes, os malabarismos, a mímica, entre outros, como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (apud Tenório et al., 2015, p. 283)

Procurando compreender o conceito de cultura corporal, Souza Júnior et al. (2011, p 395) nos esclarecem, que o termo começou a ser utilizado em meados da década de 1980, em um contexto de crítica à esportivização sofrida pela Educação Física no Brasil. Diante deste cenário, autores brasileiros começam a empreender estudos voltados à denúncia de uma

educação física submetida ao esporte de alto rendimento, sendo necessário uma orientação voltada ao caráter humanizador da educação de uma maneira geral, e da educação física em particular, assim, “a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que esse conceito se fez presente”.

Apresentando o que consideram ser uma “nova síntese” do conhecimento relativo ao campo da educação física, Escobar e Taffarel (2009, p. 173 e 174) esclarecem sobre a cultura corporal, denominando que:

[...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia - essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades -, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas as leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações.

Desta nova síntese empreendida pelas autoras, podemos destacar o papel da *atividade* humana e sua lógica nas leis históricas e sociais, no caso das manifestações da cultura corporal, o caráter de produção *não material*, ou seja, produto e o produtor não se separam no momento de realização da atividade. A dinâmica com que a sociedade é construída ao longo de sua existência, confere aos objetos de sua produção, seus sentidos e significados. Dos conhecimentos inerentes à atividade produtiva humana, cabe à escola “a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral”. (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 174). Destacamos o acervo significativo pertinente à cultura corporal e sua possibilidade de transmissão-assimilação dentro do CEPAE/UFG.

O ponto nevrálgico da manifestação da cultura corporal deste trabalho, está na sua concepção dentro do contexto educacional, portanto, os elementos que constroem sua dinâmica como os aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos, dentre outros, devem ser refletidos, pensados e praticados visando suas possibilidades dentro da lógica escolar, ou seja, pedagogicamente constituído.

Em Frigotto (1999, p. 26) verificamos que a educação é constituída e constituinte das relações sociais estabelecidas hegemonicamente, e na perspectiva da classe dominante:

[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Romper com esta lógica é vislumbrar na educação, a potencialidade de apropriação do conhecimento por parte da classe trabalhadora, onde a prática social, o concreto, a realidade, vão permitir a construção da qualidade pedagógica, sendo a pedagogia, segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 26), “a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação”. A realidade expressa-se no modo de produção capitalista, que por sua vez, estabelece interesses antagônicos entre classe trabalhadora e classe proprietária. No sentido de explicar a prática social, a reflexão pedagógica deve ser capaz de ampliar sua análise e, “comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. (Ibid., p. 30).

Na perspectiva de refletir sobre a cultura corporal o tratamento instituído ao conhecimento das diversas formas de manifestação, devem superar a visão fragmentária e alienante do biologicismo da aptidão física e do ensino tradicional, promovendo uma leitura consciente da realidade social em que vivem os indivíduos. O conteúdo deve ser apresentado e desenvolvido numa visão de totalidade, pois:

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. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 39)

Salientam ainda, os autores, que a existência de uma cultura corporal é entendida na sua materialidade historicamente construída, ou seja, produzida e acumulada pela humanidade ao longo dos anos e, portanto, possíveis de serem transmitidas às futuras gerações. Toda esta “[...] produção humana é histórica, inesgotável e provisória [...]” (Ibid., p. 41), onde a possibilidade da constatação, apropriação, explicação e transformação, por parte da classe proletária, de todo este acervo, permitirá a esta a determinação de mudanças qualitativas²³.

Como podemos evidenciar, o ser humano ao logo de sua história apropria-se, cria e recria uma diversidade de possibilidades em seu acervo cultural, seja enquanto forma de se relacionar, comunicar, e/ou como instrumento de trabalho. Neste último ponto em específico,

²³ Tomamos digno de nota outra nota, utilizada por Gramsci (1978, p. 112) em que: “Quantidade = necessidade; qualidade = liberdade. A dialética (o nexa dialético) quantidade-qualidade é idêntica àquela necessidade-liberdade.

abordaremos sua relação com a natureza no sentido de satisfazer suas necessidades, que segundo Freitas (1995, p. 97) “[...] é pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo”. O homem, portanto, ao relacionar-se com a natureza, via trabalho, organiza diversas formas e características da organização de sua vida material.

Manacorda (2017, p, 56) faz referência da centralidade da ideia do que seja trabalho, citando que:

[...] trabalho é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa. [...] é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida.

A citação acima é longa, porém, a partir dela depreendemos a possibilidade de desvelar a complexidade da realidade concreta “[...] como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (MARX, 2008, p. 258).

Para Marx e Engels (2011, p. 26) desenvolve-se no interior do modo de produção capitalista a divisão do trabalho, sendo que esta, “só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e trabalho intelectual”.

A divisão do trabalho, também, nos é apresentada por Freitas (1995), que aponta para o sistema educacional conceituando-o como piramidal, a escola capitalista além de seletiva é excludente, por isso, o mesmo número de alunos que adentram o sistema escolar nos anos iniciais, acaba por não concluir seus anos finais. Esta realidade nos esclarece que:

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões - em geral menos valorizadas -, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade - em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (FREITAS, 1995, p. 95 e 96).

É neste sentido que a escola nos moldes da estrutura capitalista, incorpora a condição de preparar os alunos como recursos humanos para atender às diversas formas de divisão do

trabalho, divisão esta criticada por Marx e Engels. Na organização escolar, nos adverte Freitas (1995), o trabalho que ocorre em seu interior é desvinculado de uma prática social ampliada, pois, o trabalho pedagógico desvincula-se da prática, por ser também, desvinculado do trabalho material.

O trabalho permite ao homem uma vida produtiva, pois é sua atividade vital, conforme esclarece Marx, citado por Manacorda (2017, p. 57 e 58), porém:

[...] exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto.

A divisão do trabalho degrada o homem à condição alienante, onde este mesmo homem é alheio ao meio de produção, bem como ao produto inerente a sua força de trabalho. A dimensão do trabalho como atividade vital humana, é fonte para compreensão desta mesma dimensão sobre sua relação com a educação. Em uma de suas obras, Saviani (2012, p. 173) nos esclarece a respeito desta questão, onde:

[...] no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como o fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho como princípio educativo. Compreende-se, também, por que os debates e também algumas das controvérsias sobre a relação entre marxismo e educação giram em torno do conceito de trabalho.

Não pretendemos nos aprofundar no conceito de trabalho em Marx, muito menos adentrar ao campo dos conflitos e controvérsias apontadas por Saviani. Nos limites deste estudo, consideraremos, apenas, a ideia da importância que a categoria trabalho possui no campo da educação.

As análises frente ao campo educacional estabelecidas na luta contra hegemônica, tem segundo Frigotto (1999, p. 170 e 172) diversas tarefas de cunho “teórico e prático político”, onde:

No plano teórico, o embate se define na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos. [...] no plano político, busca assinalar que, no mesmo período em que frações da burguesia brasileira, como indicamos anteriormente, atenta às transformações mundiais e preocupadas com seu destino, redefinem seus organismos de classe e criam novos, no âmbito das classes trabalhadoras emergem um partido de massa (e de classe), um sindicalismo de “novo tipo” movimentos sociais urbanos e movimentos sociais no campo que estão redefinindo as relações

entre Estado e sociedade em bases diversas da tradição oligárquica, fisiológica e paternalista. Nesta redefinição aparece claramente o embate pelo controle democrático do fundo público e por uma nova função social da educação.

Os interesses das classes são concretos, entretanto, antagônicos o que torna o embate dentro do espectro educacional um campo fértil na luta contra a hegemonia da classe burguesa, que por sua vez utiliza-se deste mesmo campo, para perpetuar suas demandas e manutenção do status quo.

Observamos que a divisão do trabalho promove no indivíduo seu caráter unilateral, impossibilitando desta forma o desenvolvimento de suas amplas aptidões. No recorte deste ponto, traremos à tona o ensino que refuta a contemplação de uma formação humana de caráter unilateral, prontamente confrontado pelo princípio instituído por Marx e citado por Manacorda, em que se estabelece a união entre ensino e trabalho, constituídos em momentos intelectual, físico e tecnológico, que assumirão a “recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (2017, p. 36).

O papel ou influência que exerce o trabalho na sua relação com o ensino é para Marx, um elemento que concorre para libertação do homem, porém, importante destacar, segundo citação feita por Manacorda (2017, p. 65) a:

[...] participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica, dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a escola um resíduo de organizações sociais precedentes; mas, certamente, significa vínculo ensino-produção.

Observa-se no trabalho, na concepção marxista, a manifestação humana que exerce sua atividade vital, voluntária, consciente e universal em sua íntima relação com a natureza. Permitindo um desenvolvimento humano completo, ou seja, multilateral, para Manacorda (2017, p. 66), “ao criar uma totalidade de forças produtivas, um domínio total do homem sobre a natureza, torna necessária e inevitável por parte do homem a apropriação dessas forças, na qual há também o desenvolvimento de uma totalidade de faculdades”.

No ensino promovido pelas instituições escolares no Brasil, revela-se uma função social seletiva, que visa atender ao capital na sórdida trama da reprodução e da falsa ilusão de

igualdade, onde a valorização da competitividade, o culto a liberdade e qualidade, compõem todo cenário que oculta o verdadeiro sentido, a saber, o de exclusão. Citando Bourdieu e Passeron (1975), Freitas (1996, p. 96) nos adverte, que “a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas”.

A educação contribui sistematicamente para emancipação humana, entretanto, pertinente aludir sobre a união entre trabalho e ensino, pois, conforme Marx e Engels (2011, p. 128), objetiva “que na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica [...]”. O interesse central da educação e do trabalho se estabelece em torno e para a classe trabalhadora, como possibilidade de emancipação.

A luta pela hegemonia da classe trabalhadora tem na educação seu papel de destaque, segundo Frigotto (1999, p. 173, grifos do autor), essa luta “se desenvolve sob uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica [...]”, cujo processo estabelece a formação humana, em um mundo onde as pessoas são mais importantes que princípios exclusivamente econômicos, salvaguardando para a educação, continua o autor, “[...] a concepção de escola *unitária* e de educação ou formação humana *omnilateral, politécnica ou tecnológica*”.

O processo de socialização do conhecimento está intimamente associado ao processo de socialização da produção. A realidade concreta não é fruto do acaso, mas advém de uma materialidade historicamente constituída. As diversas formas de exclusão social são o campo real da sociedade brasileira. Em que pese para a superação destas formas de exclusão estão o desvelamento, a compreensão, a explicação, a transformação e sua crítica contundente frente a esta realidade histórica. Na reorganização dos processos educativos e de produção, compreende-se que as:

[...] possibilidades concretas de constituir-se um *industrialismo de novo tipo* e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido “radical” de *escola unitária*, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental. (FRIGOTTO, 1999, p. 176, grifos do autor)

O adestramento ou restrição de possibilitar aos trabalhadores a realização de uma única função ou tarefa, características essenciais da divisão do trabalho, ou seja, unilateral, são superadas por uma formação humana, constituída no seu caráter omnilateral e

tecnológico, proposto pela escola unitária, permitindo à classe proletária uma excelência em diversidade e pluralidade, portanto universal.

Percorrendo um caminho histórico da educação, Manacorda (2002, p. 297) faz referência aos anos oitocentos citando Marx e o entendimento deste sobre a educação dizendo:

Por instrução nós entendemos três coisas:

Primeira: instrução intelectual,

Segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares,

Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Esta passagem citada por Manacorda, referente à obra de Marx, apresenta uma unidade entre instrução e trabalho estabelecendo-se que “a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias” (Ibid., p. 297).

Os produtos resultantes do processo de produção na sociedade capitalista, são para os trabalhadores, estranhos, hostis e alheios, pois os objetos assumem a forma do capital, são ainda, igualmente reduzidos ao desejo da posse, onde a propriedade privada torna, segundo Marx (2002), os homens em seres estúpidos e unilaterais, visto que só se satisfazem, quando o objeto final do processo produtivo, lhes pertencer. Saviani e Duarte (2012, p. 25), recorrendo aos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, assinalam que “a superação dessa unilateralidade ocorrerá, na sociedade comunista, pela transformação da apropriação em um processo de apropriação omnilateral”. Ou seja, a formação humana compreendida na sua multiplicidade tornando o homem em uma unidade da diversidade de possibilidades.

A plenitude do homem enquanto ser total que se relaciona com a natureza através da sua força de trabalho e potência produtiva, tem na universalidade da formação humana de desenvolvimento livre e completo, adquirido via concepção da omnilateralidade, sendo para Manacorda (2017, p. 90):

[...] a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

O homem da classe operária diante de uma formação completa e superior, que se

apropriada de sua verdadeira essência e de forma universal, concretizando o amplo desenvolvimento de suas capacidades, prontamente estabelecido mediante relação entre teoria e prática, onde, trabalho e educação são para o indivíduo da classe trabalhadora, elementos constituídos para humanizar, permitido a estes, conforme Marx, o gozo pelos prazeres materiais e espirituais. A atividade vital do homem historicamente constituída pelo trabalho e que caracteriza neste, o gênero humano, pode e deve transformar-se em riqueza individual e atividade autorrealizadora que se instituem como ferramentas para ações voltadas ao convívio e relações intrapessoais no seio da sociedade.

2.3 - Cultura corporal contribuindo para formação omnilateral

Vimos em Marx um homem imerso e constituído em um processo histórico, onde a divisão do trabalho promove na classe proletária seu caráter limitado e unilateral. A superação desta concepção alienante é objetificada por meio da união entre trabalho e ensino, sendo o desenvolvimento total das possibilidades humanas, estabelecida por uma formação omnilateral. A atividade humana ganha força multilateral e variada quando os indivíduos têm a possibilidade de se apropriarem do mais amplo conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo, na qual:

A apropriação individual (no sentido já visto) de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico. (MANACORDA, 2017, p. 92 e 93).

As forças objetivas criadas pelo homem e que constituem sua capacidade de pensar e agir, devem ser sistematicamente organizadas criando-se condições concretas para sua transmissão aos indivíduos da classe trabalhadora. Assim, fazemos referência à cultura corporal como conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e que deve ser repassado às futuras gerações. No seio da classe proletária e sua luta contra hegemônica com a classe burguesa, devemos ter claro as intenções de possibilitar o acesso às manifestações da cultura corporal, para àquela classe historicamente alijada do processo de formação humana.

A Educação Física e seu trato com as manifestações da cultura corporal, deve ter a preocupação de construir estratégias, em consonância à função social da escola, que contribuam para a formação e desenvolvimento dos alunos pertencentes à classe trabalhadora que estão inseridos no sistema educacional público. O ser humano outrora pensado na sua

concepção biológica e de aptidão física e que contribui para uma visão de mundo capitalista, que nas palavras de Taffarel (2001, p. 43), constituem uma “classe que se articula em torno dos interesses do capital e da lógica do mercado como o orientador da produção e reprodução da vida”. A superação desta visão liberal e de mercado, e conseqüentemente de formação de sujeitos dóceis e adestrados ao trabalho, só será possível, segundo a autora, “[...] quando se realize um processo de construção das identidades/projeto da classe trabalhadora, o projeto histórico superador.” (Ibid., p. 51).

O indivíduo torna-se do gênero humano por meio da objetificação assegurada na relação vital promovida via trabalho. Para Saviani e Duarte (2012, p. 20) “o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie”, ou seja, é pelo trabalho, que o homem historicamente incorpora a natureza diretamente relacionada ao “campo dos fenômenos sociais”, onde:

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetificação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI; DUARTE., 2012, p. 22).

Observado que toda produção humana, seja ela em termos materiais ou não materiais, objetifica-se na individualidade, percebe-se que a cultura corporal não só pode como deve fazer parte do conhecimento humano, que construído ao longo do tempo, corrobora como elemento de formação humana, sendo sua concretização estabelecida via sistematização e transmissão à classe trabalhadora.

A escola ao tratar dos temas da cultura corporal, deve compreender que estes estão repletos de significados e sentidos, segundo Castellani Filho et al. (2009), estes sentidos/significados se interpenetram de maneira dialética, de um lado as intenções e objetivos do indivíduo, do outro lado os objetivos e intenções da sociedade. Frente a realidade concreta cada indivíduo em particular possui suas vivências, motivações, experiências, que permitem a cada um, relacionar-se com as diversas manifestações de maneira própria, onde expectativas, prazeres, frustrações e desejos contribuirão para formação destes mesmos indivíduos. Assim:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias,

conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 62)

Diante de todas estas possibilidades a cultura corporal pensada no ambiente escolar, pedagogicamente organizada visando a desmistificação da aptidão física, do gesto motor, da qualidade técnica expressa em determinada modalidade esportiva, das vitórias e derrotas no campo competitivo, vislumbrados como algo trivial e tratado de forma natural, só serão possíveis de superação e transformação, segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 62) no entendimento dos:

[...] grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros.

A leitura crítica da realidade por meio da problematização e compreensão das questões levantadas, infere constatação, explicação e transformação dos fenômenos, entretanto, o modo de produção capitalista estabelece expectativas adequadas à conservação da divisão de classes e, utiliza-se da educação formal para, conforme Mészáros (2008, p. 45), “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. O autor esclarece que a educação não é força propulsora isolada de consolidação do sistema capitalista, entretanto, não é sozinha, capaz de produzir todas as alternativas de sua superação e emancipação humana. A forma de internalização que a educação formal no sistema do capital impõe e que assegura a reprodução objetiva possível deste sistema é para Mészáros (2008) o ponto central e necessário de mudança, para o autor, não é possível reinventar a educação “sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

No plano de construir uma educação ampliada, definindo seus conteúdos, seus métodos e técnicas, estabelecendo processos, dentre outros, visando ser orgânica, deve-se ter como ponto de partida, segundo Frigotto (1999), a realidade concreta dos sujeitos sociais. Para o autor esta realidade “é, a um tempo, biológica, social, econômica, política, cultural, valorativa etc.” (FRIGOTTO, 1999, p. 178). Pensar em uma formação omnilateral é, também, reconhecer o sujeito em sua plenitude de dimensões, assim, reconhece-se na cultura corporal um espaço de possibilidade de formação humana.

Estabelecer a cultura corporal como parte dos elementos de formação humana para vida em sociedade, é compreender o indivíduo concreto que se constrói numa ordem histórica-social que necessita de uma formação variada e multilateral constituída em bases sólidas, pois conforme os apontamentos de Rouyer (1977) esclarecendo-nos que:

O caráter social de toda a Educação não deve ser esquecido, da mesma forma que o caráter de totalidade da atividade humana. O primeiro princípio científico da teoria desta Educação Física é realmente fundamentar os seus fins e os seus meios na prática social em desenvolvimento. É pela aprendizagem das diversas formas do trabalho manual que o Homem poderá adquirir uma grande habilidade, uma verdadeira cultura politécnica. [...] E assim que o Ser Humano humaniza-se, que a inteligência, ao mesmo tempo prática e conceitual, se desenvolve, formando-se uma pessoa social que pode agir eficazmente na vida. (apud CASTELLANI FILHO, 2013, p. 20)

Constatar que a criticidade é elemento indispensável para um agir consciente, assinalam Taffarel e Albuquerque (2010, p. 44) que “o pensamento crítico constitui uma prova de ações, resoluções, criações e ideias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade”. Portanto, é necessário que os indivíduos adquiram conhecimentos que expliquem a realidade com a devida compreensão das relações antagônicas existentes no modo de produção. A cultura corporal faz-se importante elemento de apropriação e constatação da realidade concreta, entretanto, seu processo de ensino e aprendizado deve estar calcado, segundo as autoras, em uma sólida e consistente base que se fundamente no materialismo histórico-dialético e com a devida consciência de classe explicitada.

A extensão universitária, é considerada por nós, uma rica possibilidade de devolver à sociedade o que a ela pertence, ou seja, conhecimento. A cultura corporal é campo de conhecimento que contribui na formação humana apropriada de forma crítica, ofertada aos alunos que dela tem a oportunidade de participar.

As relações sociais consequentes ao processo de trabalho, na realidade atual, determinam a crescente, e brutal, deterioração das condições de vida dos trabalhadores e dos seus dependentes. A qualidade de vida é comprometida não apenas pelo baixo, ou inexistente, poder aquisitivo, mas, pela perda quase que absoluta das possibilidades do exercício da cidadania, a qual efetivaria-se quando apropriados os direitos à previdência, saúde e assistência social, ao lazer, ao uso do patrimônio público, à educação de qualidade e, até, ao exercício do poder, entre outros. (ESCOBAR, 1995, p. 97)

As considerações de Escobar (1995) refletem o asseio de uma universidade pública, comprometida com sua função social, assim, consideramos ser este o papel das ações de

extensão da UFG e do CEPAE na realidade em que estamos inseridos.

Ao longo deste capítulo evidenciamos o processo histórico do qual passou a educação física no Brasil, de uma perspectiva biológica, médica e de aptidão física, perpassando pelo viés esportivo. Culminamos, por meio das reflexões críticas e da denúncia, à possibilidade do trato com o conhecimento na denominada *cultura corporal*. Dos estudos acadêmicos, e dos debates travados nas instituições de ensino superior, desaguamos no âmbito da disciplina de Educação Física, dentro da escola, com o propósito pedagógico na devida ordem reflexiva, estabelecendo o nexo de relação da construção histórica dos conteúdos, com as devidas problemáticas que ocorreram e continuam a ocorrer ao longo do tempo em nossa sociedade.

Entendemos, portanto, que as manifestações da cultura corporal, podem e devem contribuir na formação crítica, nas múltiplas dimensões, ou seja, formação omnilateral. Assim, “possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (SOARES, et al., 2009, p. 63).

CAPÍTULO III - PRESUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elaborar e executar um projeto de extensão no campo da cultura corporal em que os pressupostos compreendidos no senso comum de que a prática corporal como o próprio nome diz, está relacionada exclusivamente à prática pela prática, ou seja, reforçar o sentido dicotômico de que teoria neste caso não deve estar vinculada à prática das atividades, nos fazem refletir sobre a colocação de Saviani (2011, p. 99) onde “os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: ‘esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático’”.

As ações extensionistas não possuem a mesma formalidade do currículo da educação básica. Portanto, não há obrigatoriedade na participação, os alunos têm livre iniciativa de se inscreverem nos projetos que forem ofertados. Assim, podem ocorrer tanto a não adesão quanto o abandono das práticas, ocasionadas por desinteresse, desmotivação, dentre outros. Tais circunstâncias, são fonte de reflexão frente às características que os projetos de extensão assumam, ou seja, os aspectos teóricos devem ser bem articulados com as atividades práticas, para que possam contribuir com a formação crítica inerente as propostas educacionais que estão vinculadas aos projetos.

Os projetos de extensão no campo da cultura corporal, estruturam-se como possibilidade de enriquecimento no processo de formação no CEPAE/UFG, articulando comunidade interna e externa. Consideramos que os mesmos devam estar, como vimos nos tópicos 1.4 e 1.5 do Capítulo I, em harmonia com o PPP da unidade e com a disciplina de educação física. Conforme nos adverte Saviani (2011) a escola não pode perder de vista o núcleo principal do currículo e os aspectos secundários estabelecidos nas atividades extracurriculares.

Pensando a prática de extensão no CEPAE/UFG, partimos do pressuposto da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão que permeia a estrutura universitária. As atividades extensionistas são, portanto, consoante ao PPP/CEPAE - 2018, possibilidade de formação humana capaz de oferecer aos alunos envolvidos em sua prática, visão crítica e emancipadora frente à realidade social.

Passamos agora a discorrer sobre as bases teóricas na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural buscando fundamentação para aproximação com as ações extensionistas na área da educação física.

3.1 - Construindo fundamentos na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural

Ponto comum que podemos identificar na relação entre a teoria da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural está imbricado na concepção do materialismo histórico-dialético que ambas carregam em sua gênese. A análise corroborativa quanto as possibilidades de existirem correlações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são apresentadas por Scalcon (2002, p. 10), para a autora “de forma clara, parte-se da constatação de identidade entre ambas quanto ao referencial teórico, o materialismo histórico-dialético”. Estabelecer um elo aprofundado entre os princípios pedagógicos e psicológicos que por virtude são ancorados na concepção marxiana, não é o objetivo deste trabalho, mas, sucintamente fornecer elucidções primárias, para posteriormente relacionar quanto ao nosso objeto específico referido à cultura corporal, o esporte, em sua manifestação conhecida como *futsal* e o trato com o conhecimento implícito a este objeto. Ao longo deste estudo justificamos a adesão ao futsal como campo de estudo a ser trabalhado no projeto de extensão, direcionando para a construção de um caderno pedagógico para os alunos sobre tal temática que, estabelece a tentativa de ancorar-se nas concepções mencionadas.

À luz de colocar em foco a unicidade entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, cuja articulação se estabelece no caráter dialético, relevante e aprofundada estruturação teórica encontramos nos trabalhos de Anjos e Duarte (2016); Facci (2004); Duarte (2016); Leal e Mascagna (2016); Marsiglia e Saccomani (2016); Martins (2013; 2015; 2016a; 2016b); Pasqualini (2016); Saviani (2008; 2011); Saviani e Duarte (2012); Scalcon (2002); Tuleski e Eidt (2016).

Centralizando a discussão entre estas duas unidades teórico-metodológicas Martins (2016a, p. 13), situa-nos sobre a acepção “[...] acerca da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, da afirmação por parte de ambas do papel do ensino de conceitos científicos na promoção do referido desenvolvimento [...]”, tal ensino exige organização e sistematização no qual propicia a construção e desenvolvimento do pensamento, direcionamento do ensino por conceitos, estruturada em longo e complexo processo, do qual iremos discorrer, mesmo que brevemente.

Para Scalcon (2002) ao articular na educação uma base referencial na psicologia que vise conhecer o ser do educando e, pensar na sua formação e instrução numa perspectiva a-

histórica é, conseqüentemente, tornar a educação acrítica. Essa base psicológica, segundo a autora, infere num trabalho pedagógico imbricado de uma perspectiva, também, a-histórica e acrítica.

Apoiado na concepção histórica para compreensão do desenvolvimento humano, Saviani prefaciando a obra de Martins (2013, p. XV) esclarece:

[...] a razão pela qual a psicologia histórico-cultural coloca no centro de sua elaboração teórica o conceito de atividade vital humana e, do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Ambos esses conceitos, atividade vital e prática social, encontram-se ancorados no conceito de trabalho definido por Marx como um processo em que o homem se confronta com a natureza e, transformando a natureza externa, transforma, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Para Marx a essência humana reside no trabalho, Saviani (2004, p. 28) menciona tal assertiva assegurando que “[...] é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana”. Sendo o trabalho uma atividade especificamente humana, possibilita ao homem modificar a natureza com objetivos mentalmente antecipados respondendo, assim, às suas necessidades, por consequência produzindo e criando cultura.

Duarte (2016, p. 1560) parafraseando Marx, esclarece o que o materialismo histórico-dialético chama de “método inverso”, o entendimento da realidade concreta em que sua forma mais evoluída é explicada na “[...] compreensão da forma historicamente mais desenvolvida de algum fenômeno é uma chave para a análise de suas formas menos desenvolvidas”. Diante desta premissa foi que, segundo o autor, Vigotski²⁴ procurou desenvolver sua teoria, em que a criança e o adolescente se desenvolvem ao seu turno, com mediação nas relações com os adultos, caracterizando assim:

[...] às investigações psicológicas nas quais as formas superiores de psiquismo seriam tomadas como ponto de partida para um percurso que retornaria até as formas psíquicas elementares, fazendo em seguida o caminho de volta, ou seja, estudando a gênese e o desenvolvimento. (DUARTE, 2106, p. 1560)

Seria a consideração da importância decisiva nas relações existentes entre indivíduos

²⁴ Neste trabalho, quanto a grafia do nome, vamos nos apoiar em Duarte (1996, p.75) que destaca “o nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. Optamos por empregar a grafia VIGOTSKI, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas”.

menos desenvolvidos e indivíduos mais desenvolvidos, sendo ainda, segundo o autor, a imprescindível apropriação por parte dos sujeitos menos desenvolvidos dos conhecimentos e saberes acumulados e construídos ao longo da história pela humanidade e, por fim, das relações pertinentes ao campo da linguagem em suas expressões mais desenvolvidas e complexas.

No curso das relações humanas a construção cultural historicamente determinada, disponibiliza aos homens a possibilidade do desenvolvimento psíquico, onde as estruturas elementares são subsumidas às estruturas superiores. Esta lógica estruturada numa sociedade historicamente estabelecida é a base da construção da personalidade dos sujeitos, o que nos permite questionar juntamente com Duarte (2016, p. 1565), “se a personalidade é constituída de relações sociais internalizadas, transformadas em funções psíquicas, há que se perguntar sobre o conteúdo, a natureza e a qualidade dessas relações sociais”, ao fazer tal questionamento, o autor nos direciona para a concepção de uma pedagogia histórica-crítica, pois a educação e o sistema escolar, nos possibilitam os caminhos de uma formação humana. O processo de apropriação das qualidades particularmente humanas objetivados pela prática sócio-histórica são, segundo Martins (2016a, p. 14), “[...] baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos”. Daí a escola ser considerada o local privilegiado para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram em suas determinações mais aprimoradas.

A natureza e especificidade da educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece, segundo Saviani (2011, p. 13) a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]”, ou seja, são elementos culturais, historicamente construídos que permitem aos homens desenvolver suas capacidades psíquicas, a resultante deste desenvolvimento ocasiona “[...] a formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outras palavras, da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2016a, p 18). Esta é a razão, segundo os autores, o papel da educação em sua organização com o trato pedagógico, selecionar e sistematizar os conteúdos que necessitam ser transmitidos aos alunos em formas, por sua vez, mais adequadas.

Evidencia-se o foco no desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, estabelecido uma vez que, “[...] as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas

que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas” (MARTINS, 2016a, p. 18 e 19). A autora destaca que, ao propor os conhecimentos universais, intencionalmente selecionados, a Pedagogia Histórico-Crítica, estabelece uma relação dialética entre conteúdo e forma, que em absolutamente nada se aproximam de um ensino abstrato e verbalista.

A complexidade e o desenvolvimento das funções psíquicas em sua ordem superior, só são possíveis de serem alcançadas mediante exposição do sujeito a atividades de níveis, também, complexos. Martins (2016a, p. 19) nos esclarece que:

O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não exijam e as possibilitem.

Portanto, a escola como local de transmissão dos conhecimentos que Saviani ordenou como clássicos, são fundamentais para o processo de desenvolvimento, sendo imprescindível:

[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A escola com função social definida e determinada, possui em sua organicidade fundamental papel para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, decorrendo daí a defesa tanto da Pedagogia Histórico-Crítica como da Psicologia Histórico-Cultural do ato de ensinar e do local privilegiado para a transmissão-assimilação do saber, a escola.

Questão importante de destacar sobre a educação escolar e a transmissão dos conhecimentos clássicos, é a formação dos conceitos. A relação entre o *objeto* e a *palavra* vão exigir um nível cada vez mais complexo, permitido a transição, conforme Martins (2016a, p. 17), “[...] de correlações mais diretas e imediatas [...] em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato [...]”, sendo este, o objetivo a se perseguir pela escola. O conceito científico adquire importância tal, que “[...] são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas que apresenta o objeto ao pensamento de forma cada vez mais multilateral e profunda.” (Ibid., p. 25).

Fica evidente a superação dos conceitos espontâneos ou do senso comum, pois são

subsumidos pelos conceitos científicos, devendo estes últimos, caracterizados pela educação escolar. Se pela Pedagogia Histórico-Crítica estes conhecimentos são ordenados como *clássicos*, conforme a obra de Saviani (2011), em Vigotski (2001), citado por Martins (2016a, p. 23) “[...] o ensino promove o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos - dos “autênticos” e “verdadeiros” conceitos - supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos”.

No cerne do desenvolvimento psíquico humano e sua íntima relação com o conhecimento científico do qual a escola se apropria, tem as concepções psicológicas e pedagógicas agindo dialeticamente. O entendimento desta premissa encontramos em Martins (2013, p. 7), segundo a autora:

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos - com a formação das funções psíquicas superiores -, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica.

Os conhecimentos científicos tratados pedagogicamente na escola permitem a apropriação, por parte dos indivíduos em particular, das objetivações humanas construídas cultural e historicamente, dando aos homens seu caráter genérico-humano. Estas particularidades humanas internalizam-se via processo que, segundo Martins (2016a, p. 14) “[...] interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas)[...]”, em outras palavras, os indivíduos singulares se apropriam das objetivações humanas por intermédio das mediações com outros indivíduos, dos quais destacam-se os processos educativos. Para a autora, estas relações na apropriação da cultura, representam as transformações inerentes à humanização do ser hominizado.

Por fim, a pedagogia e psicologia de concepção crítica e sócio-histórica possuem, além da base filosófica comum, a defesa do ensino dos conhecimentos científicos que possibilitam a condição de um desenvolvimento psíquico superior e autêntico, permitindo um nível elevado de consciência e constatação da realidade. Avançando no entendimento da relação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural faremos adiante, mesmo que sucintamente, algumas considerações que são necessárias para o entendimento prévio de cada uma destas concepções e suas imbricações no campo educacional.

3.2 - Refletindo sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

Consideramos sempre pertinente, evocar o sentido abrangente que o estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica nos impõe, entretanto, também salientamos os limites deste trabalho e, portanto, as considerações que serão abordadas são insuficientes para uma compreensão da densidade da obra de Saviani. Sucintamente, faremos algumas reflexões sobre a pedagogia crítica e seus elementos constituintes.

O sentido histórico e de forças antagônicas que estabelecem o contexto hodierno de nossa sociedade evidencia a obra de Saviani que, segundo Frigotto (2017, p. 514) fundamenta-se numa “[...] relação permanente entre o ontológico (sentido dado por Marx), o histórico, o epistemológico e a práxis política”. Frigotto enaltece duas contribuições que julga consubstanciar a densidade da construção dos conceitos teóricos em Saviani, como primeiro aspecto destaca a relação intrínseca entre educação e sociedade em que se travam lutas políticas e, em segundo, o crítico embate entre legislação e as políticas educacionais, entretanto, sempre empenhado na transformação da educação e da própria sociedade.

A construção de uma concepção crítica-histórica de educação emerge das análises e críticas às denominadas, pedagogia tradicional e pedagogia nova das quais Saviani (2008) denominou de “teorias não-críticas” e, de outro lado as “teorias crítico-reprodutivistas”. Para Saviani (2008, p. 4) as teorias não-críticas “[...] entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade [...]”, por sua vez, as crítico-reprodutivistas, continua o autor, “[...] entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

Tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova, apesar de centralizarem o eixo do princípio educativo em polos diferentes, julgavam ter a educação poder suficiente para equalização da sociedade, logo enxergavam na educação capacidade de corrigir as distorções de marginalização enfrentadas pela sociedade brasileira.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8)

A distinção entre pedagogia tradicional e pedagogia nova ou como ficou conhecida, “escolanovismo”, influenciaram o sistema escolar no Brasil. Destaca-se, entretanto, que a qualidade do ensino ainda continua em níveis precários, principalmente para os alunos das camadas populares e periféricas da sociedade.

No movimento histórico que acompanha a educação e conseqüentemente suas concepções teóricas, surge em meados do século XX nova concepção teórica da educação que ficou conhecida como pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2008, p. 10) esta teoria parte “[...] do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, para o autor, o que ocorre no sistema fabril de produção, pretendia-se dispor na objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, planejar e equalizar a educação dotada de uma organização racional minimizando interferências subjetivas e maximizando sua eficiência.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 11)

A distinção entre estas três teorias, tradicional, nova ou tecnicista está para Saviani (2008) no núcleo central de cada uma delas, a saber, pedagogia tradicional centrada no “aprender”, pedagogia nova centrada no “aprender a aprender” e pedagogia tecnicista centra o papel da educação na importância do “aprender fazer”. Estas teorias vislumbram na educação seu viés transformador de sociedade, valendo-se dos preceitos e ações educativas como primados para corrigir desvios, desigualdades e problemas sociais que se apresentam na realidade, entretanto, não reconhecem as determinações sociais que estão imbricadas no fenômeno educativo, tal motivo levou o autor considera-las como teorias “não-críticas”.

Em outra direção Saviani (2008) aponta em seus estudos as teorias que classificou como crítico-reprodutivistas, tais teorias, inversamente compreendem não ser possível explicar o fenômeno educativo, se não pelos determinantes sociais. Fazendo referência às teorias crítico-reprodutivista, Saviani (2008, p. 13) nos esclarece que por meio das concepções

não-críticas “[...] as reformas fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. O autor destaca dentre as teorias crítico-reprodutivistas²⁵: “a) a teoria do ensino como violência simbólica; b) teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE); c) teoria da escola dualista” (SAVIANI, 2008, p. 13).

A grosso modo as teorias crítico-reprodutivistas fundam-se na essência de que o papel da educação está na nuance em reproduzir o sistema de produção capitalista. A educação não é mais que um instrumento de perpetuação dos interesses da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, mantendo esta à margem do processo de ensino e conhecimento. A escola não realiza sua função de equalização social, ao contrário, é um aparelho de marginalização e perpetuação da sociedade em classes, de um lado a classe burguesa e seus privilégios e, de outro, a classe proletária e suas necessidades. Nas teorias crítico-reprodutivistas a escola não poderia ser diferente do que se apresenta.

Construir uma proposta teórica que consiga superar as teorias citadas anteriormente foi o que procurou Saviani realizar em suas obras, para qual seria necessário constatar a natureza específica da educação. Esse esforço teórico corrobora para constituição de elementos que sirvam de sustentação para um sistema de ensino que seja capaz de contribuir para transformação da realidade dos indivíduos marginalizados, ou seja, uma forma de instrumentalizar os indivíduos das camadas populares e desfavorecidas diante do atual sistema.

A valorização dos conteúdos vai ao encontro de uma pedagogia que Saviani (2008) chamou de revolucionária. O autor utilizou-se de três teses para defender tal proposta pedagógica, resumidamente segue abaixo como ele mesmo ordenou:

Primeira tese (filosófico-histórica)

Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).

Segunda tese (pedagógico-metodológica)

Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Terceira tese (especificamente política)

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática. (SAVIANI, 2008, p. 48)

²⁵ Para compreensão de cada uma das teorias, ver a obra de Saviani (2008) Escola e democracia.

O objetivo central do autor quando faz referência as três teses por ele propostas, é problematizar e ao mesmo tempo provocar as certezas sobre as outras abordagens pedagógicas, lembrando: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e principalmente pedagogia nova (escolanovismo). A provocação segundo ele seria a de estabelecer metaforicamente o termo “teoria da curvatura da vara”, onde em oposição as citadas pedagogias em especial a pedagogia nova, a pedagogia revolucionária curvaria a vara para o lado da valorização dos conteúdos.

Fundamentando a teoria da pedagogia revolucionária no materialismo histórico-dialético, Saviani (2008) nos aponta as condições históricas e dinâmicas das quais o conhecimento humano se constrói e se estabelece, portanto:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2008, p. 52)

A pedagogia revolucionária, esclarece o autor, é crítica, porém, não ingênua, pois sabe-se condicionada, sendo secundária no processo de transformação da sociedade. A educação estabelece uma relação dialética com a sociedade na qual está inserida, portanto, a educação é determinada, mas possui condição de influenciar o elemento determinante, ou seja, a própria sociedade.

Os interesses populares vão ao encontro de uma escola que defenda os saberes acumulados pela sociedade e que possam ser retransmitidos. Os métodos para transmissão-assimilação serão estabelecidos para além dos métodos tradicionais e novos, como salienta Saviani (2008, p. 56), a superação destes métodos se dará por meio da incorporação de um e de outro, ou seja, “métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor”. Para o autor a valorização do diálogo entre alunos e professores é imprescindível, levando-se em consideração os conhecimentos populares acumulados com os saberes próprios da escola.

Professores e alunos são agentes sociais que estão permanentemente presentes no cotidiano, constituindo um elo, um vínculo, entre educação e sociedade. Esta premissa constitui o ponto de partida da prática pedagógica, ou seja, o ponto de partida está na *prática*

social, da qual Saviani (2008) chamou de primeiro passo. Contrariando a pedagogia tradicional e nova o autor esclarece que:

[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. (SAVIANI, 2008, p, 56, grifos do autor)

Diferente da pedagogia tradicional que estabelece novos conhecimentos propostos pelo professor a serem assimilados pelos alunos e, da pedagogia nova como problemas a serem resolvidos pelos alunos, o segundo passo proposto por Saviani está em considerar quais questões precisam ser resolvidas na prática social e, em consequência quais conhecimentos são necessários dominar para transformação social, a este o autor chamou de *problematização*.

O terceiro passo trata-se, segundo Saviani (2008, p. 57) “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Este terceiro passo contraria as propostas tradicional em que os alunos devem assimilar o conhecimento novo em comparação com os anteriores e, a pedagogia nova na coleta de dados para resolução dos problemas. Os instrumentos são produzidos e preservados social e historicamente, portanto, devem ser transmitidos e assimilados pelos alunos, a este Saviani chamou de *instrumentalização*.

Continuando na trajetória para compreensão do método, Saviani (2008, p. 57) apoia-se das palavras de Gramsci (1978) na qual a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” é, entendida com *catarse*, ou seja, no quarto passo ocorre uma forma mais elaborada de expressão, permitindo um novo entendimento da prática social na qual os alunos estão inseridos. Neste momento os instrumentos culturais são transformados em elementos ativos que conscientemente são utilizados para a transformação social.

Se na pedagogia tradicional o conhecimento novo serve exclusivamente para ser aplicado e, na pedagogia nova para ser experimentado, Saviani propõe o quinto passo como a chegada na própria *prática social*.

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí

que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2008, p. 58)

O ponto de partida e de chegada é para Saviani a prática social, nesta alunos e professores encontram-se frente ao conhecimento em níveis diferentes. Entretanto, no início a ação mediatizada via ensino por parte do professor, dará condições ao aluno de se elevar qualitativamente sobre o domínio do conhecimento, ocorrendo a passagem de uma compreensão sincrética para uma compreensão sintética. Para Saviani (2008, p. 59) a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. A desigualdade do ponto inicial, torna-se pelo processo de mediação que impõe a educação, real possibilidade de igualdade no ponto de chegada. Portanto, o trabalho pedagógico em sua especificidade, desenvolvido no interior da escola é uma concreta possibilidade de democratização no seio da sociedade.

Uma observação deve ser estabelecida diante dos cinco passos propostos por Saviani (2008), pois o próprio autor pondera sobre esta questão que, gira em torno do esforço em compreender o método de ensino, fundamentado na concepção dialética, onde não podemos pensa-lo linearmente ou cronologicamente, diferentemente se faz necessário, observar o sentido espiralado, onde os movimentos são únicos e orgânicos entre si. A lógica dialética é a chave para o entendimento do método proposto por Saviani, neste sentido é possível a compreensão da passagem do conhecimento em nível qualitativo, da condição sincrética para condição sintética frente aos conteúdos e conseqüentemente frente o nível de consciência da prática social.

Por fim, a proposta pedagógica de Saviani é explicitamente consubstanciada na relação entre sociedade e educação. A sociedade da qual nos fala o autor é necessariamente dividida em classes, por mais que as demais pedagogias insistam em negar. Ao estabelecer esta distinção, fica clara e evidente a intenção de fundamentar uma proposta pedagógica e método de ensino que vão ao encontro dos anseios e reais necessidades da classe trabalhadora, ou seja, os conhecimentos que historicamente só foram primordialmente repassados à classe dominante será também retransmitido à classe proletária, permitindo a esta protagonismo na transformação social.

3.2.1 - Algumas reflexões sobre escola e saber objetivo diante da perspectiva histórico-crítica

Para compreendermos a natureza e especificidade da educação, devemos compreender a natureza humana em sua historicidade. Se por um lado os animais adaptam-se a natureza o homem diferentemente, ao longo de sua história, tem como característica transformar a natureza para atender às suas necessidades e, por meio desta transformação, os homens realizam trabalho. Porém, como assevera Saviani (2011, p. 11), referenciado por Marx, “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Neste processo de transformação da natureza, os homens a priori, desenvolvem e, conseqüentemente, passam também a desenvolver-se, pelo mundo da cultura.

Neste sentido a educação é um fenômeno que pertence ao gênero humano, neste princípio depreende-se “[...] que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

O ser humano ao produzir sua subsistência que, com o passar do tempo torna-se cada vez mais complexa, tem sua lógica fundamentada, pela qual apresentou o autor, em “trabalho material”. Sendo tal produção idealizada mentalmente de forma antecipada, da qual exige prévio conhecimento do mundo real com a devida valorização e referenciada em símbolos, estes aspectos são caracterizados, continua Saviani, substanciados sob o que convencionou chamar de “trabalho não material”.

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2011, p. 12)

Sob a luz das categorias do trabalho material e trabalho não material, Saviani (2011) esclarece a natureza da educação distinguindo o trabalho não material em duas atividades distintas, sendo a primeira caracterizada pelo movimento de separação entre o sujeito que produz e a sua produção, como nos exemplos citados dos livros e dos objetos artísticos dos seus referidos autores, ocorrendo nestes casos um intervalo diante do seu processo de criação e seu uso ou consumo, pois há uma autonomia entre a produção e produto. Na segunda atividade, o autor esclarece sobre o fato de estarem imbricados, unidos, pois não são

separados o ato de produzir e o produto, ou seja, produção e produtos entrelaçam-se em um só.

A natureza da educação é situada na categoria do trabalho não material e na não separação entre produção e produto. Exemplificando, Saviani (2011, p. 12) diz que:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Após fazer referência a natureza da educação Saviani esclarece sobre sua especificidade, onde o âmbito do trabalho não material caracterizado, como evidenciado anteriormente, nas ideias, nos conceitos, nos valores, símbolos, habilidades, atitudes, “não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (2011, p. 12), estes elementos, continua o autor, são objeto de preocupação das ciências humanas, onde, do ponto de vista da educação são elementos que necessitam ser assimilados pelos homens constituindo uma espécie de “segunda natureza”.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Sobre o aspecto da identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos homens, o autor definiu como àqueles conhecimentos distinguidos por sua noção de “clássicos”, ou seja, aquele conhecimento que se concebe pelo critério de essencial, de fundamental que não perde seu nível de importância, mesmo com o passar do tempo. Do outro aspecto, Saviani caracterizou como “formas adequadas”, trata-se de organizar os meios pelos quais os conteúdos, em dado tempo e espaço, por meio dos procedimentos coerentes e corretos os indivíduos possam assimilar, na forma da chamada “segunda natureza” a humanidade que fora produzida historicamente.

Dentro desta lógica a educação inserida na prática social, tem na escola o lugar

privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos homens a socialização do saber científico de forma sistematizada, portanto, a escola traz à tona os saberes em suas formas elaboradas, sistematizadas e eruditas, em contraposição, aos saberes do senso comum, fragmentados ou populares, pois àquelas formas visam a incorporação e superação destas, via movimento dialético, sendo que, “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2011, p. 20).

A escola e, o saber escolar ali organizado visando sua transmissão-assimilação, devem fundamentar-se, também, no domínio técnico e nos métodos de ensino referente aos conhecimentos historicamente constituídos. Conforme esclarece Saviani (2011, p. 31), fazendo referência e análise à obra de Mello (1982), em que, “a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político”, esta explanação nos remete à ideia do domínio da teoria, da competência pedagógica como possibilidade de inserção, de mediação da mudança prática da realidade social à serviço da classe trabalhadora. Entretanto, não é somente o domínio da técnica ou teoria, mas elas efetivamente são, ferramentas necessárias para promover a transformação social, pois “é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real” (Ibid., p. 35).

Em relação ao compromisso político assumido pela escola e seus professores, depreende-se que Saviani (2011) fazendo análise da obra de Nosella (1983), esclarece que o compromisso político determina a competência técnica, em que o apelo ao domínio dos aspectos técnicos e teóricos da educação, fundamentam-se:

[...] de uma vontade política que implicaria, de um lado, o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica decorrente de concepções anacrônicas e elitistas e, de outro, a tentativa de elaborar, no interior da organização político-coletiva dos professores, novas técnicas e metodologias de ensino. (SAVIANI, 2011, p. 39).

As condições objetivas não são as ideais para que professores, que atuam no ensino da classe trabalhadora, exerçam suas funções pedagógicas com a excelência devida, porém, é evidente que o compromisso político e, sua centralidade crítica, permitem a estes profissionais atenuar e, até superar, as condições precárias em que desenvolvem o trabalho pedagógico no interior da escola. Daí a necessidade do domínio técnico, conceitual e de métodos, apropriados de forma crítica, por uma atuação, por uma mediação proficiente na luta pela

transformação do modelo vigente.

Outro aspecto importante a ser destacado é o caráter histórico da sociedade, em geral e, da educação, especificamente. Na lógica do processo histórico e seu movimento real, são apresentadas as contradições e conseqüentemente a tensão entre classes, burguesa e proletária, inerentes ao seio da sociedade capitalista. Cabe ressaltar que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2011, p. 66). Esta afirmação leva o autor a esclarecer o papel da escola e do ensino na transmissão-assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade e que são identificados e sistematizados para que as novas gerações tenham a possibilidade de apropriar-se destes. Diante destas condições possam exercer consciente e criticamente a transformação social, concomitantemente à promoção ao acesso dos meios de produção, pois como enaltece Saviani, o saber produzido socialmente pela humanidade é força produtiva e, também, meio de produção que passa estar a serviço da classe trabalhadora.

Evocamos mais uma vez Saviani (2011, p. 80), para quem a educação, se de um lado é determinada pela sociedade, por outro, exerce um influxo de ação recíproca, ou seja, o “determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação”. Para o autor e, sua análise “crítico-dialética” sobre o processo histórico educacional que ocorreu no Brasil, desde da passagem do colonialismo à república, o fez compreender a educação em seu movimento “histórico-objetivo” e, como consequência, articular uma proposta pedagógica²⁶ compromissada com a transformação da sociedade em benefício da classe trabalhadora, denominando esta proposta de *pedagogia histórico-crítica*.

A pedagogia histórico-crítica empenha-se em defender a especificidade da escola. Esta defesa passa pela denominação de sua função específica, portanto:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 84).

²⁶ Conforme destaca o autor na apresentação do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, deixa claro que esta proposta não é definitiva nem acabada, mas em contínuo processo de construção em função do movimento histórico da sociedade e educação.

Conforme avança o acirramento da contradição entre propriedade privada dos meios de produção e a socialização do trabalho, sendo que este exige cada vez mais uma educação capaz de atender suas demandas, fica evidente que é necessário socializar a educação, neste ponto os interesses burgueses são postos em conflito com os interesses dos proletários, daí surge a necessidade de esvaziar a função específica da escola e a socialização do saber elaborado. Saviani (2011) nos alerta para conversão da educação, logicamente da classe trabalhadora, em uma espécie de assistencialismo, objetivando atenuar as contradições e suas tensões, do modo de produção capitalista.

Limitar a função da escola frente ao seu processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos sistematizados é, dentre outras, uma das medidas adotadas pela agora conservadora classe burguesa, pois torna-se imperioso perpetuar a ordem vigente. Fazendo a análise e crítica de todo este movimento histórico que, emerge para Saviani (2011, p. 88), a necessidade de elaborar uma concepção pedagógica que é “histórica e historicizante”, que não se pode conceber educação sem escola, sendo esta a forma “dominante e principal de educação”, ou seja, “fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural [...]” e, a este desenvolvimento que ocorre pela mediação do ensino, promover o desenvolvimento geral dos homens e a superação, conforme propõe o autor, em uma sociedade sem classes.

Trazendo à tona a “materialidade da ação pedagógica”, Saviani (2011, p. 90) esclarece três distintos desafios que historicamente orientam a educação, tais desafios são interligados em problemáticas que, interferem significativamente para a organização, execução e resultados satisfatórios do processo educacional do país. O trabalho educativo, como já foi exposto, está estabelecido na lógica do trabalho não material, entretanto, a ação educativa é exercida sobre uma base de suporte material, ou seja, num contexto de materialidade como apontou o autor.

Os três grandes desafios que Saviani (2011, p. 92) estabelece para a materialidade da ação pedagógica, destacam-se na “ausência de um sistema de educação”, sistema este que historicamente nunca foi tema central no Brasil, aliás o processo de descentralização acabou por gerar, como esclarece o autor, em um déficit histórico da educação no país que, reflete diretamente nos dias atuais. Outro aspecto está na “estrutura organizacional da educação”, montada numa perspectiva teórica que diverge ou até se opõe, por exemplo, à pedagogia histórico-crítica, ocasionando culturalmente, grandes dificuldades de implantação de uma

nova teoria, proposta ou concepção pedagógica. Por fim, destaca-se o aspecto da “descontinuidade”, ou seja, o tempo necessário para que uma nova concepção teórica possa efetivamente ocorrer, provocando resultados irreversíveis do ponto de vista da apreensão dos conhecimentos, são questionados e substituídos sem o lapso temporal devido.

A busca de superar o atual momento em que se encontra a educação e o ensino brasileiro, levou Saviani a estabelecer postulados teóricos, sempre partindo da realidade concreta, ou seja, a prática sendo o fundamento da verdade em que a teoria se determina e procura avançar, a partir daí:

[...] 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 põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (SAVIANI, 2011, p. 101)

A pedagogia histórico-crítica surge do contexto histórico de superar as concepções pedagógicas que configuraram como dominantes na educação brasileira ao longo do tempo, a iniciativa desta nova teoria é a de ser um contraponto frente as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas como asseverou Saviani. Vale salientar a fundamentação em Marx e logicamente no materialismo histórico-dialético, enfatizando o movimento histórico e das contradições postas sob a luz da dialética. A articulação entre teoria e prática, ou seja, a práxis como fundamento de articulação dialética entre teoria e prática em uma só unidade que se alimentam em um contínuo movimento.

Os pressupostos para o processo de ensino-aprendizagem no movimento que exige o conhecimento dar-se-á, pela passagem do empírico para o concreto que ocorre pela mediação do abstrato, ou seja, da passagem do sincrético ao sintético, sendo esta passagem pela mediação da análise. Diante destes pressupostos a educação é vista como ação mediadora no interior da prática social, conforme esclareceu Saviani, a prática como ponto de partida e chegada. O processo pedagógico, no qual se insere o aluno e professor, estabelece-se por três momentos para o autor, a saber, problematização, instrumentalização e catarse. A escola enquanto lugar privilegiado para a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, possibilita aos alunos a superação da visão sincrética mediada pela análise e apreensão dos conteúdos científicos para uma visão sintética. Este movimento da socialização do conhecimento historicamente acumulado, permite às novas gerações compreenderem a

realidade concreta possibilitando-lhes um pensar crítico e por consequência um novo agir, visando a transformação para uma sociedade sem classes.

3.3 - Referência teórica na Psicologia Histórico-Cultural

Assim como procuramos estabelecer as bases teóricas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos neste ponto específico, referência às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, porém, novamente esclarecemos que as limitações deste trabalho, nos fazem advertir que discorreremos sobre esta temática de maneira breve. A densidade e complexidade que envolvem os postulados de autores como Vigotski; Leontiev; Luria; Elkonin; Davidov, dentre outros, que contribuíram para solidificar as bases da Psicologia Histórico-Cultural, devem, para melhor entendimento, ser estudados em sua profundidade.

Nos limites deste trabalho, como expusemos, julgamos pertinente referenciar a periodização do desenvolvimento psíquico e suas particularidades para a atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores, fundamentadas pela psicologia histórico-cultural, pois conforme Tuleski e Eidt (2016), citando Vigotski, Luria e Leontiev que, desenvolvem o método de investigação do desenvolvimento humano. A referência em Vigotski diferenciava-se na sua concepção de desenvolvimento biológico e cultural, em que os processos psíquicos não são simples reações a estímulos. Vigotski (2000b), mencionado por Tuleski; Eidt (2016, p. 37) faz críticas ao processo tradicional como a psicologia tratava o desenvolvimento, caracterizado por sua unilateralidade e, “[...] desconsidera o desenvolvimento histórico das funções mentais, confundindo os aspectos naturais com os culturais e os aspectos biológicos do desenvolvimento psíquico infantil com os aspectos sociais”.

Um aspecto fundamental para compreensão do trabalho de Vigotski (2000b), citam as autoras, está na distinção dos meios externos e as funções internas próprias do ser humano, sendo realidades que interagem e se integram de maneira dialética.

É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas *materiais* e *simbólicas* que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às *funções específicas*, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros. (TULESDKI; EIDT, 2016, p. 38, grifos das autoras).

A relação conjunta entre os aspectos externos e as funções psíquicas articuladas conjuntamente, permitem processos de desenvolvimento caracterizados como formas superiores de pensamento. As autoras (2016), seguindo Vigotski (2000b), esclarecem que a diferença entre estas duas linhas e sua íntima relação, são necessárias e essenciais para compreender o processo de desenvolvimento humano.

Outro aspecto importante de destacar na obra de Vigotski (2000c), que as autoras mencionam, está na particularidade singular que tem o homem em relação ao animal, pois, os homens são capazes de construir, criar e empregar signos, sendo estes sinais artificiais, considerados uma condição cultural de natureza externa, entretanto, “[...] é de suma importância não desconectar a criação e o emprego de signos do fabrico e utilização de instrumentos, ou seja, o domínio de si, do domínio da natureza externa.” (apud TULESDKI; EIDT, 2016, p. 43). O domínio das forças da natureza pelo homem, corresponderá ao domínio da própria conduta e sua subordinação aos processos psíquicos, assim, “*o homem introduz estímulos artificiais, confere significação a sua conduta e cria, com a ajuda dos signos externos, novas conexões no cérebro.*” (VIGOTSKI apud TULESDKI; EIDT, 2016, p. 43, grifo do autor).

Ao introduzir o conceito de *signo*, Vygotski apontou, pioneiramente, a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores, foram denominados *funções psíquicas elementares*; os segundos, caracterizados como *funções psíquicas superiores*, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. (MARTINS, 2015, p. 46, grifos da autora).

As funções psíquicas superiores ou culturais estão, segundo Vigotski, referenciado por Martins (2015), na atividade que o homem desenvolve e internaliza passando do não domínio ao domínio da natureza e domínio recíproco de si, sendo esta articulação caracterizada de forma inter-relacionada, não dissociada, ocorrendo simultaneamente, ou seja, de maneira dialética.

Corroborando para o entendimento das funções psíquicas elementares e superiores, das quais Vigotski elaborou em seus trabalhos, citamos Martins (2016a, p. 15, grifos da autora), para ela o autor foi pioneiro nestas explicitações que:

[...] identificando primeiramente uma diferença qualitativa fulcral entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e

aquelas edificadas pela vida social. As primeiras ele denominou de *funções psíquicas elementares*, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexivos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como *funções psíquicas superiores*, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social.

O trabalho como atividade complexa e central é fator decisivo para humanização do psiquismo, onde o controle das condutas, ou seja, a consciência, são atos que necessitam de mediação, via atividades de trabalho intencionalmente direcionadas. O movimento dialético entre funções elementares e funções superiores permitem os saltos qualitativos que garantem as transformações no desenvolvimento humano. Nosso tema está focalizado no trabalho escolar como estrutura formal que possibilita a apropriação dos signos como condicionantes para o processo de transformação e requalificação do psiquismo humano, proporcionando seu desenvolvimento.

Em Scalcon (2002, p. 51) encontramos mais um referencial em citação a Marx e Engels e a relação do homem com a natureza em sua atividade primordial, o trabalho, para a autora:

[...] a sociedade e a interação dialética entre o homem e a natureza que constituem as bases das principais teses da perspectiva histórico-cultural e, conseqüentemente, de uma psicologia em que o desenvolvimento humano é fruto da interação do organismo individual com o meio físico e social.

A construção de um caderno pedagógico para o projeto de extensão na modalidade esportiva futsal, se consubstancia no fato de pretendermos uma formação humana para além do gesto técnico, tática ou aptidão física. A importância dos conceitos, onde as palavras caracterizadas como signo de linguagem, evidenciam a possibilidade de um salto qualitativo na forma de pensamento dos alunos envolvidos nestes projetos, pois, conforme os estudos de Vigotski, citados por Martins (2015, p. 49) é por meio das significações conferidas as palavras que concorrem o estímulo ao ato de pensar, sendo tal mediação necessária para uma formação da consciência, permitindo “o desafio de apreender mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial”.

O objeto a se conhecer, o futsal, precisa ser provocado em possibilidades que vão além da realização de gestos motores, os conceitos historicamente constituídos sobre a modalidade e suas variáveis, fundamentam o salto qualitativo que ocorre na tensão do empírico e abstrato.

Não se trata de colocar a prática das atividades em segundo plano ou dependentes dos signos linguísticos presentes na teoria, como advertido por Escobar e Taffarel (2009, p. 174): “O princípio determinante é a prática do homem como atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo”. As atividades praticadas pelo conjunto dos seres humanos devem ser entendidas, segundo as autoras, na estrutura produtiva que as originou.

Esta tensão não resulta de maneira espontânea, mas mediatizada. Para Martins (2015, p. 50, grifos da autora), a mediação intencionalmente provocada caracteriza a importância concreta da realidade escolar, pois é o:

[...] dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão, e o ensino dos conceitos científicos como criação de “desconfiança” em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta. Entendemos que o raciocínio “nasce do ventre” dessa “desconfiança”. O raciocínio, por meio de suas operações lógicas se impõe, então, como *necessidade* ao conhecimento do objeto, quando esse conhecimento, radicado na captação sensível, mostra-se parcial e insuficiente, ou seja, o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se revela insuficiente no atendimento aos motivos da atividade.

Sobre a atividade, Duarte (2002, p. 284), destaca o que considera como central na concepção à teoria da atividade de Leontiev, a interatividade “da relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência”, sendo esta atividade essencialmente humana e que permite os processos de formação da consciência, entretanto, o autor diferencia os dois aspectos desta consciência, pois, podem se dirigir “tanto no sentido da formação humanizadora da consciência, como no sentido da formação alienante da mesma”.

As atividades humanas intencionalmente dispostas são constituídas de um conjunto de ações das quais Leontiev, citado por Duarte (2002, p. 285) explica que:

Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido da mesma. O significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação. O sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age.

A compreensão da atividade e as ações que as constituem, são fundamentais para o entendimento do conceito de atividade dominante e seu papel em cada período do desenvolvimento humano, ou seja, da infância à idade adulta. Para especificarmos o tópico deste estudo, a adolescência, faremos referência ao autor Elkonin (1987) citado por Tuleski;

Eidt (2016, p. 52) ao elencar as atividades dominantes ao longo dos períodos de desenvolvimento humano, sendo:

Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetal manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo.

O desenvolvimento humano que a psicologia histórico-cultural procura estruturar, caracteriza-se por compreender que este processo ocorre em uma totalidade complexa de movimento dialético entre as estruturas psíquicas elementares e estruturas psíquicas superiores que emergem da condição socialmente construída ao longo da história humana. Para Vigotski (1996) alterna-se na dinâmica do desenvolvimento “períodos estáveis e períodos de crises ou rupturas” (apud TULESDKI; EIDT, 2016, p. 53), sendo estes momentos de difícil percepção, porém, são eles que permitem, o que o autor chamou, formações novas ou neoformações.

Ao anunciar um caminho de explicação do desenvolvimento humano fundamentado em uma abordagem histórica-dialética, expõe Pasqualini (2016, p. 67 e 68) ancorada nos estudos de Shuare (1990) para quem “é justamente a *atividade* humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento”. A categoria para explicar os problemas dos períodos em que ocorram desenvolvimento é, segundo citação da autora, a atividade.

Um princípio que corresponde às formas de mudança no desenvolvimento, ocasionado pela lógica dialética entre evolução e revolução, vinculados entre si de maneira recíproca, que conforme Vigotski (1996) “mudança quantitativa (evolução) e mudança qualitativa (revolução) são duas formas que assume o movimento da realidade.” (apud PASQUALINI, 2016, p. 70). A validade deste princípio, salienta a autora, referencia analisar o real desenvolvimento humano nos aspectos histórico e social, bem como o próprio desenvolvimento psíquico.

As transformações que ocorrem nos fenômenos da realidade permitem a análise e compreensão do princípio dialético entre o movimento e estabilidade, esta relação, explicita os saltos e rupturas que propiciam, segundo Pasqualini (2016), as consequentes mudanças qualitativas dos fenômenos. No desenvolvimento do psiquismo, continua a autora, este princípio caracteriza a alternância dos períodos estabelecidos como estáveis e os períodos caracterizados como críticos, ou seja, os saltos qualitativos resultam do processo de acúmulo

quantitativo gerando mudanças gradativas no interior dos períodos estáveis do desenvolvimento. A reestruturação do desenvolvimento psíquico engendra-se por meio da relação dialética entre quantidade e qualidade.

Para Vigotski (1996) o período de tensão disposto por esta lógica dialética, onde estruturas velhas e novas são confrontadas gerando crises, permitem as mudanças necessárias ao desenvolvimento:

[...] pois o nascimento do novo significa necessariamente a superação do velho, e um trabalho construtivo, formativo e criativo da psique. O período de viragem pode, assim, ser compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu. (apud PASQUALINI, 2016, p. 72)

Avançando nos princípios é necessário a compreensão do gatilho que promove a mudança entre quantidade e qualidade fundamentados pela psicologia histórico-cultural e lógica dialética, segundo Politzer, Besse e Caveing (1970) citados por Pasqualini (2016, p. 73, grifos da autora), o motor que dá vida a estas mudanças situa-se na *contradição*, para os autores, “não se trata, assim, de mera oposição, mas de *unidades dos contrários*, de uma contradição que é interna aos fenômenos”. As contradições são gestadas nos períodos de desenvolvimento o que permite a superação definitiva do velho pelo novo.

Aspecto de relevância na obra de Vigotski, mencionado por Scalcon (2002, p. 58) é, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, onde a segunda precede o anterior, sendo “[...] evidente que uma criança que viva em um ambiente onde não haja contato com outras pessoas, portanto, com alguma forma de linguagem, não a desenvolverá, embora possua todos os requisitos natos necessários”.

O processo de ensino-aprendizagem como resultante de uma educação escolar intencionalmente sistematizada, via atividade dominante, corrobora para que a tensão entre quantidade e qualidade, entre o velho e novo ocorram com o propósito de permitir novas apropriações engendrando por consequência, os saltos qualitativos para o desenvolvimento individual dos alunos. Vale ressaltar a caracterização mediadora que a educação estabelece no processo de ensino-aprendizagem, sendo a relação entre professor e aluno condicionada a promover nos sujeitos deste processo as rupturas necessárias ao desenvolvimento.

As bases teóricas que fundamentam tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a Psicologia Histórico-Cultural são, como vimos, estruturadas no materialismo histórico-dialético, diante do exposto, verificamos a atividade principal do ser humano o trabalho, e sua concepção sócio-histórica. Articulada às teorias citadas, encontra-se a metodologia de ensino

Crítico-Superadora, da qual relaciona-se os elementos da cultura corporal. Julgamos pertinente que o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, envolva as manifestações da cultura corporal e, assim, colaborar para o enriquecimento do universo simbólico dos alunos e sua formação omnilateral. A educação no geral e o ensino no particular, correspondem ao âmbito do trabalho não material, que devem, como analisamos promover a aprendizagem e esta, por sua vez, proporcionar o desenvolvimento psíquico superior dos alunos.

CAPÍTULO IV - A PESQUISA DE CAMPO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Organizamos este capítulo procurando delimitar, em acordo com nosso questionário de coleta de dados, três pontos específicos que julgamos compor a centralidade deste tópico. Diante deste cenário, fizemos: o recorte nos destinatários da pesquisa; no tema da cultura corporal e; na possibilidade didático-metodológica nas aulas dos projetos de extensão.

Iniciamos o primeiro momento procurando nos embasar na psicologia histórico-cultural e suas contribuições aos destinatários desta pesquisa, ou seja, estudantes *adolescentes* que frequentam os anos finais do ensino fundamental.

Outro ponto deste capítulo está na manifestação da cultura corporal da qual discorreremos, a saber, o *esporte/futsal*. Identificamos no questionário de coleta de dados a constatação da influência exercida por este tema, assim, traremos à discussão alguns dos conceitos e denominações sobre o esporte em concepções tradicionais. Posteriormente verificamos e apontamos possibilidades no trato com o esporte em uma concepção crítica dentro da escola. Passamos, também, pela lógica da competição pensada no ambiente escolar. No que pese os temas da cultura corporal, procuramos pensar o conteúdo futsal enquanto saber escolar.

A posteriori, procuramos relacionar os elementos que julgamos indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o conteúdo, o destinatário e a forma. Por fim, apresentar 4 (quatro) planos de aulas como possibilidades didático-metodológicas, sistematizadas e organizadas por autores da área de educação física e que consideramos pertinente à apropriação do *caderno pedagógico*, no ensino da cultura corporal dentro das ações extensionistas.

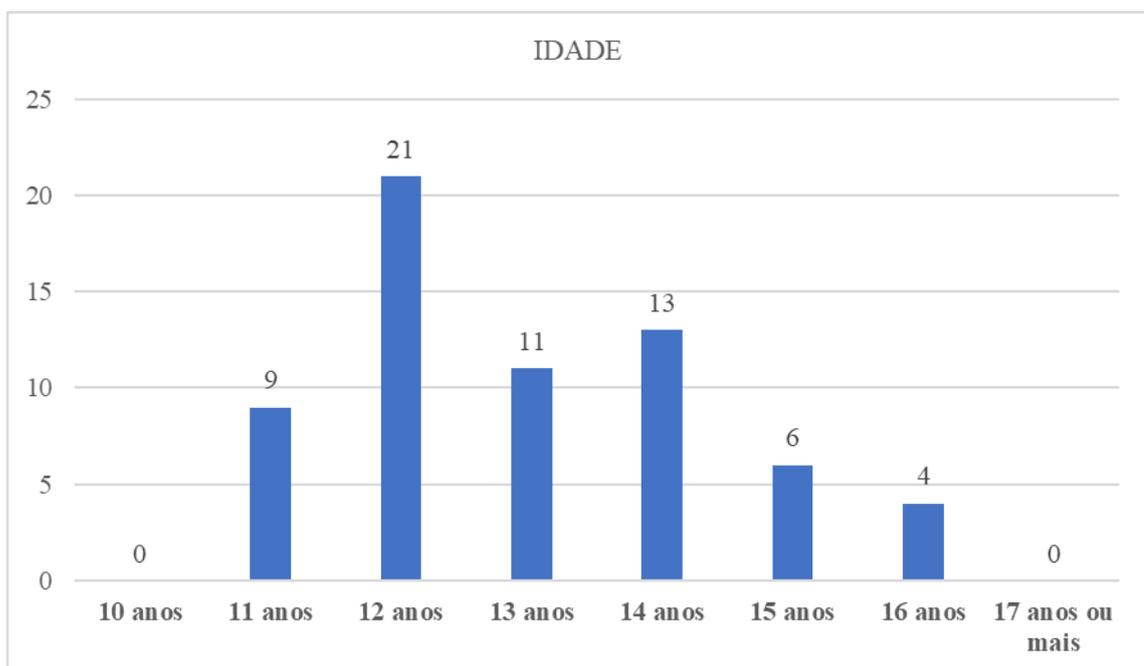
4.1 - Atividade dominante na adolescência o contexto deste estudo

O contexto deste trabalho nos permite estabelecer a contribuição da relação específica dos pressupostos atribuídos, conforme Anjos e Duarte (2016, p. 195) na psicologia do adolescente, que caracteriza-se não como uma etapa de formação mas sim como um período de formação com relevos inerentes que devem ser observados em seu momento qualitativo, pois conforme nos apontam os autores, “[...] a formação do pensamento por conceitos como um salto qualitativo nessa fase do desenvolvimento psicológico”, serão de fundamental

importância para que a ação pedagógica, conferida ao projeto de extensão, possa estabelecer conexões coerentes com as possibilidades de desenvolvimento humano dos indivíduos que participam deste processo.

A coleta de dados teve como foco os alunos dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, turmas A e B dos 6º (sexto) à 9º (nono) anos. Segundo o gráfico abaixo, verifica-se que a faixa etária dos alunos é contemplada dos 11 (onze) aos 16 (dezesesseis) anos de idade.

Gráfico 1: Idade dos Alunos - Ensino Fundamental (anos finais)



Fonte: Elaborado pelo autor

Para a Psicologia Histórico-Cultural a explicação do desenvolvimento na adolescência não pode ser definida no reducionismo dos aspectos biológicos e das mudanças que ocorrem em virtude da modificação dos hormônios pelo corpo, ou seja, apenas enfatizando os aspectos biologizantes e caracterizando-os como patologizantes. É evidente que não se trata de negar ou negligenciar tais alterações, entretanto, deve-se salientar e evidenciar que “[...] as relações entre os aspectos biológicos e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 196).

Conforme já especificado, a psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, estabelece estreita vinculação entre o desenvolvimento humano e os fenômenos históricos e socioculturais, sendo a adolescência parte concreta do

processo de desenvolvimento psíquico. O movimento na lógica dialética é característica marcante e fundamental, pois contradiz as ciências positivistas e a dicotomia a elas inerente. Vigotski (1996), citado por Anjos e Duarte (2016, p. 196), “afirma que a conversão da atração (base biológica, instintiva) em interesses é a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente”. São as necessidades de ordem superior vinculadas em novos interesses, ou seja, a *atividade social* estruturada em nível mais elevado ou complexo.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem então outros novos. [...] a extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos são, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Existem períodos de crise no desenvolvimento humano, e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a conseqüente estruturação da personalidade e da concepção de mundo. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 197).

Verifica-se os momentos de crise na adolescência como ponto fulcral de mudança na atividade-guia, *pensamento por conceitos*, em relação à infância, *pensamento por complexos*, o significado das palavras representam ganhos substanciais na qualidade do pensamento, sendo para Vigotski, citado por Martins (2013, p. 213) “o dado essencial da palavra se revela em uma operação lógica do raciocínio, em um ato de pensamento, que, por sua vez, é processo, é movimento”. O movimento das palavras e suas significações promovem, segundo a autora, modificações prodigiosas na relação dialética entre pensamento e linguagem. Destaca-se que o domínio dos significados das palavras permite não só uma ampliação de valor semântico, mas também, mudança qualitativa no sistema psíquico.

As mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento psíquico engendram como consequência “[...] à constatação da dialética entre forma e conteúdo do pensamento e, igualmente, ao reconhecimento dos limites dos enfoques dualistas e metafísicos que os dicotomizaram” (MARTINS, 2013, 215). A autora continua o raciocínio, fundamentado em Vigotski, para qual a evolução do pensamento em seu conteúdo, é processo do desenvolvimento dos condicionantes sociais, culturais e históricos.

Da aparência e superficialidade inerentes aos conceitos espontâneos para explicação dos fenômenos da realidade emerge, via conceitos científicos, a construção das abstrações permitindo a generalização dos conceitos, levando o pensamento a operar em graus complexos de possibilidades. Tal assertiva, Martins (2013, p. 224) estabelece nos estudos de Vigotski e a psicologia histórico-cultural, onde:

[...] os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização, e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra - o emprego de signos culturalmente elaborados - opera como *meio* de importância central.

O avanço qualitativo do pensamento requer conexões mentais que são captadas na realidade concreta, mantendo-se, para tanto, relação de estreita intimidade com a linguagem, palavras e seus significados, permitindo, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas e formação de ordem superior.

A atividade-guia na adolescência apresenta, segundo Elkonin (1987) duas faces a saber, *comunicação íntima social e atividade profissional/de estudo* (apud ANJOS; DUARTE, 2016, p. 197). Os autores, ainda em referência a Elkonin, caracterizam que “o período escolar médio, ou período da adolescência, abarca de 11-12 anos até 15 anos”.

Adentrando à faceta da comunicação íntima pessoal que caracteriza a adolescência, apontada por Elkonin, depreende-se as relações que ocorrem entre os próprios adolescentes e as relações com os adultos, das quais “[...] se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198), formando-se, portanto, a autoconsciência compreendida, conforme os autores, como consciência social que se constrói dialeticamente do mundo exterior para o interior. Para Davidov (1988):

A neoformação psicológica central dessa idade (adolescência), segundo a opinião desses autores [Elkonin e Dragunova], é o surgimento do sentimento de maturidade como forma de manifestação da autoconsciência, *que permite aos adolescentes comparar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo esses modelos, suas relações com as pessoas.* (apud ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198 e 199, grifo dos autores).

Os indícios de maturidade conferidos aos modelos de ser humano ideal referenciados em adultos, esse sentimento de maturidade são, segundo os autores, as características nesse período de desenvolvimento humano. Esta relação com os adultos permite o desenvolvimento que, segundo Vigotski (2000), citado por Anjos e Duarte (2016, p.199), constitui-se na “[...] interação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento é fundamental para o

desenvolvimento deste último”.

No processo de desenvolvimento humano a psicologia histórico-cultural esclarece algumas concepções que são por ela consideradas equivocadas, salientando que:

A adolescência (considerada pelas concepções dominantes, na atualidade, uma fase “semipatológica” da vida humana) não desempenha a função de imagem de um paraíso perdido, mas se mantém a atitude de separação em relação à vida adulta e de naturalização do desenvolvimento. Se, no caso da infância, o desenvolvimento deve seguir seu curso natural para que a criança aproveite ao máximo essa fase da vida, na adolescência também o desenvolvimento deve seguir seu livre curso, mas, nesse caso, o objetivo seria o de se evitarem os conflitos entre adultos e adolescentes. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 200)

As concepções dominantes a se considerar no modo de produção capitalista, configuram-se na funcionalidade e mecanicismo que se instituem por processos puramente naturais, daí decorrem as críticas da psicologia histórico-cultural. Como se o desenvolvimento humano desconecta-se ao longo da vida em etapas inalienáveis, como se fossem fases que em nada se relacionam, a exemplo, Anjos e Duarte (2016) mencionam a fase adulta como fase de trabalho e responsabilidade, portanto, a infância e adolescência nada têm a considerar, ponderar e preocupar, pois na ideologia capitalista tais relações são desprezadas.

A visão reducionista pautada no positivismo cartesiano, é confrontada pelo materialismo histórico-dialético que a concepção histórico-cultural imprime nas relações de desenvolvimento humano. No campo da educação Elkonin (1960) esclarece sobre as relações para o desenvolvimento na adolescência enfatizando que:

[...] o trabalho pedagógico deve pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não o que pensam seus pais ou professores. A educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir. (apud ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201)

Em virtude das relações e comunicações interpessoais e intrapessoais inerentes à adolescência, destaca-se no campo escolar/acadêmico o trabalho coletivo, como princípio de construção e desenvolvimento psíquico, decorrente de um processo educativo bem organizado pelo professor conferindo um excelente manancial para uma educação desenvolvente.

Outro aspecto importante a ser destacado no desenvolvimento adolescente caracteriza-se na atividade de estudo preconizada por Elkonin, para o autor, citado por Anjos e Duarte (2016, p. 201) “o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e,

consequentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos”, ocorre neste momento interesses restritos que são valorizados em função dos aspectos relativos ao mundo do trabalho e diante da escolha da futura profissão. Desafios e conflitos são marcantes, sendo a educação escolar destacada a se predispor e preparar os alunos para atuação no chamado mundo do trabalho. Entretanto, diversas críticas são atribuídas no campo educacional a esta formação para o mercado de trabalho, ótica burguesa e capitalista, pois:

[...] trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução de força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 202)

A crítica emerge da justa constatação que a formação do adolescente não pode ser mera adaptação ao mundo do trabalho, onde se reproduzem mão-de-obra para produção de mercadorias no modo de produção capitalista. Para os autores, a educação deve favorecer um processo de formação de uma individualidade prontamente universal, diversificada e plural, permitindo produções mais elaboradas que se sustentam em conhecimentos científicos, na arte, na filosofia, enfim, que os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, contribuam de forma decisiva para relações críticas, conscientes e humanizadas.

O papel da escola é sumário ao sistematizar tanto os conhecimentos como as formas necessárias ao desenvolvimento psíquico dos alunos. Esta premissa levou Vigotski (1996), referenciado na obra de Anjos e Duarte (2016, p. 203), a analisar o processo de desenvolvimento neste período, “[...] pela contradição entre a nova forma de pensamento que está em desenvolvimento (o pensamento por conceitos) e o fato de que esse novo estágio do pensamento do adolescente é ainda muito instável”, pois nesta fase o adolescente não consegue ter domínio e clareza de tudo que aspira.

Avançando em sua forma de pensar o adolescente requer mecanismos mais complexos que a criança, o domínio das palavras e o aprofundamento de seus significados possibilitam o pensamento por abstração, os mecanismos da linguagem escrita permitem, segundo Vygotski²⁷ (1995, 2001) e Luria (2001), citados por Martins (2013, p. 188, grifos da autora), uma lógica interna que “[...] encerra inúmeras “rupturas” e “saltos”, que são produzidos quando se passa de um momento a outro”. Os saltos e rupturas estão diretamente relacionados

²⁷ A grafia Vygotski está em acordo com a obra de Martins (2013).

à qualidade da mediação destes processos.

Na psicologia histórico-cultural a relação entre pensamento e linguagem não se estabelece dicotomicamente e/ou diametralmente, esta compreensão é de fundamental importância para o entendimento destes no processo de desenvolvimento humano, pois “[...] a linguagem não é o andaime do pensamento, existindo entre eles uma relação de condicionabilidade recíproca, dialética” (MARTINS, 2013, p. 190), ou seja, a lógica dialética consubstancia a relação do desenvolvimento psíquico em todos os períodos ao longo da vida.

Verificamos que a palavra é unidade para análise do pensamento e linguagem, o avanço promovido no desenvolvimento tem relação direta com a complexificação que os significados das palavras adquirem, permitindo, portanto, pensamento por abstrações, foi esta a constatação de Vigotski (1996), citado por Martins (2013, p. 215), pois são “[...] às mudanças radicais que se processam no pensamento à medida que superam dimensões sensoriais, concretas em direção às dimensões abstratas [...]”, ou seja, ocorrem mudanças vinculadas à “[...] mecanismos novos, funções novas, novas operações, novos modos de atividade [...]”. Mais uma vez destaca-se a constatação da lógica dialética entre forma e o conteúdo do pensamento. O salto qualitativo do pensamento sua “[...] evolução reside por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento” (MARTINS, 2013, p. 215).

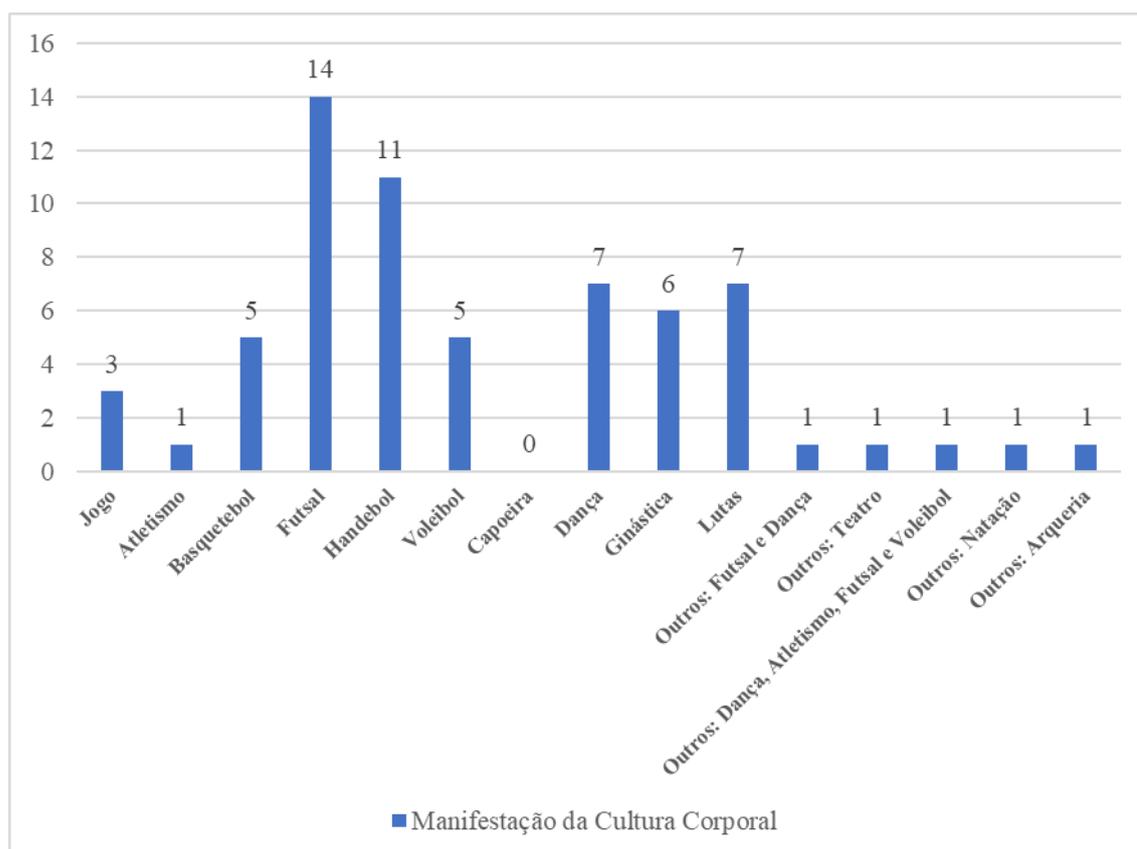
Pensar na evolução qualitativa do pensamento ancorada na formação dos conceitos, nos fez refletir, neste trabalho, no caderno pedagógico como possibilidade de intervir na relação didático-metodológica no trato com os conhecimentos que se expressam nos projetos da cultura corporal. Corroboram para esta iniciativa como diretriz conceitual, as fundamentações tanto na Psicologia Histórico-Cultural como a Pedagogia Histórico-Crítica, pois a atividade-guia na adolescência, como mencionado, reside no pensamento por conceitos. A constatação, seleção e sistematização dos conhecimentos atribuído à Cultura Corporal, são vistos como oportunidade de enriquecimento na formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, características inerentes aos projetos de extensão a qual propomos no CEPAE/UFG.

4.2 - A relevância sócio-histórica do Esporte

Quando da investigação da contribuição para participação dos alunos do CEPAE nos projetos de extensão, um dos pontos que procuramos identificar, estaria nas diversas

manifestações e possibilidades que incorporam o campo da cultura corporal, em que estes mesmos alunos teriam interesse de praticar. Tão logo, não fora nenhuma surpresa a identificação do esporte como preferencial nas escolhas apresentadas via questionário.

Gráfico 2: Interesse nas manifestações da Cultura Corporal



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando elaboramos o questionário procuramos abrir o leque de opção aos alunos, por isso, fizemos nesta pergunta em específico, um rol de elementos que constituem a cultura corporal, assim, apresentamos na seguinte ordem de possibilidades: *Jogo*; *Atletismo*; *Basquetebol*; *Futsal*; *Handebol*; *Voleibol*; *Capoeira*; *Dança*; *Ginástica*; *Lutas*; *Outro*. Procuramos elencar as diversas possibilidades, mas deixando o devido espaço (*outro*) para que os alunos pudessem se manifestar caso as opções apresentadas não correspondessem à sua escolha.

Ordenamos e organizamos como manifestação esportiva as modalidades de: atletismo (1), basquetebol (5), futsal (14), handebol (11), natação (1) e voleibol (5). Relacionamos as citações diretas na modalidade totalizando um quantitativo de 37 (trinta e sete) alunos com

preferência em práticas esportivas. Diante das respostas verificamos que o *esporte* enquanto manifestação da cultura corporal, possui em sua história forte apelo e aceitação social. No capítulo II verificamos o aspecto de esportivização pelo qual passou a educação física enquanto disciplina escolar, neste sentido passaremos a discorrer, mesmo que brevemente em seus conceitos que se aproximam de concepções tradicionais, para posteriormente observar conceitos críticos frente ao esporte pensados enquanto conhecimento dentro da escola.

O esporte é considerado uma das manifestações culturais mais marcantes ao longo da história da humanidade, o fenômeno esportivo na contemporaneidade, é constituído e:

Reconhecido como um dos fenômenos sociais mais importantes, tendo influenciado profundamente a vida cotidiana do homem do século XX, o esporte impõe-se sistematicamente àqueles que o praticam, àqueles que o organizam, àqueles que, de alguma forma, por ofício, dele dependem; aos seus aficionados, e até mesmo àqueles que, sem vinculação efetiva com ele, são impregnados invariavelmente pelos noticiários da imprensa em crescentes espaços diários de mídia. Por outro lado, o esporte anteriormente percebido apenas pelo rendimento, tem passado por uma revisão conceitual, aumentando sua própria abrangência, ao reajustar-se às necessidades de movimento causadas pelo desenvolvimento industrial e, fundamentalmente às exigências da utilização do tempo livre pelo homem moderno, que, nesta nova perspectiva, incorporou a prática do esporte popular (TUBINO, 1996, p. 9)

Em referência ao alcance e força que o esporte hodiernamente representa, podemos verificar em relação à filiação junto ao Comitê Olímpico Internacional - COI, onde segundo Balbino et al. (2013, p. 42) apontam que:

Atualmente, o COI (Comitê Olímpico Internacional), por meio do Movimento Olímpico, agrega 203 Comitês Olímpicos Nacionais, mais que a ONU (Organização das Nações Unidas), órgão internacional de cunho político institucional, com 192 filiados, o que demonstra a inserção mundial do esporte entre diferentes povos e culturas.

O Brasil, representado pelo Comitê Olímpico Brasileiro - COB, faz parte do rol de Comitês dos respectivos países membros. Este elevado número de participantes/filiados corrobora para conceituar e posicionar o esporte como uma das manifestações culturais da humanidade mundialmente referendada.

A definição de esporte não é algo tão fortuito como assinala Dias (2014), pois devemos considerar as diversas maneiras com a qual o fenômeno esportivo conceitua-se, onde seus significados e signos podem variar em questões sociais, culturais, políticas, econômicas,

dentre outras. Das diversas maneiras de concepção do esporte implica a seu turno, diversas formas e possibilidades de prática, assim, caso:

[...] definíssemos esporte como uma prática corporal historicamente relacionada ao advento do capitalismo, de certo modo, estaríamos implicitamente sugerindo uma vinculação entre esses dois elementos, o esporte e o capitalismo. Por consequência, alguém que avalie o capitalismo como um sistema social perverso e injusto, como de fato o é, tenderia, para manter alguma coerência com essa nossa hipotética definição, que avaliar o esporte como algo também perverso e injusto, que deve por isso, ser abandonado ou radicalmente modificado. (DIAS, 2014, p. 112)

As considerações sobre o movimento histórico que acompanham o esporte, não podem ser verificadas e analisadas em uma dimensão simplista ou linear cuja explicação ocorra via “causa-consequência”, conforme afirma Melo (1999, p. 24), em que o atual momento esportivo encontra-se, pois, “o presente não é a soma dos passados, guarda suas especificidades, seus próprios condicionamentos, que possivelmente só vamos poder entender melhor, pelo menos historicamente, em algum momento futuro”.

Encontramos em Böhme (2003, p. 99) uma menção à definição de esporte, no qual caracteriza-se por uma questão linguística, sendo:

De acordo com o dicionário alemão de esporte Der Sport (Schülerduden, 1987), a palavra esporte origina-se do inglês sport, que originalmente significava passatempo/jogo. Este termo era uma abreviação de disport, (divertimento), o qual surgiu do termo francês desport, que tem sua raiz no latim popular deportare (se divertir). Na língua portuguesa são utilizados os termos esporte - originário do inglês, assim como desporto - originário do francês, como sinônimos.

Avançando às questões de definição do termo consideramos de relevante destaque o fato de reconhecer na Inglaterra como berço do denominado esporte moderno, o processo de formação e conceituação do esporte de maneira geral perpassa sobre as bases constituídas na Revolução Industrial que ocorrera naquele país.

A Inglaterra foi o primeiro lugar em que prática esportiva assumiu suas formas modernas, isto é, basicamente, as formas pelas quais até hoje muitas modalidades são praticadas. Reparem que a maioria das modalidades esportivas, com poucas exceções, tem sua história ligada à história da Inglaterra. O futebol, o rúgbi, o turfe, o tênis, o atletismo, entre muitas outras, tiveram suas regras atuais criadas ou no mínimo organizadas pela primeira vez na Inglaterra [...]. Seria interessante pensar os motivos para esse pioneirismo inglês, bem como as razões pelas quais a disseminação mundial dessas modalidades se tornou possível. (DIAS, 2014, p. 126 e 127)

Considerando sua disseminação pelo mundo, podemos destacar no Brasil, o forte apelo e massificação do denominado esporte mais popular do país - o Futebol.

Em uma de suas obras Bracht (2005, p. 13) considera e conceitua que hodiernamente “o esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo”, são ainda, segundo o autor, um processo que modificou e esportivizou elementos culturalmente construídos ao longo da história como os conhecidos jogos populares. Outras características assumidas pelo esporte estão constituídas em seu viés de: “competição, rendimento físico-técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento” (BRACHT, 2005, p. 14).

O esporte no Brasil esteve intimamente ligado à educação física, esta, por sua vez, ao longo do tempo esteve ancorada em correntes e abordagens voltadas para uma prática que envolveram elementos fortemente calcados aos aspectos biológicos dos indivíduos. Nesta perspectiva as aulas de educação física se configuravam na ideia do desenvolvimento físico dos alunos com a perspectivas de indivíduos fortes e saudáveis.

No Brasil, a educação física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares e também, a partir do final da década de 1960, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2010, p. 13).

Dentro da escola a disciplina que trata pedagogicamente do esporte é a educação física, portanto, esta acaba por conferir ao esporte legitimidade para manifestar-se dentro dos muros escolares, porém, cabe ressaltarmos os limites e possibilidades que este mesmo esporte pode e é capaz de promover enquanto conhecimento aos alunos. A educação física e conseqüentemente o projeto político pedagógico da escola, serão capazes de ir contra ou a favor de um conceito amplo ou restrito de esporte, pois, os objetivos propostos estabelecem o trato com este conteúdo. Consideração feita sobre o tema, Kunz (1994, p. 63) esclarece que:

O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito “estrito” do esporte que aqui considero.

O autor considera, ainda, que a difusão dos padrões do modelo esportivo tal qual o é fora da escola para as aulas de educação física, corroboram para que seja um agente de consumo via propaganda estimulada pelo esporte, ou seja, restritamente uma mercadoria.

Para Greco e Benda (1998, p. 13) “a educação física e o treinamento esportivo no Brasil ainda permanecem vinculados à dicotomia entre o ‘conhecimento prático’ e o ‘conhecimento teórico’ - linha tecnicista e linha humanista (crítico-social)”.

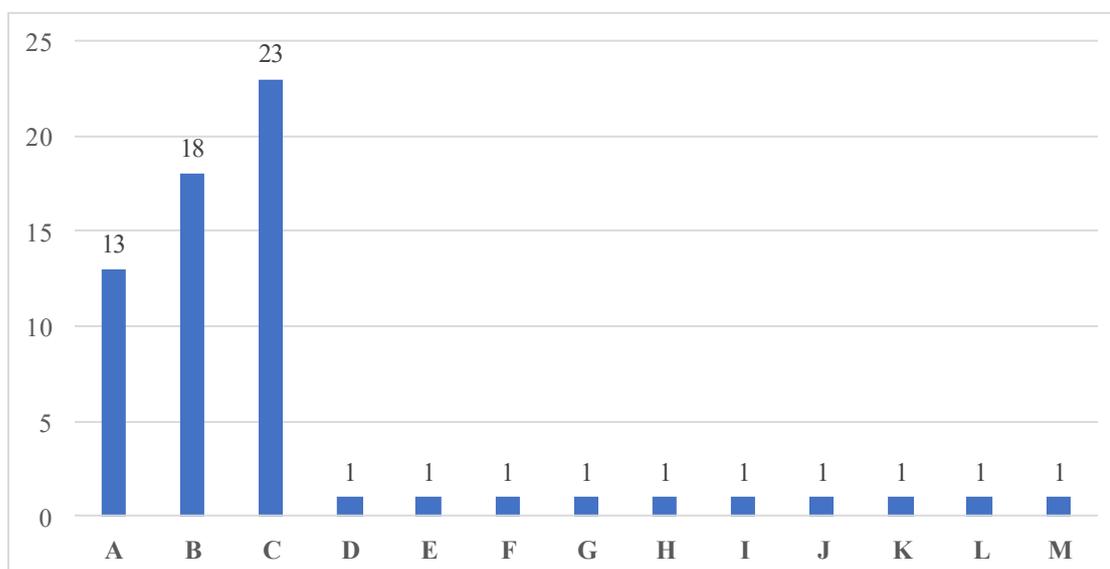
O trabalho do professor de educação física ocorre em escolas, clubes, academias, escolinhas esportivas, etc., porém, como delimitação procuramos nos ater somente ao trabalho dentro da escola. Posto isto, podemos perceber que dentro das escolas a disciplina de educação física ainda tem forte apelo esportivo.

Nas escolas (nas aulas de Educação Física), apesar de uma série de reformulações nos objetivos, nos conceitos, nos planos de aula, ainda persiste o conceito tecnicista em que o aluno é visto como um atleta, um adulto em miniatura, enfim, um atleta em potencial (GRECO e BENDA, 1998. p. 13).

Contribuição importante do processo pelo qual passou o esporte no Brasil, encontramos na obra de Tubino (1996, p. 68) o autor pontua as diversas possibilidades em que “o esporte deve ser interpretado na abrangência das manifestações: (a) esporte-educação; (b) esporte-participação; (c) esporte-performance. Essas manifestações foram concebidas como formas de exercício do direito de todas à prática esportiva”.

O gráfico que segue, tem por pertinência verificar a influência na escolha por determinado elemento da cultura corporal que os participantes são submetidos em suas vidas diárias.

Gráfico 3: Influência na escolha dos elementos da Cultura Corporal



Fonte: Elaborado pelo autor

Ordenamos no quadro abaixo as respostas correspondentes ao Gráfico 3, proferidas pelos alunos. Esclarecemos que as respostas nos quadros que seguem estão transpostas conforme relatado no questionário.

Quadro 1: Influência na escolha dos elementos da cultura corporal

Coluna	Resposta
A	Os pais ou familiares praticam ou gostam
B	Os amigos praticam ou gostam
C	Assistir pela televisão ou outro meio a prática deste elemento me fez interessar e querer praticá-lo
D	Outros: <i>Para deixar meu corpo em forma</i>
E	Outros: <i>Eu gostar dessa prática</i>
F	Outros: <i>Preciso emagrecer e a luta é minha saída</i>
G	Outros: <i>Porque eu praticava e queria continuar isso</i>
H	Outros: <i>Pratiquei uma vez e me interessei</i>
I	Outros: <i>Eu gosto de dançar qualquer ritmo de dança desde pequena amo ballet e até já fiz</i>
J	Outros: <i>Porque sou muito boa em jogos, como por ex; salva bandeirinha</i>
K	Outros: <i>Fiz teatro por 3 anos, mas como sai da escola antiga, tive que sair</i>
L	Outros: <i>O que eu tenho mais facilidade de praticar</i>
M	Outros: <i>Por eu mesmo gostar</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas relativas às influências que acabam por estabelecer o gosto ou preferência por determinada prática da cultura corporal são diversas, porém, destacamos a relação de influência via família (A), amigos (B) e mídia (C). Sobre esta questão, Balbino et al. (2013, p. 41) consideram que: “uma parcela considerável destes constitui-se de crianças fortemente motivadas pela influência da mídia, da escola, ou ainda por amigos e familiares, que incentivam os mais novos à prática de esporte, por razões diversas”. A afirmação dos autores corrobora para verificar que as respostas estão em relação direta à influência que sofrem de diversos tipos de agentes sociais.

O esporte em nosso país apresentou-se com um apelo no conceito de rendimento (performance), assim, segundo Sadi et al. (2004) a legitimidade da prática esportiva, atendia aos interesses de promoção da nação, fundamentados por princípios do mercado. A política de

promoção do esporte, entendida como social, constituía-se na sua massificação para fomento do esporte olímpico. Interessante observar referente aos aspectos do rendimento esportivo, seria a capacidade que cada indivíduo pode apresentar de forma positiva às questões de resultado em determinada prática esportiva, para Weineck (1999, p. 22):

A capacidade de desempenho esportivo é, devido à sua composição multifatorial, de difícil treinamento. Somente o desenvolvimento harmônico de todos os fatores determinantes do desempenho possibilita que se obtenha um alto desempenho individual.

Ao falarmos do esporte moderno, é necessário fazer menção ao sistema capitalista de produção, pois aquele encontra eco e sustentação neste sistema. Os indivíduos mais aptos para a prática dos esportes, serão a força motriz que atenderá ao alto desempenho citado acima, estabelecendo as respostas necessárias para atender as demandas que a prática esportiva, de alto rendimento requerem. O desempenho individual terá justificativa e explicação na:

Abordagem positivista de ciência, pautada por este modelo do conhecimento, vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, 'desigualdades naturais'. Uma vez abstraído o elemento histórico-social na determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza (SOARES, 2012, p. 6).

A educação física ao apropriar-se do esporte traz com ele sua força cultural e o quase inseparável binômio educação física/esporte, com marcas profundas na história desta disciplina escolar. Fazendo um destaque, citamos Bracht (2009, p. 14) para quem é:

Importante dizer que o esporte, enquanto fenômeno cultural, foi assimilado pela EF, inicialmente, sem que isto modificasse a visão hegemônica de sua (da EF) função social (desenvolvimento da aptidão física e do "caráter"), mas, paulatinamente, o esporte se impõe à EF, ou seja, instrumentaliza a EF para o atingimento de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo.

Encontramos em Betti (2004, p. 95) uma explicitação coerente sobre o esportista como mão de obra a ser explorada, pois "o carque do futebol é entrevistado: oriundo de família pobre, esforçou-se e treinou muito, e agora merece tudo o que conseguiu - dinheiro, carro, mulher bonita -, porque 'chegou onde chegou graças ao talento'". Continuando o raciocínio do autor:

Percebemos que alguns desses aspectos encontram fundamento no discurso da televisão sobre o esporte, como a percepção aguda que tem o marxismo do esporte

como mercadoria, do corpo fetiche na publicidade, do atleta como força de trabalho explorada, do esporte profissional como ideologia da ascensão social (BETTI, 2004, P. 95).

O individualismo caracterizado pelo talento, esforço e mérito, que tem como ponto de sustentação o positivismo e suas explicações como fenômenos naturais, colaboram para inculcar o pensamento de que as diferenças que ocorrem, e por consequência, as desigualdades, são apenas fatos naturais, pois, recai sobre o indivíduo toda a responsabilidade por seus sucessos ou fracassos. As reflexões e críticas sobre esta sustentação positivista, passam a ser a base para as mudanças que o esporte vem sofrendo na atual dinâmica em suas novas abordagens que referenciam a educação física. Conforme mencionam Sadi et al. (2004, p.13) “somar os esforços na direção do sujeito coletivo da classe dos que vivem do trabalho é ousar nas possibilidades concretas de mudança”.

4.2.1 - O Esporte sob uma perspectiva crítica de educação

Superar a visão e conceito do esporte dentro das expectativas e pressupostos biologicistas e de rendimento esportivo, vem sendo um grande desafio. Objetificamos, neste trabalho, considerar as possibilidades para além do fenômeno esportivo em si mesmo, pois, ao elencarmos esta manifestação inserida no contexto educacional salientamos a necessidade de estruturar sua sistematização, planejamento e transmissão-assimilação compreendido em sua essência. Ao perceber e propor o ensino do esporte em sua totalidade vamos contra a sua forma tradicional de ensino-aprendizagem que se desconecta do todo social e econômico, por exemplo, em que nos alerta Sarup (1986, p. 101, grifo do autor) onde a “educação e as próprias escolas não eram suficientemente colocadas em seu *contexto social e econômico*”.

Algumas das características inerentes à nossa sociedade como competitividade, meritocracia e individualidade, são os mesmos balizadores do esporte de rendimento, assim, ponderar e apontar para novas perspectivas são fundamentais para o processo de transformação desta manifestação da cultura corporal. Contribuindo com este entendimento, Bracht (2009, p. 13 e 14) faz o seguinte apontamento:

E isto porque o esporte de rendimento traz na sua estrutura interna, os mesmos elementos que estruturam também as relações sociais de nossa sociedade: forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis ou regras, etc.

A superficialidade da aparência com que é sistematizada e transmitida a prática esportiva deve ser desvelada e, assim, proporcionar aos alunos que praticam esta manifestação da cultura corporal, a apreensão de valores e conhecimentos que possam promover e desenvolver um pensamento crítico da realidade. Apropriar-se de uma consciência crítica é compreender o conteúdo esporte para além de sua superficial aparência, penetrando, portanto, em sua essência conforme esclarece Sarup (1996, p. 106 e 107) em que “a própria natureza humana é o sempre mutável produto da atividade humana, da história”. Para Marx, citado por Sarup (1986, p. 106) “o Homem modela a Natureza e, por sua vez, é modelado por ela. Isto é, o Homem não existe meramente dentro da Natureza, mas a modifica, e esse ato o coloca numa interação constante entre sujeito e objeto”. O processo desta modificação, deve também, ser observado e transformado no trato do processo de ensino-aprendizado do fenômeno esportivo, permitindo sua transmissão-assimilação em uma amplitude que possibilite o desenvolvimento da crítica consciente da realidade.

Voltando em Kunz (1994) podemos perceber o conceito de esporte num sentido restrito valorizando o que esta manifestação cultural estabelece como padrão por meio da competição, do rendimento, a figura do atleta, do gesto técnico, etc., porém, o autor esclarece sobre o sentido amplo em que o conceito de esporte pode representar, trazendo a referência que:

[...] o esporte analisado sob a perspectiva pedagógica, para um ensino crítico-emancipatório como pretendo, deve fornecer uma compreensão muito mais ampla, uma compreensão enquanto fenômeno sociocultural e histórico, o que me faz refletir sobre todas estas manifestações que deram origem a muitas modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos. (KUNZ, 1994, p. 67)

Socializar pelo ensino os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que as manifestações esportivas possuem em sua essência, pressupõem a apresentação, reflexão e compreensão de todas essas dimensões e, portanto, consideradas como fundamentais para que o ensino/aprendizagem dos conhecimentos referentes às modalidades esportivas possam ser apreendidos em uma totalidade que somente a intencionalidade do trato pedagógico é capaz de reestruturar.

Ao evidenciarmos as possibilidades no trato com o esporte, citadas por Tubino (1996) *esporte-educação*, *esporte-participação* e *esporte-performance*, vamos neste trabalho, nos

apoiar e considerar esta manifestação pensada no âmbito escolar, em conformidade com Castellani Filho et al. (2009, p. 60 e 70), onde:

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola.

A manifestação esportiva carrega em sua gênese atributos que precisam ser pedagogicamente modificados, ou seja, sofrer alterações nos seus sentidos e significados imbricando o seu papel socializador e de formação crítica dentro *da* escola.

Outra variante que pode ser percebida e debatida gira em torno da relação estabelecida entre esporte e trabalho, quando aquele acaba por legitimar e reproduzir a força de trabalho estabelecida no modo de produção capitalista, a consideração sobre o esporte, com base no materialismo histórico para identificar sua lógica interna, corresponde segundo Bracht (2005, p. 57), “como um dos componentes do tempo livre ou do lazer, abrangendo a problemática mais ampla da relação trabalho-lazer”. As qualidades necessárias ao trabalho, na concepção mecanicista, são as mesmas inerentes ao esporte, tais como, disciplina, obediência, foco, insistência, esforço, superação, subordinação, etc., reforçando, segundo o autor, que o trabalhador seja submisso ao capital.

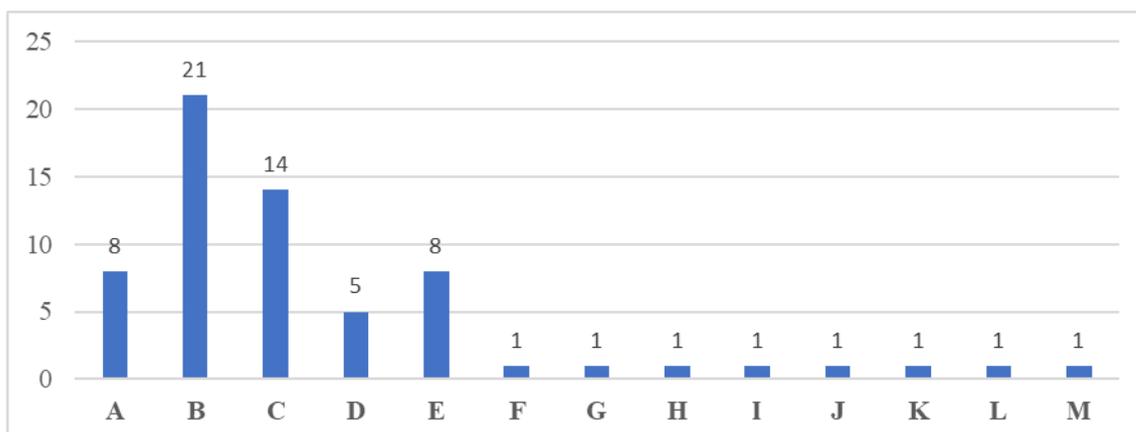
Centralizando o tema esporte nos aspectos educacionais, voltamos a citar Böhme (2003, p. 99), pois, para a autora:

O esporte educacional tem um caráter formativo, fundamentado em princípios educacionais como participação, cooperação, co-educação, totalidade, regionalização e integração. O esporte participativo visa a promover o bem-estar dos praticantes, apoiando-se no prazer lúdico, no lazer e na utilização construtiva do tempo livre; é a forma de manifestação de esporte que propicia a integração social, assim como a promoção de saúde.

Buscando identificar os aspectos que levam a participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cultura corporal, encontramos no esporte um destes aspectos, onde verificamos, motivações de ordem social, emocional, de saúde, dentre outros. Fizemos o questionamento da razão para participar dos projetos de extensão em cultura corporal com os seguintes aspectos: *a) aprender uma prática corporal; b) saúde/exercitar-se; c) ocupar o tempo livre/lazer; d) estar entre amigos/fazer novas amizades; e) participar de competições;*

f) *outro*. A apresentação do gráfico 4 e sua relação com o quadro de respostas abaixo nos aproxima desta identificação.

Gráfico 4: Motivo para participar dos projetos de extensão



Quadro 2: Motivo para participar dos projetos de extensão

Quadro de respostas correspondente ao Gráfico 4	
Coluna	Resposta
A	Aprender uma prática corporal
B	Saúde/Exercitar-se
C	Ocupar o tempo livre/Lazer
D	Estar entre amigos/Fazer novas amizades
E	Participar de competições
F	Outros: <i>Todas as anteriores</i>
G	Outros: <i>Peso, estou passando do peso ideal para minha idade</i>
H	Outros: <i>Fazer novos amigos e exercitar para saúde também</i>
I	Outros: <i>Todas anterior</i>
J	Outros: <i>Participar de competições e aprender uma pratica corporal os dois</i>
K	Outros: <i>Todos os acima</i>
L	Outros: <i>Todos os tópicos acima são minha principal razão, menos as competições</i>
M	Outros: <i>Todas as opções acima</i>

Fonte: elaboração do autor

Podemos perceber, mais uma vez, o viés biologicista do fenômeno esportivo e seu papel no campo da saúde. Portanto, reconhecemos o esforço em apresentar esta manifestação em suas múltiplas possibilidades, superando a visão superficial na qual se encontra histórica e culturalmente estabelecida.

No curso da história da Educação Física no Brasil o esporte ganha destaque em que a “produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência neste campo” (BRACHT, 2007, p. 20). O privilégio sobre o tema esporte, continua o autor, revela que este oferece potencial acumulação de capital simbólico condicionado ao seu tratamento de cunho científico.

No âmbito do movimento estabelecido pelo materialismo histórico-dialético nos apropriaremos das palavras de Politzer et al., citado por Lakatos e Marconi (1986, p. 77) que:

[...] a dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza supõem contradições internas, porque todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas.

Diante desta premissa destacamos no campo da cultura corporal o tema *esporte* e sua produção compreendida no aspecto histórico-cultural e que, segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 70) “subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes”, tais impressões impostas pelo modo de produção capitalista tendem, segundo os autores, a uma exigência máxima do rendimento atlético e a normatização da comparação e seleção daqueles que do esporte querem participar e praticar. Assim, valorizam-se os princípios físicos, técnicos, táticos, etc., o que reproduz no seio do esporte as desigualdades que se estabelecem na própria sociedade.

No campo educacional dentro dos muros da escola devemos ter a clareza de provocar, promover, instigar e proporcionar, outras possibilidades de trato com este campo de conhecimento e prática chamado esporte. Concordamos com Castellani Filho et al. (2009, p. 70) onde:

Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria. Na escola, é preciso resgatar os valores que

privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário.

Dimensionar a esfera educacional e suas relações com o esporte, parte de um movimento crítico e renovador, pois o sistema de produção capitalista onde está inserido o sistema educacional, deve antemão, ser analisado e compreendido para que as transformações pretendidas venham ocorrer. Nesta perspectiva crítica, encontramos em Taffarel (2009, p. 72) coro para problematização, entendimento e possibilidade de mudança, para a autora:

O núcleo central da reflexão sobre o desporto educacional gira em torno das contradições explicitadas e realçadas neste momento entre a instituição desporto e suas relações/contradições com a educação. Esse é o eixo central em torno do qual se articulam outras questões, como, por exemplo, os interesses políticos e econômicos de exploração de mercados em expansão - o mercado desportivo -, fazendo-o a partir da escola, local privilegiado para sua introdução e ampliação, afinal é ali que devem circular durante cerca de 14 anos todas as pessoas que vivem sob os auspícios da República Federativa do Brasil, cuja Constituição, promulgada em 1988, assim o exige.

A escola como *locus* privilegiado, bem como o tempo escolar são, segundo crítica da autora, o ambiente profícuo para disseminação do modo mercadológico de se inserir o esporte com as nuances de produção, reprodução e manutenção da hegemonia inerentes ao capitalismo. Um questionamento feito pela autora, nos remete quase que a uma resposta, por mais paradoxal que possa parecer. Tal questionamento fazemos questão de reproduzir:

[...] quais as possibilidades com maior potencial humanizador em termos de relações, conhecimentos/saberes/conteúdos, tempos, espaços/lugares, elementos/aparelhos, situações, aprendizagens, linguagens, organizações e sujeitos, a partir da escola e para além dela, que possam contribuir na formação do ser humano pleno, íntegro, omnilateral, ser que se reconhece enquanto espécie humana, que somente se torna Homem acessando crítica, criativa e reflexivamente a cultura, por intermédio de diferentes elementos desenvolvidos pela humanidade nos diversos períodos históricos e capaz de contribuir na construção de referências ontológicas e teleológicas de vida. (TAFFAREL, 2009, p. 76, grifo da autora)

Quando dissemos parecer paradoxal o questionamento é, que ele próprio leva à direção da resposta, pois, a formação humana que nos traz a autora, está justamente em possibilitar aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem no espaço e tempo escolares as oportunidades de apropriação do esporte, como tema da cultura corporal, em todas as suas dimensões, que permitirão um desvelamento e conseqüentemente a superação via crítica ao

modelo vigente, via criatividade para remodelar a forma atual como se apresenta e via reflexão para propor a lógica do coletivo em detrimento do individual.

Abordar questões sobre a esfera educacional nos trazem à tona o papel e interesse do Estado em propor e promover políticas públicas com o advento esportivo. O interessante de destacar está na relação que o Estado estabelece com a sociedade civil, pois, para atender a algumas das demandas reclamadas pela sociedade, o Estado insere ações e promove programas carregados de interesses e, conforme adverte Bracht (2005, p. 70), “os motivos são: “integração nacional”, “educação cívica”, “preservação da saúde da população”, “melhoria da qualidade de vida”, “oferecimento de oportunidades de lazer” etc.”, mas, continuando a raciocinar junto ao autor, está em compreender que todas estas relações e funções fins do Estado, permanecem em reafirmar a manutenção do processo societário, da qual se estabelece principalmente sua hegemonia.

A exigência de uma mudança de sentido e significado inerentes ao fenômeno esportivo, com conseqüente desmistificação daqueles impostos pela sociedade capitalista, vão ao encontro da luta dos contrários e o nascimento do novo sobre a forma do velho, estabelecidos no processo do movimento dialético em que teoria e prática se inter-relacionem gerando a dinâmica da práxis, depreendendo-se a relação e equilíbrio que, para Gamboa (2007, p. 37), “tanto a teoria como a prática, são partes da ação humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma tenciona a outra”.

A Pedagogia Histórico-crítica estabelece como problematização a relevância dos conteúdos constituídos e sistematizados a serem sistematicamente transmitidos aos indivíduos, em que pese o fato da importância o esporte como elemento da cultura corporal é considerado um fenômeno na cultura da humanidade.

Ao estabelecer o esporte como elemento selecionado neste trabalho, nos apoiamos nas palavras de Saviani (2011, p. 13) em que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dos elementos da cultura corporal que hodiernamente impactam na sociedade, destaca-se o esporte, diante deste pressuposto faremos deste conteúdo, contumaz conhecimento a ser assimilado pelos indivíduos no seu processo de formação humana. Para

consecução desta formação humana novamente trazemos à tona o PPP/CEPAE (2018, p. 5) onde:

O CEPAE na busca da transformação social desempenha o papel de mediador entre a formação do indivíduo e a realidade social. Para tanto, é fundamental que cotidianamente haja reflexões e ações críticas acerca da organização do trabalho pedagógico, que avalie as contradições presentes na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade democrática e justa.

Assumir o compromisso de uma crítica ao modelo tradicional do trato com o esporte não é de forma alguma negá-lo, ao contrário, é preciso trata-lo pedagogicamente conhecendo suas diversas dimensões, para diante desta perspectiva propor sua transmissão-assimilação diante de sua totalidade. Consideramos, também, a necessidade da apropriação dos conhecimentos pelos alunos nos seus pressupostos e na compreensão das contradições e conflitos de interesses de classes inerentes à sociedade atual.

Encontramos sustentação desta forma de compreensão em Bracht (2009, p. 15) ponderando que:

A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de EF. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente. É claro que, quando se adota uma perspectiva pedagógica crítica, este "tratá-lo pedagogicamente" será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação.

O esporte diante de uma perspectiva crítica de ensino, deve ser considerado na sua construção sócio-histórica, da qual ocorrem constantes transformações e, portanto, não pode ser pensado e transmitido de maneira a-histórica. Seu entendimento perpassa em função de múltiplas determinações que, na atual forma societária, são deixadas de lado única e exclusivamente em virtude de princípios positivistas e funcionalistas com simplismos e reducionismos de vertentes apenas para promoção de saúde e/ou rendimento para vitórias ou derrotas. Não se trata aqui de ser contra e negar os aspectos físicos, técnicos e/ou táticos do esporte ou a contribuição que estes possam proporcionar à saúde dos praticantes, por exemplo, se trata de compreender tal manifestação da cultura corporal em sua totalidade, que se estabelecem em seus sentidos e significados voltados às questões sociais e de coletividade amparadas por um agir e pensar críticos e reflexivos.

Por fim, é preciso ter a clareza de que o esporte, como elemento culturalmente estabelecido pela história da humanidade, pertence integralmente a todos alunos e alunas. Este elemento cultural não pode ser tratado dentro da escola como mercadoria e sua concepção consumista, mas sim como manifestação histórica e cultural pertencente aos sujeitos de uma sociedade que devem fazer dele, conteúdo de formação humana.

4.2.2 - A competição esportiva como concepção educacional

Desmistificar o conceito e forma de competição esportiva perpassa naturalmente sobre a construção ao longo do processo de formação esportiva. O esporte moderno guarda sua intimidade com o alto rendimento, este por sua vez, estabelece intimidade com o próprio modo de produção capitalista e conseqüentemente sua relação com o mundo do trabalho. Bracht (2005, p. 33) faz nesta obra, citação à Rigauer (1969) que confere relação entre esporte e trabalho com os seguintes aspectos:

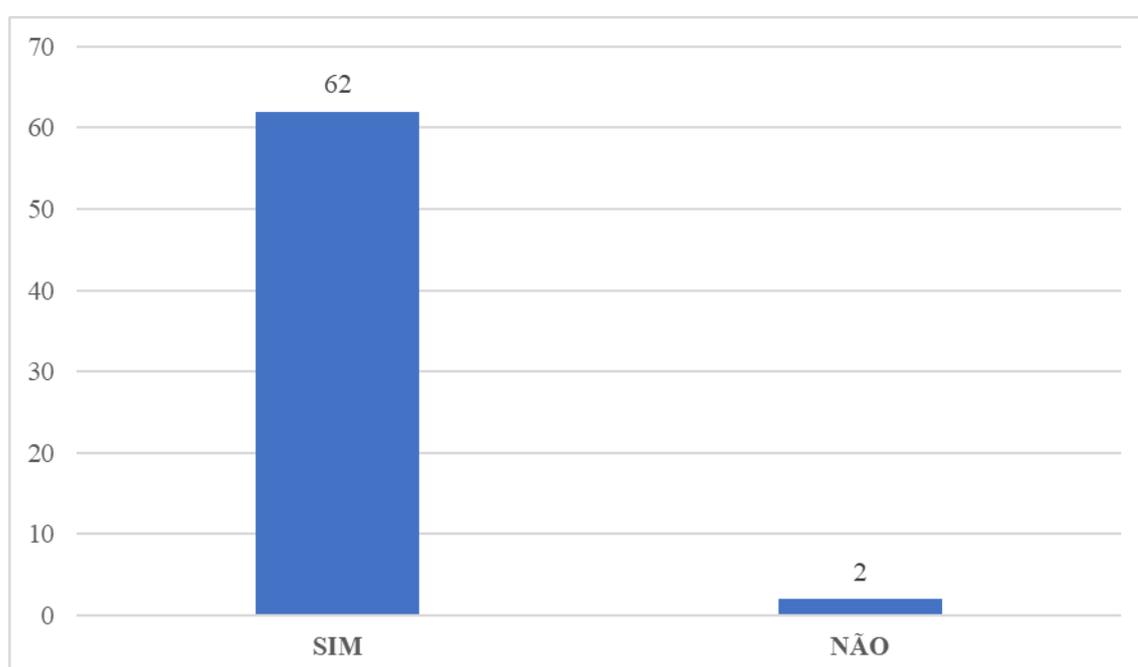
- paralelismo entre as medidas de racionalização nos sistemas de ação do esporte de rendimento e do trabalho;
- métodos complexos de trabalho e treinamento;
- a cientifização do trabalho e do treinamento esportivo;
- o refinado taylorismo do mundo do trabalho encontra um correspondente no treinamento do esporte de alto rendimento;
- execução repetitiva e sobrecarga são características tanto do trabalho como do moderno treinamento;
- caráter de mercadoria de ambos;
- métodos analíticos de aprendizagem dos movimentos.

Sob a análise desta relação o autor pondera sobre o aspecto de redução da força de trabalho em mera mercadoria o que vem a implicar em coisificação do agir e movimentar-se humano, chegando-se à lógica de que “se esporte de alto rendimento é trabalho, e trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado, então alienação também é o que acontece no esporte de alto rendimento” (BRACHT, 2005, p. 34).

A relação que estabelecemos com o esporte, no cotidiano, não nos permite a sua real compreensão, por isso, a importância de apresentar aos alunos os condicionantes históricos e suas conseqüências para o atual momento que vivemos perante esta manifestação da cultura corporal. Uma vez mais, reforçamos a necessidade de imprimir novo sentido e significado ao esporte, o que permitirá a leitura crítica da realidade que estamos inseridos.

No gráfico 5 destacamos o viés da competição esportiva e a real necessidade de conceituar sob as perspectivas e expectativas geradas na sua concepção. Quando perguntados se no CEPAE/UFG deveria ter, equipes de treinamento para disputar torneios, campeonatos ou demais competições com outras escolas ou equipes, obtivemos 62 (sessenta e dois) alunos com respostas positivas, ou seja, das 64 repostas, 96,9% gostariam que houvessem equipes de treinamento.

Gráfico 5: Equipes de treinamento no CEPAE



Fonte: elaboração do autor

Sob a perspectiva crítica e de emancipação humana que conferimos a uma educação que transforma a realidade, o conceito e prática da competição não é partir de sua negação, mas sim de absorver o atual e recorrente modo de se conceber a competição esportiva apontando e permitindo-lhe novos sentidos e significações. Apoiamos em Gamboa (2007, p. 69) para qual:

O ponto de partida vem a ser os fenômenos da Educação Física, do esporte e o lazer, na forma concreta da ação, da prática, do movimento, da motricidade, ou da cultura corporal. O circuito passa pelas teorias, as sistematizações, as abstrações, voltando suas contribuições para a explicação e compreensão dessas ações e práticas.

Corroborando para o entendimento de que a ideia da negação da competição não é a saída, encontramos em Freire (2009) a argumentação de que a competição sempre existiu em atividades como os jogos, entretanto, não se quer afirmar ou justificar que por essa característica competitiva deve-se proferir sua manutenção no modelo em que está centrada. O autor adverte que “não se deve confundir o elemento competitivo contido no espírito humano e presente em todas as civilizações com as formas nefastas que a competição adquire em certos momentos da nossa história” (2009, p. 138). Cabe ao processo educativo negar a forma descabida e depravada da competição da nossa atual forma de sociedade, porém, proporcionar novas possibilidades fazendo emergir o conceito de respeito e valorização do jogar com os outros democrática e fraternalmente.

O cenário do movimento estabelecido para uma transformação e superação do viés competitivo, onde a eliminação dos mais fracos em que se joga contra um adversário, ganha novo sentido na significação do jogar *com* o outro e não *contra* alguém. O fenômeno esportivo, ancorado em um novo sentido com possibilidade concreta e real, advém via compreensão crítica que se reorganiza em uma explicação e sistematização do coletivo superando a visão do individual.

Engajada na construção de uma Cultura Corporal, os valores privilegiados pela escola seriam os que sobrepõem o coletivo ao individual, que defendem o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e promovem a compreensão de que jogo se faz "a dois", de que é diferente "jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Essa ação seria o germe do movimento de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos" - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento. (ESCOBAR, 1997, p. 49)

A superação do paradigma competitivo, como sugere a autora, exige outras formas de apropriação do conhecimento que se tem do tema esporte e, conseqüentemente estabelecer outros sentidos e significados a esta manifestação da cultura corporal. Esta possibilidade de superação, também é, preocupação deste trabalho que, pretende-se ao desafio de propor um modo de ensino-aprendizagem com conceitos e teorias que intrinsecamente vinculem-se à prática, contemplando, portanto, ampliação na forma de compreender o fenômeno esportivo para além do seu processo reprodutivo.

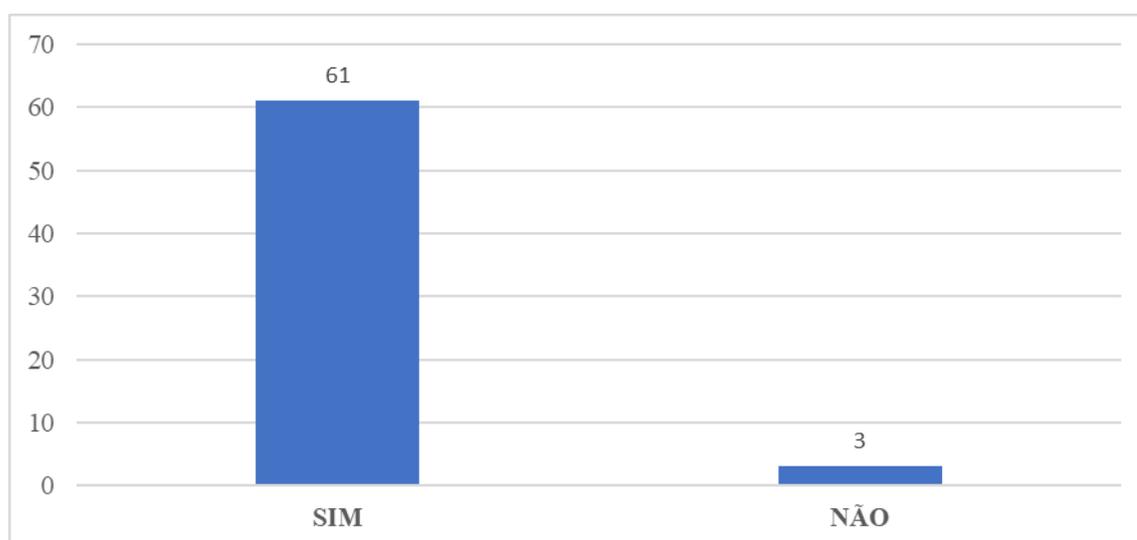
Uma experiência do século XX na Europa pode ser explicitada como uma tentativa de superação da visão funcionalista, seletiva e excludente da qual estamos habituados a conviver em relação ao formato de competição esportiva. Os índices, recordes, medalhas aos três

primeiros colocados, troféus, premiação em dinheiro, dentre outros, são no exemplo que faremos citação, superados de certa forma, por uma condição de participar de uma competição sem os fins que o sistema capitalista nos impõe. O cenário na expressão de mudança nos é apontado por Bracht (2005, p. 90 e 91) onde:

Trata-se do movimento esportivo/ginástico da classe trabalhadora europeia que teve seu auge nas três primeiras décadas deste século. A classe trabalhadora, principalmente na Alemanha, construiu uma organização de clubes de esporte/ginástica especificamente de trabalhadores que buscavam produzir uma cultura corporal de movimento própria, que não queria preparar o corpo para o próximo dia de trabalho e, sim, ajudar os homens a desenvolver necessidades próprias contrárias ao pensamento concorrencial e de rendimento capitalistas e vivenciá-las esportiva, social e politicamente. Era uma recusa à disciplinação corporal burguesa e de sua orientação para o rendimento.

A evidência de superação do status quo esportivo, de corpos dóceis e disciplinados para o trabalho nas fábricas, cede lugar a uma possibilidade, que segundo Bracht (2005, p. 91), não se utilizavam de, por exemplo, “cronômetros, fitas métricas e tabelas de resultado”, sendo o principal objetivo a participação dos trabalhadores em atividades lúdicas, recreacionais e grupais, acentuando-se, para tanto, a solidariedade.

Gráfico 6: Participação do CEPAE em campeonatos, torneios, amistosos, festivais, etc.



Fonte: elaboração do autor

Apresentamos no gráfico 5 o questionamento do CEPAE/UFG ter equipes de treinamento para disputar campeonatos, torneios ou outras competições, obtivemos um percentual de 96,9% de respostas positivas. Esta perspectiva vai ao encontro da representação

no gráfico 6, pois, quando perguntados se a *competição (amistoso, torneio, campeonato, festival, etc.) fora da escola é importante para o processo de aprendizado e motivação no ensino das práticas corporais*, 95, 3%, ou seja, 61 (sessenta e um) alunos responderam que sim.

Romper com a forma tradicional e até naturalizada que temos da concepção e conceito de esporte e sua manifestação competitiva não é tarefa fácil, ao contrário, “o poder evidenciado da indústria cultural faz-nos crer ser essa uma tarefa quase impossível” (BRACHT, 2005, p. 92)²⁸, esta constatação nos permite perceber que é preciso compreender os condicionantes históricos, econômicos, culturais e sociais, para que possamos avançar no processo de transformação do modelo de competição vigente. É preciso propor uma transformação no sentido de que não devemos única e exclusivamente consumir a cultura esportiva tal qual ela nos é repassada, mas antes e acima, que podemos e temos totais condições de construir a nossa própria forma de cultura esportiva.

Pensar a competição no âmbito esportivo e reproduzi-la dentro da escola sem nenhum tipo de tratamento pedagógico, torna-se um equívoco, pois, alguns questionamentos podem ser suscitados, conforme apontam Balbino et al. (2013, p. 42) em que:

A demanda pela prática esportiva de crianças e jovens é reconhecida. Porém, também existem conflitos que geram reflexões. É a competição anseio do jovem aprendiz? Seria a competição manifestação da vontade e do desejo de adultos que organizam esse ambiente esportivo? Existem estudos na comunidade científica que consideram esse ambiente competitivo entre infantes e jovens aprendizes uma das causas do abandono da prática esportiva.

Os autores diante do questionamento sobre o tema competição, apontam para um dos problemas ocasionados pela exacerbação do viés competitivo na forma de abandono da prática esportiva por parte dos alunos que iniciaram um processo de ensino-aprendizado. Entendemos que a prática esportiva e sua expressão diante da competição, deva ser estabelecida na significação dentro do âmbito escolar, com a apropriação de elementos que venham a contribuir com uma formação para vida, estabelecida independente do resultado de vencedor ou vencido.

Fica claro neste momento tratar-se de não negar a competição, ao contrário, trata-se de apropriar-se da mesma, porém, compreendendo-a sob a perspectiva de novos sentidos e

²⁸ Bracht (2005) faz referência ao termo Indústria Cultural, para esclarecimentos sobre o tema ver obras de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

significados. Brotto (2001, p. 25) procura estabelecer um elo entre a competição e a cooperação, salientando que “são aspectos de um mesmo espectro, que não se opõe, mas se compõe. No entanto, essa composição dos contrários, depende de inúmeros fatores que a condiciona a um estado de permanente atenção e cuidado”.

A interpenetração que ocorre entre cooperação e competição, segundo o autor, pode estimular e favorecer questões somente de cunho competitivo, porém, por outro lado pode ocorrer estímulo e enriquecimento das questões de natureza cooperativa. Competir e cooperar são possibilidades que nos estimulam nas práticas corporais e especificamente no esporte. A intencionalidade de direcionar para extremos destas condições, competição ou cooperação devem estar claras para a proposta de superação ou transformação da competição esportiva.

Esporte e competição sistematizados por uma concepção crítica de educação estabelecem-se por uma perspectiva:

[...] cujos pressupostos sobre a relação entre educação e sociedade exigem que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação (DUARTE, 1996, p. 16 e 17)

Ao abordar no campo educacional sua aceção crítica, como nos alerta o autor, não pode esta, apenas estar no princípio da crítica sem estabelecer um posicionamento e apontar uma direção, ao contrário disso, a crítica deve vir acompanhada de um esforço propositivo de mudança, visando uma ruptura de paradigma com uma concreta possibilidade de objetificação, superando o modo reprodutivista que atualmente se manifesta.

4.3 - A “pelada de futebol” incorporada por um futsal como saber escolar - O futsal para além de uma atividade cotidiana

Estabeleceremos novamente conexão com o questionário de investigação, onde nos é apontada uma modalidade esportiva bastante tradicional e popular em nosso país, a saber o futsal. Voltando ao gráfico 2 (ver p. 97), obtivemos 14 (quatorze) respostas diretas ao tema da cultura corporal - futsal, outras duas respostas, vamos considerar como indiretas, nestas os alunos não optaram exclusivamente pelo futsal, pois foram discriminadas em: Dança, atletismo, “futsal” e voleibol: 1 (um) aluno e “Futsal” e dança: 1 (um) aluno. Tais respostas dão a dimensão da influência tanto do esporte como sua especificidade no futsal.

No Brasil consideramos o futebol como parte de nossa cultura e, ao olharmos para sua história, vislumbramos no futsal umas das modalidades esportivas mais praticadas em nosso país. Não é a pretensão deste estudo discorrer e muito menos aprofundar sobre o futsal, mas estabelecer uma ligação, um elo com o projeto de extensão, pois a elaboração de um caderno pedagógico do aluno será utilizando-se desta modalidade esportiva como possibilidade a ser instituída no projeto de extensão.

O futsal que outrora chamou-se *futebol de salão* deriva-se do futebol, pois se estabelecem do mesmo princípio, são jogados com os pés. Possuem todo um contexto sócio-histórico, onde, “ao mesmo tempo em que o futebol se originou de um processo de ressignificação cultural de jogos populares com bola, ele depois que ascendeu a categoria de esporte, passou a ser constantemente ressignificado em outros jogos” (SCAGLIA, 2005, p. 116). Das atividades lúdicas, das brincadeiras, das modificações e construções das regras de acordo com os momentos vividos, podemos caracterizar a “pelada” de futebol.

A possibilidade de trazer à tona o termo popularmente conhecido dos brasileiros como “pelada” de futebol, estabelece a noção, conforme Freitas (1995, p. 98) de separar-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”. Consideramos que o sujeito, em nosso caso o aluno, possui experiências e habilidades frente ao conteúdo futsal, portanto, entender, compreender, assimilar, explicar e realizar as dimensões técnicas, táticas, políticas, históricas, culturais, etc., que envolvem esta prática esportiva vão para além do simples ato de jogar. Diante disto a proposta de um caderno pedagógico é possibilitar ao participante do projeto de extensão a aproximação com os diversos conceitos, significados e possibilidades que fazem parte da cultura corporal, na especificidade do futsal.

A defesa que se faz neste trabalho, é que a cultura corporal seja tratada pedagogicamente nos projetos de extensão como um *saber escolar*. Assim, concordamos com Fernandes (2018, p. 147), pois “[...] no Cepae, nossos docentes apresentam vários saberes que vão sendo estimulados, enriquecidos e revistos durante as discussões e propostas de ensino, pesquisa e extensão articuladas ao contexto escolar”. Numa escola que esteja dentro da Universidade, tal como as várias unidades de educação básica do Brasil, denominadas com vários nomes (Escolas de Aplicação, Colégios de Aplicação, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, etc.) o saber escolar deve ser o eixo estruturante de definição dos rumos de uma proposta de extensão que se pense por dentro dessas unidades.

Pensar na educação é reconhecê-la como um fenômeno inerente aos seres humanos o

que perpassa, indubitavelmente, pela compreensão da natureza humana. Daí decorre o entendimento de que para transformar a natureza e condicioná-la às necessidades humanas, os homens realizam trabalho. Porém, conforme especifica Saviani (2011) o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma atividade intencionalmente pensada, antecipada para atender a finalidades diversas.

Para Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2011, p. 13). Para tanto é necessário identificar os elementos culturais que carecem de transmissão e sejam assimilados pelos sujeitos para que estes se formem humanos, bem como as melhores formas para que essa transmissão-assimilação ocorra. Para o autor a escola é o lugar privilegiado para que ocorra a socialização do saber sistematizado.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Sistematizar o conhecimento científico em conhecimento a ser trabalhado na escola e, identificando, propondo, estabelecendo, etc., as melhores formas para o trato com este conhecimento, estão sob a responsabilidade orgânica da escola. A este conhecimento e suas formas de transmissão-assimilação são reconhecidos como saber(es) escolar(es).

Saber escolar não é o científico propriamente dito, mas tem no saber científico a sua referência de sistematização. Uma melhor compreensão podemos encontrar na obra de Saviani, N. (2010, p. 146, grifos da autora), onde:

A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar no que se refere ao problema do saber, em geral, e do saber científico, em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, que se constrói, que se descobre, que se distribui (que se transmite, que se recebe), enfim, que se veicula na escola. Em outras palavras, a essa preocupação subjaz a admissão da existência de um *saber escolar*, ou de *saberes escolares*.

Para a autora, independentemente dos conceitos ou concepções que possam haver sobre que se chama de “conhecimento” ou sobre os “processos de ensino-aprendizagem”, está em compreender que na escola existem conhecimentos que a ela pertencem e que precisam por ela serem transmitidos e assimilados pelos alunos, ou seja, os saberes escolares.

As relações entre o popular e o erudito estão em íntima dependência das condições históricas de exercício da hegemonia das diferentes classes sociais, por isso a necessidade de se fazer a leitura das contradições entre ambos a partir das condições históricas dadas no entrave da correlação das forças que determinam as possibilidades da prática da cidadania. (ESCOBAR, 1997, p. 47)

A relação entre saber popular e saber escolar estabelece um elo que possibilita o avanço do entendimento e superação da concepção frente ao “domínio” que os alunos envolvidos no projeto de extensão já possuem (saber popular) confrontando-se com o que possam vir a incorporar aos conhecimentos prévios, ou seja, avançar tanto a nível quantitativo como qualitativo de saberes escolares.

4.3.1 - Extensão como um projeto histórico de formação omnilateral: a envergadura da vara para uma educação de classe numa escola de classe

Propor o futsal como um dos elementos da cultura corporal em um projeto de extensão, talvez, não seja um grande desafio, porém, do ponto de vista de sua sistematização em articular os conhecimentos conceituais e teóricos com sua parte prática fique mais desafiador, pois, a participação nos projetos de extensão não possuem na sua formalidade uma obrigatoriedade como são as aulas da disciplina de educação física no ensino regular. Diante desta “não obrigatoriedade”, objetivar um projeto em que proporcione aos participantes compreender, apreender, explicar e superar o que há de tradicional, mantendo o interesse e motivação provavelmente torne-se o maior obstáculo.

A formação humana perpassa por diversas possibilidades, aqui em que optamos por um tema da cultura corporal, o esporte, e mais especificamente o futsal, fazemos coro à Freire (1996, p. 15, grifos do autor) apontando que:

[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.

A dimensão de totalidade nos permite pensar que a prática de uma dada modalidade esportiva, vai também, para além de um simples treinamento, pois é permitido explorar outras possibilidades adentrando nos aspectos culturais, históricos, econômicos, sociais, dentre outros que estão intrinsecamente incorporados ao esporte e que são negados aos sujeitos do

processo para uma ampla formação humana. Saviani (2008) utilizou-se da expressão “teoria da curvatura da vara”, da qual nos faz refletir, em curvar o ensino do esporte, para uma concepção oposta ao treinamento esportivo e sua lógica biologizante. O ensino de uma modalidade esportiva específica dentro da escola, deve necessariamente ser organizada, planejada e executada com a devida orientação pedagógica que venha considerar os elementos históricos, culturais, sociais concomitantes com os elementos técnicos e táticos. Como asseverou Saviani (2008, p. 98) “a ‘teoria da curvatura da vara’ é utilizada com bastante frequência nos debates intelectuais, mas principalmente nas disputas desportivas, religiosas, políticas e ideológicas”. Portanto, no âmbito escolar julgamos pertinente a reflexão do ensino das práticas desportivas voltadas para uma formação humana dos alunos ali inseridos.

Jogar bola no jargão popular, não pode ser apenas uma atividade em si mesma no contexto escolar, na qual o projeto de extensão está contido. Apropriar-se de elementos mais abrangentes, torna-se imperioso, para transformação da consciência dos sujeitos envolvidos nesta prática, portanto, a ocupação do tempo destinado a realizar uma prática corporal deve estar incorporado à conhecimentos para além dos gestos técnicos, em que Manacorda (2017, p. 92) citando Marx, ancora o pensamento formativo de homem na “concepção de onilateralidade entendida como disponibilidade de, variação e multilateralidade, ou como plena posse de capacidades teóricas e práticas, como plena capacidade de prazeres humanos”.

Reconhecer que o saber, segundo Saviani, N. (2010, p. 62) “é organizado pelas classes dominantes, que controlam sua produção e difusão”, permite desvelar as contradições que se estabelecem no conflito de classes antagônicas. Nesta perspectiva de compreensão da realidade educacional, a autora nos apresenta uma gama de caracterizações que são necessárias conhecermos para que possamos objetificar transformações, pois:

[...] implica o reconhecimento da objetividade e universalidade do conhecimento; o reconhecimento do caráter de classe da produção, difusão e utilização do saber; o reconhecimento do caráter histórico (não estático nem definitivo) do saber; a consideração do saber como socialmente construído e em construção; a necessidade da socialização do saber sistematizado como instrumento de emancipação das classes populares; a necessidade da conversão do saber sistematizado em saber escolar; o acervo cultural como fonte do currículo escolar; o tratamento científico do conteúdo na organização da atividade cognoscitiva; a vinculação dos conteúdos do ensino com as exigências teóricas e práticas a formação dos alunos, em função da prática social; o necessário acesso ao conhecimento dominante, para apreensão de suas distorções e produção de um saber de tipo novo. (SAVIANI, N., 2010, p. 62)

Tratar o conhecimento é refletir em sua “direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (CASTELLANI

FILHO et al., 2009, p. 32), ao reconhecermos as caracterizações que ora nos apontou Saviani (2010), fica claro e evidente que o processo formativo dos alunos perpassa pelos requisitos com que a escola direciona intencionalmente sua concepção de educação.

Sendo a escola local privilegiado para transmissão do saber científico transformado e caracterizado em saber escolar, suas múltiplas determinações concorrem para a formação dos sujeitos concretos inseridos nesta dinâmica, corrobora nesta afirmação Saviani (2004, p. 44 e 45), pois “apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx [...]”.

O trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento não é estaque, ao contrário, está em constante movimento o que leva a escola e seus agentes a permanente reavaliação deste conhecimento face à realidade social. Libâneo (1985) citado por Castellani Filho et al. (2009, p. 32) considera que:

[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.

Nos apropriaremos da obra de Castellani Filho et al. (2009, p. 32-35), para indicar alguns princípios que refletem no trato com o conhecimento, e especificamente garantir sua relação com a cultura corporal e sua relevância sócio-histórica e cultural em nossas escolas. Segundo os autores a explicação de Libâneo (1985), estabelece um dos princípios inerentes ao currículo visando a seleção dos conteúdos, ou seja, *a relevância social do conteúdo*, onde depreende-se a discriminação do sentido e significados deste para a reflexão pedagógica. Evidencia-se a compreensão dos determinantes sociais e históricos dos alunos concretos.

Outro princípio de seleção visa garantir aos alunos o conhecimento em seu momento mais avançado e moderno, a saber, *a contemporaneidade do conteúdo*. O avanço da ciência e a qualificação técnica no âmbito nacional e internacional. Lembrando que o entendimento de contemporâneo está estreitamente ligado ao conceito de clássico, nas palavras de Saviani (1991) citado pelos autores, estabelece que o clássico não se confunde com o tradicional e, não necessariamente opõe-se ao moderno, considerando como clássico o que é essencial, sendo os conteúdos clássicos de relevante excelência, pois não perdem sua contemporaneidade.

O aluno compreendido como sujeito histórico situa-se como outro princípio de seleção

do conteúdo, pois suas capacidades cognitivas e sua prática social são essencialmente consideradas, assim, promove-se a *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*.

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente se ressalta o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 33)

A citação da obra nos respalda para continuar a refletir sobre os saberes que a escola se apropria com a função social de retransmiti-los aos alunos. Ocorre, portanto, dentro da escola o confronto entre os saberes empíricos, populares, do senso comum que os alunos possuem internalizados, com os conhecimentos (científicos) que a escola estabeleceu no seu currículo como saberes sistematizados e considerados imprescindíveis, para que os alunos avancem em suas capacidades de construir formas mais elaboradas e elevadas de pensamento.

Concorre outro princípio para seleção dos conteúdos, onde a organização e apresentação destes, ocorrem na *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, conferindo a este princípio o confronto à ideia de etapa ou fragmentação do saber como se houvessem pré-requisitos de um conhecimento para outro. Este princípio, conforme mencionam os autores, ocorre na perspectiva dialética, pois, esta simultaneidade exprime a compreensão dos dados da realidade e que sua explicação não ocorre de forma isolada, o que ocorre é uma unidade entre os conteúdos, possuindo uma ligação em si, o conhecimento estrutura-se no pensamento em forma espiral ampliando-se gradativamente.

O conhecimento como forma do real no pensamento é construído e ampliado progressivamente. As referências do pensamento vão se reorganizando e apropriando-se de novos elementos, ocorrendo rupturas e conseqüente ampliação na forma de pensar, este princípio de tratar o conteúdo está intimamente ligado à forma como o aluno modifica sua forma de pensar e, portanto, infere-se a *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*.

Seguindo nos princípios, outra consideração é apresentada, a *provisoriedade do conhecimento*. A fundamentação deste princípio encontra-se no fato de romper-se com a ideia de terminalidade do conhecimento, pois o que se conhece hoje não é o mesmo de ontem e possivelmente pode ser conhecido de outra maneira no futuro, ou seja, ocorrem mudanças que

permitem ao próprio conhecimento, à ciência sua evolução. Para os autores este princípio possibilita aos alunos compreenderem-se enquanto sujeitos históricos e dar sentido à produção humana em sua essência histórica.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (CASTELLANI FILHO, et al., 2009, p. 35)

Destacamos a perspectiva dialética e sua relação em sistematizar o conhecimento, modificando, também, sua forma de transmissão-assimilação. Evidencia-se a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos, permitindo aproximações novas, orientadas sucessiva e diferentemente na relação do real/concreto no pensamento. Essa lógica dialética confere ao trato com o conhecimento da disciplina educação física e os projetos de extensão do CEPAE/UFG, intimidade e relação com os temas da cultura corporal.

A materialidade corpórea foi constituída e continua a se construir de forma histórica, razão pela qual, podemos dizer que “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola”. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 40). A construção da cultura corporal possui estreita relação com o trabalho desenvolvido pela humanidade em seu processo histórico de evolução, aliás, podemos afirmar que via trabalho o ser humano transformou a natureza, transformando simultaneamente a si mesmo.

Os projetos de extensão se articulam como possibilidade de objetificar a formação humana que o Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG possui em sua essência. Escobar (1997, p. 46 e 47), sobre ampliar as dimensões do conhecimento, esclarece que:

Como eixos curriculares, a realidade atual e as preocupações dos alunos devem trazer à escola a responsabilidade pela própria produção cultural, pois a emergência de uma nova cultura deve afirmar-se não apenas pela extensão da alfabetização e da educação escolarizada, mas, pelo acesso das camadas populares ao campo da produção cultural da sociedade no sentido mais abrangente.

O acesso ao acervo cultural da humanidade, tem na educação física expressão real que se apresenta de forma histórica, crítica, reflexiva e transformadora por meio dos temas da cultura corporal pensados, organizados e sistematizados em forma de saber escolar. Se por um lado a instituição esportiva, tal qual se apresenta no viés mercadológico, em que o modo de

produção capitalista necessita para se retroalimentar, por outro, identificamos e objetificamos na concepção histórica e na lógica dialética as condições concretas para superar o funcionalismo do processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal como saber escolar.

A massificação da cultura esportiva como possibilidade de manutenção e reprodução da lógica capitalista, no qual este trabalho pretende contrapor, necessitam de um novo paradigma, direcionando para uma concepção histórico e dialética, procurando oferecer transformações no seu processo de sistematização, organização e transmissão-assimilação. A construção da cultura corporal, enquanto saber escolar, apropria-se de uma concepção e valores coletivos em detrimento do individualismo, engajando-se em um compromisso explícito com a solidariedade e respeito mútuo. As práticas corporais que, manifestam-se nas diferentes possibilidades constituídas na cultura corporal, tornar-se-ão, instrumento com potencial capacidade de formar sujeitos que se compreendem no mundo como capazes de transformação, pois, apreenderam que a construção do conhecimento ocorre de maneira histórica e determinada, logo então, possível de mudança.

4.4 - O contraturno escolar: ponto de reflexão

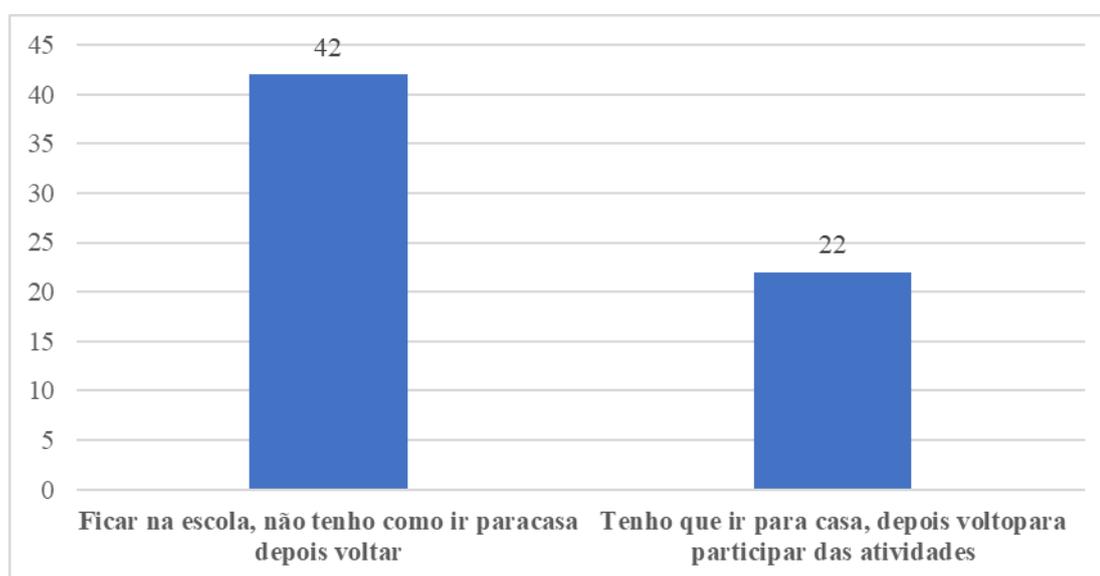
No capítulo I, item 1.4, fizemos menção à organização do CEPAE no qual citamos seu PPP, bem como o Regimento, e conseqüentemente suas possibilidades frente ao ensino, pesquisa e extensão. Destacamos os horários das aulas regulares do Ensino Fundamental - anos finais, e do Ensino Médio, que ocorrem no turno matutino das 7h30 às 12h30. Apresentamos, também, que o contraturno (vespertino) é o período em que ocorrem outras atividades como, por exemplo, o núcleo flexível e disciplinas eletivas do ensino médio, projetos de ensino e ações de extensão para todas as fases de ensino.

Perante tais considerações, buscamos a identificação do acesso e/ou permanência dos alunos do CEPAE, para participação nos projetos de extensão no campo da cultura corporal propostos no contraturno escolar, na qual nos levou a três questões inquiridas em nossa pesquisa, a saber: 1) Para participar das práticas corporais no contraturno (vespertino), você teria que: a) ficar na escola, não tenho como ir para casa depois voltar, b) tenho que ir para casa, depois volto para participar das atividades; 2) A distância e o tempo entre onde você mora (residência/casa) e o CEPAE, influencia na sua participação nos projetos de extensão no contraturno (vespertino); 3) Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino).

A permanência ou retorno dos alunos para participarem das atividades no contraturno, implicam em condições objetivas que não são simples para o CEPAE superar, a exemplo, citamos o provimento de recursos financeiros para ampliação da infraestrutura ou disponibilizar alimentação.

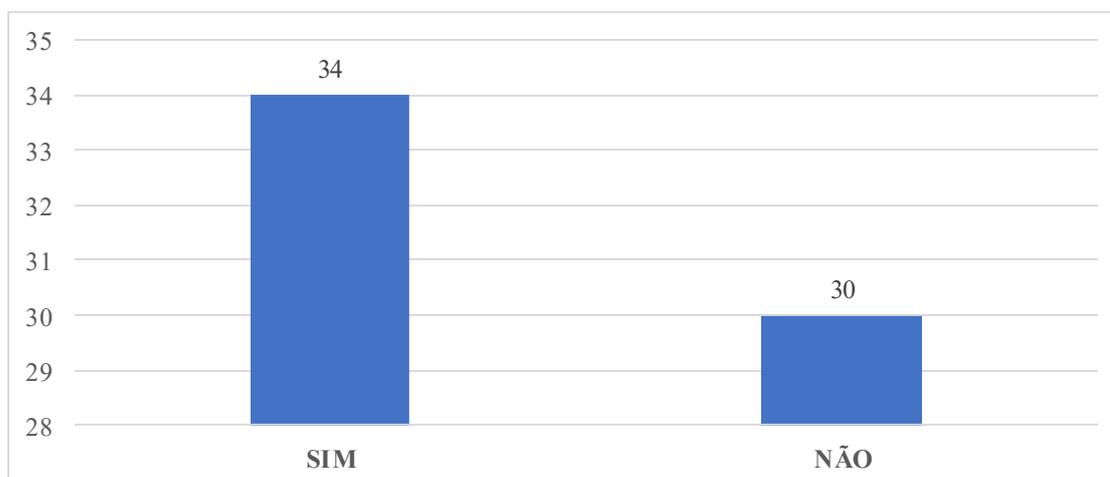
Organizamos os gráficos abaixo em sequência para nos ajudar a dimensionar os questionamentos que fizemos no questionário.

Gráfico 7: Para participar das práticas corporais no contraturno (vespertino), você teria que:



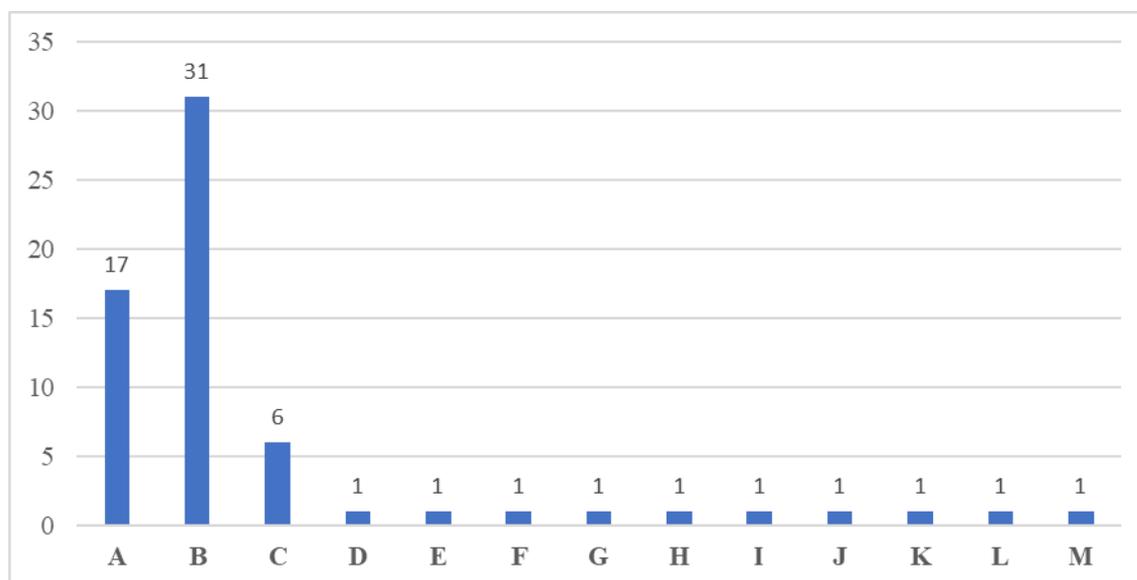
Elaborado pelo autor

Gráfico 8: A distância e o tempo entre onde você mora (residência/casa) e o CEPAE, influencia na sua participação nos projetos de extensão no contraturno (vespertino):



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 9: Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino):



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino):

Quadro de respostas correspondente ao Gráfico 9	
Coluna	Resposta
A	Vou para casa almoçar depois volto
B	Trago meu almoço
C	Trago lanche
D	Outros: <i>Meu pai traz minha comida</i>
E	Outros: <i>Não posso vir</i>
F	Outros: <i>Vou ao restaurante</i>
G	Outros: <i>Não como no almoço, só na janta que eu como</i>
H	Outros: <i>Compro um salgado e volto</i>
I	Outros: <i>Vou almoçar no RU depois volto para escola</i>
J	Outros: <i>Vou em algum lugar perto para comer</i>
K	Outros: <i>Vou comer em algum lugar da região</i>
L	Outros: <i>Também posso almoçar no R.U (restaurante aqui da UFG)</i>
M	Outros: <i>Dependendo do horário, comia em casa ou almoçava na universidade</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Questões de permanência na escola perpassam por condições de alimentação, o que necessariamente configura custos financeiros, assim como gasto em transporte no caso dos alunos interessados em participar, que precisam ir em casa e depois retornar.

Como possibilidade de permanência dos alunos na escola, faremos citação da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação pelo decênio de 2014-2024. Deste documento destacamos a “meta 6” que estabelece “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p). A citação desta meta nos faz refletir sobre o aumento no tempo de permanência do aluno dentro da escola e, conseqüentemente a sua participação nas atividades propostas na unidade escolar. Entretanto, segundo Mendonça (2019, p. 19) a meta citada:

[...] aparenta ser bem arrojada, mostra interesse em atender a demanda social por atendimento em tempo integral ao mesmo tempo em que esconde a concepção de educação em tempo integral que, em linhas gerais, limita-se a uma ampliação da jornada escolar para sete horas diárias ou mais. [...] a forma como estas atividades estão estruturadas ressalta o caráter assistencialista da atual escola pública, mas guarda também, no âmbito da resistência, projetos e atividades que ampliam a formação cultural dos estudantes e convergem para a efetivação de um currículo integrado, se colocando como uma possibilidade no âmbito da educação formal.

Diversas atividades compõem o currículo da escola de tempo integral preenchendo os espaços e tempos escolares. Mendonça (2019, p. 19), citando Limonta (2014), esclarece o conceito de currículo integrado, sendo “[...] aquele em que todas as atividades previstas, planejadas e executadas na/pela escola se apresentam de forma relacional, ressaltando a unidade entre os diversos saberes e disciplinas”, concepção esta, de educação “omnilateral” e “politécnica”.

Não vamos adentrar na seara da escola de tempo integral, nem do currículo integrado, pois não é tema desta pesquisa, porém, faremos duas considerações que julgamos pertinentes, a primeira diz respeito ao quantitativo percentual proposto na Meta 6, ou seja, o mínimo estabelecido aponta para falta de garantia do atendimento de todas as escolas públicas, portanto, grande parcela dos alunos de diversas escolas ficaria desassistida do tempo integral. A segunda consideração, diz respeito à especificidade do CEPAE/UFG, pois, não está demonstrado no Regimento e/ou no PPP a estruturação e organização para ofertar o ensino em tempo integral, salvo o Departamento de Educação Infantil - DEI, que possui em sua organização turmas com atendimento integral.

Ponderamos que o Regimento do CEPAE, em seu artigo 6º, inciso XV, permite aos membros constituintes do Conselho Diretor, “discutir e aprovar o regimento do CEPAE, bem como suas **modificações**, e submetê-lo à apreciação do Conselho Universitário”, também o inciso XVII, em “aprovar e/ou propor **mudanças** nas decisões referentes à organização e ao funcionamento do CEPAE” (UFG, 2014, p. 11, grifos nossos). Portanto, consta das premissas legais da Unidade Acadêmica, o debate, a discussão, e possíveis mudanças tanto no seu Regimento, como no PPP, a exemplo, implementação da integralidade do ensino.

As considerações citadas nos remetem a outra reflexão de ordem regulamentar frente a oferta das ações extensionistas, pois, conforme apresentado anteriormente, estas ações necessitam obrigatoriamente da participação da comunidade externa. Daí a observância em estruturar, organizar e sistematizar, atividades que atenderiam a comunidade interna e externa.

Por fim, reiteramos a possibilidade de discussão no colegiado do Conselho Diretor do CEPAE, instância deliberativa para alterações da estrutura organizacional desta unidade de ensino. Entretanto, esclarecemos a existência de limites administrativos, financeiros e pedagógicos que a alteração para o regime de integralidade exigiria. O recorte e foco deste trabalho apontam para a realidade atual do CEPAE, ou seja, ofertar as ações extensionistas dentro da previsão legal que hodiernamente se estabelece, o contraturno.

4.5 - A dialética entre forma, conteúdo e destinatário: o produto educacional

Ao evidenciarmos um Caderno Pedagógico para o aluno neste trabalho, expusemos a necessidade de elevar qualitativamente as condições de formação que os sujeitos, ora inseridos no contexto da extensão, estivessem em acordo com o PPP desta unidade pedagógica - CEPAE/UFG - ou seja, uma formação de ser humano com condições concretas de visão e atuação perante a sociedade, pautada por uma relação crítica e de transformações. O objetivo de se construir o caderno pedagógico está em consonância com a Resolução CEPEC nº. 1471, no artigo 2º inciso X especificando que, a dissertação deve apresentar um produto educacional inerente ao objeto de pesquisa.

O papel da escola é o de conduzir o aluno a pensar e refletir a realidade apropriando-se, segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 29) “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”. Em outras palavras, a

escola toma a si o conhecimento científico tratando-o pedagogicamente para facilitar ao aluno sua apropriação.

Para avançarmos nesta questão, faremos uma ressalva quanto ao questionário de coleta de dados, pois quando da elaboração e aplicação ainda não tínhamos a dimensão precisa do produto educacional. No decorrer das investigações bibliográficas consideramos a pertinência do caderno pedagógico como forma de apresentar um universo de conceitos e teorias que possam enriquecer o significado do esporte-futsal, incorporado às aulas práticas. Assim, reconhecemos que o próprio questionário de coleta de dados, não explorou detidamente às questões e informações dos alunos voltadas à concepção que os mesmos têm de formação compreendidas nos atributos teóricos e conceituais da cultura corporal.

Em função, principalmente da pesquisa bibliográfica ao longo deste trabalho, foram clarificando-se os pressupostos da interpenetração entre linguagem e pensamento que mantém, segundo Martins (2016a), íntima aliança em função da complexificação da palavra. O desenvolvimento psíquico é, elemento fundamental para formação humana, radicado em um ensino organizado e sistematizado em conceitos científicos, transformados em saberes escolares, orientados à transmissão-assimilação como esclarecido por Saviani (2012) e Martins (2016a) referentes, portanto, ao processo de desenvolvimento psíquico relativo à apropriação dos signos culturais dos quais destacamos o esporte-futsal.

O papel exercido pelos signos/palavras materializados no caderno pedagógico, nos permite considerar a ampliação, o enriquecimento conceitual, e conseqüentemente o desenvolvimento. Este foi o estudo conduzido por Vigotski (1996) e citado por Martins (2016a, p. 17) onde a “conversão da palavra em ato de pensamento, isto é, da elaboração da palavra em sua significação”, dito de outra forma, seria a existência abstrata, conforme o autor, da imagem subjetiva da realidade objetiva.

O aluno é alguém que está inserido numa estrutura de relações sociais, portanto, histórica e concretamente constituído, tendo na formação escolar e, especificamente em nosso caso, o cenário extensionista, mais uma possibilidade de construção conceitual, base para o desenvolvimento humano no momento compreendido como adolescência.

Se observamos anteriormente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fica evidente o caráter formativo dos projetos de extensão no campo da cultura corporal, correlacionado com o PPP do CEPAE/UFG, onde alunos desta instituição de ensino venham conviver e interagir com alunos de outras escolas, possibilitando múltiplas relações de ordem interpessoal e intrapessoal extremamente importantes neste período de vida.

No item 4.1 deste estudo, apresentamos que a atividade dominante está estabelecida em relação aos destinatários com idade denominada como adolescência. Retomando Elkonin, este período caracterizado como *escolar médio* compreende-se por volta dos 11 - 12 anos até aproximadamente 15 anos. Neste período de vida o aluno amplia suas referências conceituais no 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” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 36).

O caderno pedagógico pensado e construído neste trabalho, como possibilidade conceitual e teórica, não pode ser desvinculado do processo prático de ensino-aprendizagem do futsal, ou seja, teoria e prática imbricadas em única unidade dialética como procedimentos didático-metodológicos. Outro aspecto, é pensar os conceitos e teorias inerentes ao caderno pedagógico, como mais um instrumento na atividade de ensino justificada pela plena possibilidade de desenvolvimento dos alunos. O enriquecimento do processo de desenvolvimento neste período de vida no qual estão envolvidos os adolescentes, perpassa necessariamente pela instrumentalização dos conceitos científicos sistematizados e elaborados em saber escolar.

Para Martins (2016a) fazendo referência à Vigotski, o desenvolvimento está vinculado ao processo de qualidade da mediação, onde conteúdos e formas adequados, são primordiais ao serviço de desenvolvimento dos indivíduos. Ao encontro destas características está condicionada a faixa etária do sujeito deste processo, o planejamento pedagógico “assenta-se na tríade *forma-conteúdo-destinatário*, de sorte que nenhum destes elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar” (MARTINS, 2016a, p. 22, grifo da autora).

Distinção importante de entendimento é a relação dialética e unitária entre conteúdo e forma, pois conforme Saviani (2011, p. 122) “uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método”, separar estes elementos um do outro é justamente incorrer na lógica formal, ou não dialética. Martins (2016a) corrobora ao acrescentar a esta mesma lógica dialética entre conteúdo e forma o *destinatário*, que insistimos mais uma vez, não se tratar de um destinatário como sujeito empírico, mas ao contrário um sujeito concreto, considerado em suas múltiplas apropriações e nas suas múltiplas possibilidades de se constituir.

O caderno pedagógico objetivado, serve como instrumento de apropriação por parte dos alunos de conceitos e teorias, que posteriormente abstraídos servirão de suporte aos

pensamentos e condutas. Em destaque colocamos a lógica dialética estabelecida na dinâmica entre objetivação e apropriação. Citando Leontiev (1978), Martins e Eidt (2010) orientam que por meio da atividade humana, o trabalho, diferentes e variadas objetivações foram produzidas pela humanidade, tais como objetos, ferramentas, linguagem, as relações entre os seres humanos em geral, orientada também, para superiores objetivações consideradas nas artes, na filosofia e na ciência. Considerando ainda, que:

Esse processo é cumulativo, ou seja, em uma objetivação - seja ela material ou intelectual - há riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores. Esse processo de objetivação precisa ser pensado a partir de seu oposto, que é ao mesmo tempo seu complemento: o processo de apropriação. [...] a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como objetivo o indivíduo reproduzir as características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. (MARTINS; EIDT, 2010, p. 681 e 682)

O desafio de propor a leitura do caderno pedagógico para os alunos é pensado como *forma* de apropriação do conteúdo - futsal - que enfatizar-se-á por meio das atividades práticas que postulam o projeto de extensão, sendo ambas as formas, mediatizadas pela objetivação no caderno e na aula prática, constituídos como apontou Saviani (2011) trabalho não-material. Em outras palavras, as relações do aluno com o objeto da cultura corporal, o futsal, serão sempre via relação mediada, pois como identificamos ao longo deste estudo o processo de ensino-aprendizagem e, em consequência o desenvolvimento, não acontecem naturalmente e/ou de maneira espontânea.

Sendo o ensino e aprendizagem constituídos de forma mediada, devemos ter a clareza das atividades que os adolescentes devem ser confrontados para que as rupturas ocorram com os saltos qualitativos necessários ao seu desenvolvimento. O professor como mediador no processo escolar deve levar em consideração as estruturas mentais que constituem este período da vida, e perceber que tal estágio requer novos motivos, ou seja, novas atividades predominantes.

Assim, o objetivo central do caderno pedagógico está em aproximar o aluno inserido nos projetos de extensão, pensado enquanto sujeito *concreto*, de uma realidade social também concreta, com isto, a função social da escola constituída enquanto locus privilegiado de transmissão do saber científico, sistematizado e pedagogicamente organizado em saber escolar, para formação dos sujeitos para além do senso comum e, perante tal assertiva proporcionar a subjetivação via mediação do caderno pedagógico e aulas práticas, pautadas à

rubrica do trabalho não-material conferido ao processo educacional, pois o ato de jogar é, produção e consumo imbricados.

Não se trata de dissolver a teoria na prática ou vice-versa, por ser o produto educacional sistematizado em um caderno pedagógico, o mesmo não deve ser analisado destituído da prática que ocorre nas aulas do projeto de futsal, ao contrário, deve ser pensado como elemento que contribui para abstração do pensamento, e que este possa retornar a realidade concreta operando como processo da síntese de múltiplas determinações como asseverou Marx.

Salientamos uma vez mais, o entendimento que teoria e prática são polos de uma mesa unidade, qual seja, que se incluem. No campo da Educação Física temos uma interessante contribuição frente as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos em Reis et al., (2013, p. 61, grifos nossos), que reafirmam a condição de formação do indivíduo crítico e consciente, estabelecido historicamente no contexto social, onde:

[...] o ensino dos diferentes conteúdos que compõem a cultura corporal permite aos alunos se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Trata-se de um importante passo no sentido de enriquecer a concepção de mundo dos alunos, uma vez que o acesso ao saber sistematizado sobre *jogos, esporte, luta, dança, ginástica, circo*, por exemplo, se constitui como elemento indispensável para leitura dessa dimensão da realidade.

Ainda no campo da Educação Física, ao citar o futebol como exemplo de ensino e de conteúdo a ser trabalhado desde a educação infantil ao ensino médio, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 368 e 369) levantam questões como:

[...] o futebol enquanto jogo, suas normas, regras, fundamentos e exigências técnicas e táticas; o futebol enquanto aspecto cultural, associativismo, participação popular e construção de processos identitários de um povo; o futebol como espetáculo esportivo, seus processos de mercantilização e subsunção ao capital; o futebol enquanto atividade de trabalho, atuação profissional e organização de classe; dentre outros.

O conteúdo tratado na lógica dialética leva em consideração conforme apontamento de Castellani Filho et al., (2009) à sua espiralidade, simultaneidade, relevância, provisoriedade, contemporaneidade, adequação às especificidades do aluno, permitindo a compreensão dos dados da realidade objetiva pensados e explicados em suas ricas e múltiplas determinações, fugindo e contrapondo a linearidade e etapismo presentes na lógica formal.

Quando da proposição de um caderno pedagógico, concordamos com Lavoura e Marsiglia (2015, p. 365, grifo nosso) dizendo que:

Cabe a cada uma das matérias de ensino, seja a Filosofia, Educação Artística, **Educação Física**, História, Matemática, Geografia, dentre outras, identificar as formas mais desenvolvidas de seus objetos de ensino para que, partindo dele, ainda que como uma representação caótica do todo, se realize a análise do objeto em suas formas mais simples, ou seja, proceda-se a análise histórica do objeto, reproduzindo sua gênese e seu desenvolvimento por meio da abstração, em busca da compreensão das fases anteriores do processo histórico do objeto.

Levantamos a relação na tríade entre conteúdo, forma e destinatário, fundamentados na lógica dialética que conforme esclarece Duarte (2016, p. 1568):

[...] o pensamento por conceitos não se forma espontaneamente apenas porque o indivíduo tenha chegado à adolescência. Para isso, é preciso que existam as condições sociais e educacionais que coloquem, ao adolescente, desafios, que exijam de seu pensamento o desenvolvimento de todo seu potencial. Dessa maneira, o pensamento do adolescente se enriquece tanto em seus conteúdos como nas formas pelas quais ele opera.

O ensino do esporte futsal na extensão, será proposto com uma certa ênfase nos aspectos técnicos e táticos. O critério de enfatizar os princípios técnicos e táticos concorrem à ampliação e aprofundamento no domínio destas capacidades. O período de vida em que os alunos se encontram, é fundamental para estabelecer os critérios de organização e sistematização dos conteúdos, assim destacaremos:

[...] Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente. [...] Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como arbitragem dos mesmos. [...] Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade. (CASTELLANI FILHO, et al., 2009, p. 69)

Porém, salientamos que a formação dos alunos de maneira geral, deva em sua concepção e, conforme a própria disciplina de educação física no CEPAE/UFG, elencar outros elementos que fazem parte de uma visão de mundo ampliada, ou seja, apresentados em relação com a história, cultura, economia, dentre outros que compõem o ensino da cultura corporal. Uma vez mais, corrobora para este entendimento, Castellani Filho et al. (2009, p. 84) pois, “afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento”, significa sim, considerar, sistematizar e organizar o esporte “na” escola, como conhecimento de formação reflexiva, crítica e humana.

Consideramos ainda, que a forma caracterizada no caderno pedagógico para leitura e

anotações, não será descaracterizada do processo principal do pensar, agir e sentir na concepção prática das ações que envolvem as manifestações da cultura corporal, sendo o domínio de conceitos referentes ao conteúdo que se aprende, fundamental para tomada de decisões tanto dentro quanto fora das aulas. A interlocução e interpenetração entre o conteúdo proposto no caderno e nas aulas do projeto de extensão, são a nosso ver, o elemento que pode ser considerado como principal ou essencial, em outras palavras, o caderno pedagógico evocado constantemente a problematizar os aspectos lógicos da aula. Citamos como exemplo, o conceito de passe no futsal, onde, os alunos conferindo no caderno pedagógico os tipos de passe que podem ser executados durante uma partida, tomarem consciência de suas ações frente as suas tomadas de decisão no jogo.

O exemplo citado traz a noção de uma questão técnica, porém, nosso objetivo é o de abordar no caderno questões de ordem histórica, cultural, econômica, técnica, tática, dentre outros elementos que podem ser construídos e anotados durante o processo de ensino-aprendizagem do projeto de extensão. O universo simbólico e conceitual que contém cada uma destas questões, é amplo e impossível de ser abordado em um único caderno, entretanto, algumas considerações julgamos serem pertinentes de apresentação no caderno pedagógico que por ora nos predispomos a realizar.

Por fim, consideramos ser de extrema importância que as experiências, expectativa, descobertas e alterações/transformações frente ao objeto de estudo, o futsal, possam ser expressadas no caderno pedagógico como uma forma de interação e apropriação, onde os conceitos e teorias que por ora constam no mesmo, sejam mais uma *ferramenta de mediação*. Tenha também, a possibilidade de ser rabiscado, questionado e promovidas modificações que lhes sejam pertinentes. Por isso, a importância de ser considerado um caderno que confronte conhecimentos existentes em teoria com a prática nas aulas do projeto, constituindo assim, o processo de ensino-aprendizagem. Na tríade conteúdo, destinatário e forma considerada em suas relações dialéticas, concluímos a pertinência deste caderno pensado como *forma* de apresentar o *conteúdo*, futsal, ao seu *destinatário*, alunos no período da adolescência com necessidade de uma formação consistente, que lhes permitam um olhar e leitura da realidade estabelecidos numa perspectiva não apenas do jogo em si, mas também, ampliar o olhar para a realidade social de forma crítica e transformadora.

4.6 - Caderno Pedagógico e Plano de Aula: exemplificando

Selecionamos quatro obras para exemplificar como possibilidade didático-metodológica, no trato com o futsal na perspectiva extensionista. Serão considerados os trabalhos de Freire (2011), Castellani Filho et al. (2009), Reis et al. (2013) e Voser e Giusti (2002). As obras citadas são do campo da Educação Física e, no contexto desta área de conhecimento, faremos a observação que os planos de aula exemplificados podem ser pensados, adaptados e construídos para todas as manifestações da cultura corporal, não apenas no futsal, tema de nosso estudo.

A seleção das obras e a apropriação da organização do plano de aula ou unidade, se faz pertinente para aproximar o produto educacional das ações práticas, assim, dois dos trabalhos citados estão relacionados ao ensino do futebol e futsal especificamente, entretanto, não se fundamentam nas concepções teóricas que discutimos nos capítulos anteriores. Dois outros com concepção voltada à abordagem crítico-superadora, Castellani Filho et al. (2009), e o outro pautado na pedagogia histórico-crítica, Reis et al. (2013) estão em acordo com a perspectiva histórico-crítica deste trabalho.

Advertimos o leitor que todos os exemplos citados, para devida compreensão, devem ser apropriados na própria origem, ou seja, que a constatação e entendimento dos planos de aula, bem como a fundamentação teórica para sua organização, precisam do estudo das obras apresentadas acima.

O primeiro exemplo está presente na obra de Freire (2011) intitulada *Pedagogia do Futebol*, que se caracteriza, resumidamente, no quadro abaixo:

Quadro 4: Plano Geral de uma Aula de Futebol

Partes da aula	Tipo de atividade	Conteúdo	Desenvolvimento
1ª parte	Roda de conversa	Sobre a aula que vai acontecer	De três a cinco minutos
2ª parte	Prática	Jogo adaptado ou brincadeira	Temas do dia anterior
3ª parte	Prática	Exercícios (de preferência lúdicos)	Temas do dia atual
4ª parte	Prática	Jogo adaptado ou brincadeira	Temas do dia atual
5ª parte	Roda de conversa	Sobre a aula que aconteceu	De três a cinco minutos

Fonte: Pedagogia do Futebol, Freire (2011, p. 93)

O quadro citado é autoexplicativo, em que a aula é instituída em partes e, cada qual bem definida, embora insistimos no princípio da adaptação à realidade em que o professor se encontra. O destaque que podemos apresentar é a ideia do jogo adaptado e sua lógica no lúdico. Para que a aprendizagem se concretize o autor chama a atenção para as técnicas pedagógicas que estimulem a compreensão sobre as ações que ocorrem na prática. Assim, a comunicação e a reflexão sobre as ações, os atritos e os conflitos que surgem nas aulas, são fundamentais, segundo Freire (2011), para o processo de aprendizagem.

O próximo exemplo considera uma possibilidade de plano de aula no ensino de futsal na escola, conforme a obra de Voser e Giusti (2002) intitulada *O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica*. Para os autores a aula apresenta três momentos distintos, onde o primeiro momento seria “o aquecimento”, o segundo momento ou parte principal “o desenvolvimento” e, por último, “a volta à calma”. Diante do exposto construímos o quadro abaixo:

Quadro 5: Plano de Aula de Futsal

Partes da aula	Tipo de atividade	Conteúdo	Desenvolvimento
1º momento	Aquecimento, fase inicial ou parte inicial	Conversa inicial; alongamento; execução do gesto técnico; jogo adaptado; etc.	Período de 5 a 10 minutos
2º momento	Desenvolvimento ou parte principal	Atividades motoras, trabalho técnico, tático e coletivo. Atividades em grupo e cooperativas.	Período de 25 a 35 minutos
3º momento	Volta à calma ou parte final	Conversa final; alongamento; atividade recreativa de baixa intensidade.	Período de 5 a 10 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado da obra de Voser e Giusti (2002, p. 179-181)

Também elaborado em partes distintas, o plano de aula acima, deverá ser organizado pelo professor, levando em consideração sua realidade e seus objetivos.

Outra obra que apresenta uma possibilidade de organização do plano de aula, encontramos em Castellani Filho et al. (2009), à esta concepção teremos um enfoque especial, pois, como foi especificado ao longo deste estudo, a abordagem crítico-superadora traz referência para disciplina de educação física no CEPAE.

Para Castellani Filho et al. (2009, p. 85) tratar os procedimentos didáticos-

metodológicos, talvez seja, o momento crítico de pôr em prática uma abordagem pedagógica, pois “exige uma nova concepção de método”. Neste ponto específico, segundo os autores, seria o momento de indicar pistas do “como fazer”. Na abordagem crítico-superadora os conteúdos da cultura corporal emergem da própria realidade, portanto, caberá ao processo de ensino-aprendizagem possibilitar a constatação, interpretação, compreensão e explicação desta realidade.

A aula deve proporcionar ao aluno a apreensão da realidade, aproximando-o da percepção de totalidade em suas atividades, “uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 86). A estruturação de uma aula para estes autores ocorreria, como exemplificação, dividida em três fases.

Na *primeira fase*, o conteúdo e objetivo são discutidos com os alunos, neste momento busca-se as melhores formas de organização para execução das atividades que serão vivenciadas. Ocorre também, juntamente com os alunos, a preparação dos materiais e do espaço que serão utilizados. Na *segunda fase*, o foco está no processo de apreensão do conteúdo, do qual toma-se a maior parte da aula. Neste momento, os movimentos são experimentados de diversas maneiras. Por último, *terceira fase*, ocorrem demonstrações ou apresentações dos movimentos realizados e/ou construídos, faz-se um apanhado conclusivo e avaliativo do vivenciado e experienciado, levantando as possibilidades das aulas seguintes.

Como a organização das aulas nesta concepção fogem ao princípio de linearidade, preferimos não elaborar um quadro com as divisões das fases, pois as mesmas devem ser pensadas na lógica dialética e sua interpenetração constante durante todo o processo. Foi este o raciocínio que também tivemos no exemplo seguinte citado na obra abaixo.

Ao reconhecerem o papel da concepção crítico-superadora e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Reis et al. (2013), também apresentam uma proposta de ensino da educação física, pautada na reflexão crítica dos conteúdos que se manifestam na cultura corporal. Para os autores o conhecimento acumulado historicamente sobre a cultura corporal é, quem define a especificidade da educação física, sendo que, “sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade” (REIS et al., 2013, p. 16 e 17).

Os autores sistematizaram uma série de experiências pedagógicas desenvolvidas na disciplina de educação física, diante destas perspectivas exemplificaremos uma destas

possibilidade como plano de aula. Destacamos neste processo de construção, segundo os autores, a relação dos conteúdos propostos da cultura corporal, com os problemas presentes na prática social dos alunos, “buscando ultrapassar a simples prática pela prática e promover uma reflexão crítica sobre o modo como os jogos, as lutas as danças, os esportes, os exercícios ginásticos, as atividades circenses se expressam em nosso tempo” (REIS et al., 2013, p. 21).

A organização metodológica para o ensino dos conhecimentos da cultura corporal segue, conforme Reis et al. (2013), o método dialético em Saviani (2006) e Gasparin (2005), considerando: a *identificação da prática social*, a *problematização*, a *instrumentalização*, a *catarse*, com retorno à *prática social*. Resumidamente a experiência pedagógica de uma unidade didática (plano de aula) seguiria os momentos citados anteriormente, onde, segundo Rodrigues et al. (2013):

O primeiro momento, considerado na *identificação da prática social*, o objetivo é apresentar aos alunos os conteúdos que serão abordados na aula, e como este conhecimento se expressa na vida cotidiana. Os alunos são defrontados com algumas imagens e explicações superficiais, sendo posteriormente questionados sobre o que já conhecem e o que gostariam de aprender sobre o assunto.

O próximo passo, seria a *problematização*, neste momento os alunos são instigados pelo debate visando despertar a curiosidade no tema. São lançadas, questões-problemas que têm por lógica articular a prática social com o conteúdo a ser tratado. Os autores fazem menção às dimensões do conteúdo que podem ser debatidas, tais como: “conceitual, histórica, cultural, políticas, econômicas, social e ética [...]” (RODRIGUES, et al., 2013, p. 79).

Seguindo na organização, a *instrumentalização* passa ser o momento de apropriação do conhecimento pedagogicamente sistematizado, os alunos neste ponto, ampliam a compreensão sobre as questões problematizadas lançadas anteriormente. Para instrumentalizar são promovidos debates, aulas expositivas que exploram conceitos, vídeos, documentários, vivências em jogos tanto tradicionais como eletrônicos. Os autores chamam a atenção, que em virtude da falta de recursos didáticos (por exemplo, videogames), os jogos eletrônicos podem ser substituídos por versões anteriores que são utilizadas em computadores ou aparelhos celulares, ou ainda, os jogos virtuais adaptados para um jogo real.

No passo seguinte, a *catarse*, os alunos gradativamente estabelecem um entendimento mais acurado em virtude do conhecimento sistematizado, que lhes permite responder às questões-problemas lançadas nos momentos anteriores. Como dinâmica de interação com o

conhecimento podem responder a um *quiz* educativo sobre o tema da aula. A intenção é, segundo Rodrigues et al. (2013, p. 79), auxiliar os alunos, “na elaboração de uma síntese entre o saber cotidiano e o conhecimento científico”.

Por fim, no último momento, ou seja, no *retorno à prática social*, os alunos são estimulados a agir sobre o conteúdo, porém, enriquecidos dos conhecimentos que adquiriram no processo de ensino-aprendizagem. Esta nova síntese, possibilita aos alunos uma compreensão para aprofundar na pesquisa sobre o conteúdo, ampliando ainda mais o conhecimento. Permite o registro e divulgação do conhecimento sobre o conteúdo, por meio de murais, seminários, momentos culturais, etc. e, ainda, contribuir na criação de espaços e tempos destinados ao tema em debate.

Neste trabalho especificamente, nos aproximamos das duas últimas exemplificações didático-metodológicas, entretanto, qualquer das estruturas organizacional de uma aula, julgamos procedente de utilização, seja sua definição em partes, fases ou momentos. Como exemplo de nossa intencionalidade de aplicação do caderno pedagógico, podemos nos valer das intituladas “discussões”, das “questões-problemas”, ou ainda, da “roda de conversa”, que ocorrem no decorrer da aula, para introduzirmos os conceitos, os significados e sentidos do *futsal* que se encontram no *caderno pedagógico*. As partes práticas das aulas, trazem à tona os elementos que compõem o jogo propriamente dito, refletindo sobre as possibilidades, não apenas da execução dos movimentos pertencentes à modalidade esportiva, mas também, refletir sobre temas como ética, respeito, cooperação, história, cultura, profissão, dentre outros elementos. As reflexões, as abstrações mentais, estariam apoiadas não apenas nas explicações e discussões do professor com os alunos, mas também nos conhecimentos que ora constam no caderno pedagógico, onde o aluno tem a oportunidade de ler e anotar suas considerações.

Destacamos que cada professor em sua realidade concreta, deve adaptar suas aulas para construir as melhores *formas* de ensino da modalidade. O leque de possibilidades no trato com os elementos que compõe cada uma das manifestações da cultura corporal é diverso, portanto, o professor ao estudar e elaborar suas aulas pode construir uma diversidade de formas. Outro aspecto, está na participação reflexiva dos alunos frente às suas experiências, vivências e expectativas que foram geradas no decorrer das aulas podendo ser relatadas no caderno pedagógico. Pensamos o caderno pedagógico como uma possibilidade de reflexão nas aulas práticas e enriquecimento do universo simbólico dos alunos via leitura e consequentemente abstração no pensamento.

Consideramos, ainda, que ao construir um caderno pedagógico o professor deve

considerar não apenas os aspectos técnicos e táticos do esporte ou qualquer que seja a manifestação da cultura corporal. A constatação dos dados da realidade na sua dimensão de totalidade e contradição são importantes para a concepção crítica na formação escolar. Em outras palavras, concordamos com Castellani Filho et al. (2009) e Reis et al. (2013), quanto a relacionar os temas da cultura corporal aos problemas sociais que estão presentes na prática social, onde a reflexão e contestação destes problemas, são passíveis de superação.

Finalizando nossa exposição, a perspectiva de contribuir com uma formação crítica dos alunos, onde a *prática social* é ponto de partida e chegada ao mesmo tempo, a leitura desta *realidade*, é possibilitada por um método que permita a sua constatação, interpretação, compreensão e explicação. Verificamos que a identificação, compreensão e explicação que representam os conteúdos e formas, bem como a quem ensinar, seu destinatário, fundamentais para que o professor possa organizar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem do qual se propôs. A existência humana é construída pelas concretas relações sociais e múltiplos fenômenos culturais, portanto, tem sua determinação nos processos históricos. Nas relações sociais destacamos o papel da escola, local de possibilidade de apropriação de conhecimentos construídos pela humanidade, que visam a formação do sujeito histórico com consciência e criticidade da realidade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de concluir este trabalho, estabelecemos como condição inicial percorrer os caminhos das ações de extensão e sua função, caracterizadas desde suas primeiras manifestações no Brasil buscando perceber como se configura hodiernamente. Destacamos a função social que a Universidade Pública exerce em nosso país, pois enquanto instituição social está intimamente ligada a própria sociedade, procurando sempre dar respostas as novas exigências e demandas que, ao longo do tempo foram de preocupação em atender aos interesses do Estado enquanto responsável pela educação e, conseqüentemente à burguesia enquanto classe em ascensão, entretanto, severas críticas foram estabelecidas quanto ao acesso e permanência das classes desfavorecidas.

As universidades públicas no Brasil e sua função extensionista no século XIX, sofreram a influência dos modelos europeus e estadunidense, destacando-se dois aspectos, a corporativa ou rural e a extensão universitária ou geral e, com elas a característica do ideal de “prestação de serviços”. No início do século XX um novo ideário coaduna em uma reforma universitária, liderado pelo movimento estudantil, com eles uma estrutura mais democrática e autônoma, porém, o destaque fica por conta do atendimento dos interesses da classe média e, portanto, uma universidade ainda muito restrita e seletiva em seu acesso.

Outro fator interessante de ser observado foi o tradicional destaque e força que o ensino e a pesquisa obtiveram na história da universidade em nosso país, ficando veladamente renegada a extensão, sendo considerada uma função secundária. Mencionamos neste trabalho dois exemplos de ações de extensão de grande repercussão, os CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias, servindo como treinamento e prestação de serviços à comunidade e o Projeto RONDON, entretanto, os modelos extensionistas sofrem críticas por estabelecerem uma lógica de “função assistencialista” para a comunidade que, no processo histórico ficou alijada do acesso as instituições de ensino superior no Brasil.

Na década de 1980, um importante marco da história universitária e sua função de extensão ficou caracterizado com a instituição do princípio de indissociabilidade, conhecido como tripé universitário, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. A criação do FORPROEX o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades foi outro grande marco de mudanças para a extensão com o fortalecimento de suas ações, concretizando um novo conceito, sendo a extensão universitária um caminho no processo educacional, cultural e científico, pois passa a articular juntamente com o ensino e pesquisa de forma indissociável.

A Universidade Federal de Goiás atualmente tem por diretrizes, frente as ações extensionistas, os princípios estabelecidos pelo FORPROEX, promovendo a execução das diversas modalidades de extensão tais como: projetos, cursos, eventos e prestações de serviço. Outro ponto importante a destacar está na proposta da UFG em oferecer a extensão nas 8 (oito) áreas que compõem o eixo da Política Nacional de Extensão Universitária, a saber: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia & Produção e Trabalho.

Desta nova designação para a extensão universitária é que procuramos estabelecer nossos estudos e propor uma ação extensionista no CEPAE/UFG com as características inovadoras e fundamentada num processo educacional que vise uma formação de homem em sua integralidade, criticidade e consciência de classe. O princípio fundante da realidade concreta parte do pressuposto que a Universidade não pode se afastar da Sociedade e de suas necessidades, principalmente frente às demandas das classes desprestigiadas e excluídas, ou seja, uma relação recíproca. Daí, concordamos com Freire (1983) que as ações de extensão devem superar a visão domesticadora e propor uma concepção de educação libertadora, onde os sujeitos inseridos no processo tenham consciência crítica de seu papel enquanto cidadãos, portanto, ações extensionistas que propiciem um diálogo entre saberes populares e eruditos num movimento dialético de incorporação e superação do primeiro pelo segundo.

A disciplina de Educação Física no CEPAE/UFG, contribui significativamente para formação dos alunos que fazem parte desta instituição de ensino básico, incluindo-se neste processo de formação e em consonância com o PPP da unidade, a extensão. O departamento de Educação Física promove ações de extensão que articulam os conhecimentos advindos da cultura corporal e, como observamos ao longo deste estudo a metodologia Crítico-Superadora estabelece bases teóricas para fundamentar e organizar pedagogicamente os conteúdos de ensino. As ações extensionistas estruturadas no campo de cultura corporal passam necessariamente pela Comissão de Extensão e Cultura - CExC do CEPAE e posteriormente para aprovação no Conselho Diretor da unidade.

Verificamos que para a Educação Física, os séculos XIX e XX tiveram na área grande influência dos preceitos biológico, militar, médico, dos métodos ginásticos e, posteriormente do viés esportivo. Diante deste cenário a construção de uma visão eugênica e higienista de corpo forte, saudável, dócil e disciplinado que, serviria ao ideário de defesa da pátria e trabalhadores dispostos à produção de uma nova sociedade moderna e industrializada que se institua, ou seja, uma nova ordem social, econômica, cultural e política.

Antes de avançarmos às críticas sofridas pela educação física, fizemos menção ao esporte e seu profundo enraizamento no país, do seu processo de formação esportiva em base de pirâmide que culminaria na performance esportiva, concretizando as décadas de 1960 e 1970 o ponto culminante da exacerbação esportiva. Os reflexos dos impactos causados pelo esporte na educação física, são nos dias atuais, ainda muito representativos.

O momento histórico das críticas e denúncias da influência hegemônica das ciências biológicas e médica na educação física se vislumbram fortemente a partir da década de 1980. Das principais críticas referenciadas pelos autores da época, apontamos que o conhecimento não deveria se reduzir a simplismos, pois a negação dos aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, dentre outros dos conhecimentos da disciplina são contrários aos interesses da classe trabalhadora. Daí a importância de se enaltecer os condicionantes sócio-históricos, portanto, questões de ordem teórico-metodológica que, segundo Castellani Filho et al. (2009) caracterizam a matéria escolar, a saber, educação física, tratando pedagogicamente dos temas da cultura corporal em suas diversas manifestações.

No contexto educacional, princípio deste estudo, consideramos a cultura corporal como possibilidade de uma formação ampliada aos alunos que venham a participam dos projetos de extensão, ou seja, identificamos nestes conhecimentos caminho que contribuía para uma formação omnilateral.

Idealizamos construir um caderno pedagógico para o aluno como produto educacional, como possibilidade de intervir no processo de ensino-aprendizagem nos conhecimentos relacionados aos elementos da cultura corporal, especificamente no esporte-futsal. Na esteira desta tentativa, o objetivo central não é o aprofundamento pautado na funcionalidade do tema futsal, mas de costurar possibilidade em romper com a lógica tradicional e tecnicista que se apropria do esporte e, faz desta manifestação meio de reprodução do sistema capitalista, em que somente os aptos, habilidosos e capacitados, reúnem as condições de participar de um projeto de extensão que contemple a cultura corporal em sua manifestação esportiva.

Imperioso neste estudo, depreende-se as circunstâncias de percorrer a história da educação física e do esporte em nosso país, objetivando compreender e subsidiar as críticas e consequentemente propor possibilidades no trato com o tema proposto, futsal. O esporte enquanto fenômeno cultural e sua íntima relação com a educação física, possuem gênese histórica. Não seria contrassenso dizer que este é uma das manifestações da cultura corporal a ser considerada, em consonância com a advertência de Saviani (2011), como conhecimento *clássico*. Destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica de fundamental importância neste estudo

e o trato com o esporte, onde reconhecemos caracterizar a lógica da curvatura da vara, que historicamente pendeu para o lado da esportivização e enverga-la para o lado da escolarização, ou seja, o trato deste conhecimento de maneira pedagógica, permitindo a esta manifestação cultural, a humanização dos seres hominizados (os alunos), por meio dos projetos de extensão.

A relevância social e histórica do esporte-futsal é ancorada na possibilidade de apreensão destes conhecimentos por parte dos alunos que estão inseridos nos projetos de extensão. O futsal como modalidade esportiva oferecida no CEPAE/UFG, deve ser tratado pedagogicamente em consonância com o PPP desta unidade de ensino, para possibilitar a formação humana que o Projeto Político Pedagógico nos direciona a realizar. Diante desta formação humana, reconhecemos a formação omnilateral, conferida nos apontamentos de Marx, sendo a cultura corporal e suas diversas manifestações, parte relevante para materialização deste processo. A extensão tem importante papel no auxílio e até aprofundamento das atividades centrais da instituição educacional no seu currículo formal, aliás não faria sentido se assim não o fosse, pois como considerou Saviani, quando caracterizou a especificidade da educação, onde as atividades extracurriculares só fazem sentido no enriquecimento das atividades nucleares da escola que são distribuídas no espaço e tempo escolares.

Vale destacar que, a organização dentro da escola do saber erudito, da ciência e sua sistematização devem ser sequenciados e dosados de tal forma, a permitir sua transmissão-assimilação configurando-se o convencionalizar chamado de “saber escolar”. O esporte e a especificidade do futsal são assim pedagogicamente organizados para sua transmissão-assimilação por intermédio dos projetos de extensão no campo da cultura corporal estabelecidos pelo Departamento de Educação Física do CEPAE/UFG.

O enriquecimento do universo simbólico dos alunos participantes do projeto de extensão no futsal, é permitido se a apropriação do conhecimento extrapolar o gesto motor, ou seja, for para além da aparência e estruturar-se em sua essência. Justificamos a proposição de um caderno pedagógico direcionado aos alunos, permitindo o acesso aos conceitos técnicos, táticos, históricos, culturais e econômicos, como forma de elucidar e enriquecer o conhecimento destes alunos, possibilitando o pensamento por conceitos, sendo esta uma formação desenvolvente, em que estabelece as condições de conhecer efetivamente a realidade. Daí consideramos contribuir para uma formação humanizada e busca de uma totalidade, ou em outras palavras uma formação omnilateral. Reiteramos a objetividade da

educação como processo formativo no qual não é possível neutralidade.

Os fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural nos levam a identificar que a apreensão dos conceitos e seus significados, possibilitam novos horizontes de reflexão, emancipação e pensamento crítico. À classe trabalhadora cabe o papel de ser protagonista em virtude de sua instrumentalização e domínio dos conhecimentos científicos que por anos lhes foram negados ou no mínimo negligenciados em sua oferta. Assim, no início quando afirmamos ofertar projetos de extensão no campo da cultura corporal, acrescentamos a qualidade conceitual devida que contribua para uma formação humana e emancipadora. Na formação humana a qual confere suas múltiplas determinações, podemos atribuir à cultura corporal elemento constitutivo para humanização dos alunos e, em específico, o futsal pedagogicamente tratado nos projetos de extensão do CEPAE/UFG.

Não consideramos a possibilidade de construção de um caderno pedagógico como solução dos problemas e dificuldades do trabalho pedagógico, frente às demandas metodológicas da educação física. Esta iniciativa, pretende sim, contribuir com a discussão e reflexão das possibilidades do trato didático-metodológico no ensino-aprendizagem da cultura corporal, especialmente, o esporte futsal no contexto das ações extensionistas.

Por fim o presente trabalho se consubstancia em estruturar um objeto que sirva de estudo e reflexão, em consonância com a tríade conteúdo-destinatário-forma, concretizando nos *destinatários*, alunos no período da adolescência participantes do projeto de extensão, valorizando-se os *conteúdos* e conceitos do esporte-futsal, promovendo via caderno pedagógico o enriquecimento do universo de significações, agregando mais uma *forma* no aprendizado. E quem sabe conseguir que a vara, conforme nos advertiu Saviani, curve para o lado de uma pedagogia que institua uma formação humanizada com desenvolvimento e valorização da cultura erudita, como instrumentalização e apropriação do conhecimento pelos alunos inseridos no processo de ensino-aprendizagem próprios da escola e, assim, a constituição da humanidade em cada ser humano singular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- BALBINO, Hermes Ferreira et al. Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.
- BERGAMO, Vagner Roberto et al. Esportes unificados: ferramenta para o desenvolvimento do esporte e lazer inclusivo. In: **Congresso de Extensão Universitária**, 8., 2018. Natal. *Anais...* Natal, SEDIS-UFRN, 2018. p. 4753-4768.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física**. 3. ed., Campinas: Papirus, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 ago. 2019.
- BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09 ago. 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 de jun. 2020.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- _____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- _____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- _____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BÖHME, Maria Tereza Silveira. **Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 11, n. 3, p. 97-104, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CEPAE/UFG. **Caracterização do centro de ensino e pesquisa aplicada à educação**

CEPAE/PROGRAD/UFG. Disponível em:

https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf.

Acesso em 09 ago. 2019.

CEPAE/UFG. **Projeto político pedagógico 2018**. Disponível em:

https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/PPP_-_2018.pdf. Acesso em 09 ago. 2019.

CEPAE/UFG. **Regimento do centro de ensino e pesquisa aplicada à educação**

CEPAE/UFG. Disponível em: [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf)

[_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf). Acesso em 14 ago. 2019.

CEPEC/UFG. **Regulamento do programa de pós-graduação em ensino na educação básica, nível de mestrado profissional**. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Resolucao_CEPEC_2017_1471_REGIMENTO_PPGEEB_2017.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DIAS, Cleber. Teorias do esporte. In: LAZZAROTTI FILHO, Ari (org.). **Universidade**

Federal de Goiás. Licenciatura em educação física, v. 4. Goiânia: Gráfica UFG/CIAR, 2014.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**.

Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**.

Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____. **Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de**

desenvolvimento em Vigotski. Fórum Linguístico: Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, out. / dez. 2016.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas-SP, Autores Associados, 2004.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da educação física**. Revista Motrivivência, Florianópolis, n. 8, p. 91 - 102, dez. 1995.

_____. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. A cultura corporal. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física:** conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social:** extensão, limites e perspectivas. 1985. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

FERNANDES, Fabiana Perpétua Ferreira. Organização do trabalho pedagógico na coordenação do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. In: MESQUITA, Deise N. C. **Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás: 50 anos de história.** Goiânia: UFG, 2018.

FONSECA, M. P. S. da; NÓBREGA, T. F. da; ALBUQUERQUE, M. S. de. O projeto de extensão educação física na perspectiva inclusiva: avanços e os desafios. In: **Congresso de Extensão Universitária**, 8., 2018. Natal. *Anais...* Natal, SEDIS-UFRN, 2018. p. 6054-6067.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação omnilateral.** In: Dicionário da educação do campo. CALDART, Roseli Salette (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista.** Interface: comunicação, saúde, educação. v. 21, n. 62, p. 509-519, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807->

5762-icse-1807-576220160967.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

FUCHS, A. M. S. L.; SOUTO, B. J. A.; JESUS, G. I. de. A extensão universitária e os desafios na construção do plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes. In: **Congresso de Extensão Universitária**, 8., 2018. Natal. *Anais...* Natal, SEDIS-UFRN, 2018. p. 2602-2617.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de educação física**. 1998. 323 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamento do método pedagógico**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 01, p. 345 - 376, jan./abr. 1994.

LIMA, Bárbara Souza. **A extensão universitária no curso de educação física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto jovens com a bola toda**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

LIMA, Clêidna A.; SOUZA, Sirley A. de. Educação básica de qualidade no CEPE/UFG: um dos lados da história. In: MESQUITA, Deise N. C. **Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás: 50 anos de história**. Goiânia: UFG, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. **Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

_____. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar:** etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis*, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out. / dez. 2016b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do desporto no Brasil:** panorama e perspectivas. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1999.

MENDONÇA, Fernando Medeiro. **Da assistência à resistência:** a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia/GO. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MESSI recebe 325 vezes o salário da jogadora mais bem paga do futebol. **Revista Veja**, 01 de abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/placar/jogadora-mais-bem-paga-do-futebol-feminino-ganha-325-vezes-menos-que-messi/>. Acesso em: 20 jan. 20.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUTTI, Daniel. **Futsal:** da iniciação ao alto rendimento. São Paulo: Phorte, 2003.

NASCIMENTO, Luís Fernando Gomes. **Desafios e impactos da extensão no âmbito da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação física no Brasil e na Argentina:** identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PAIVA, José Luís de. **Lazer, política cultural e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel et al. A reconstrução da proposta curricular da educação física para o ensino fundamental e médio no CEPAE/UFG. In: **XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, CONBRACE, 2019, Natal, RN. Anais (online). Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4049628.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RODRIGUES, Priscila Rocha et al. A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos. In: REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RODRIGUES, Jullyanne Carvalho et al. Lutas - cultura corporal e práticas pedagógicas. In: **Congresso de Extensão Universitária**, 8., 2018. Natal. *Anais...* Natal, SEDIS-UFRN, 2018. p. 5774-5783.

SABINO, Alex; GARCIA, Guilherme. O verdadeiro futebol brasileiro: em média, jogador ganha quatro salários mínimos por mês. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 98, nº 32.538, 4 mai. 2018. Especial, p. 1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/05/jogador-brasileiro-ganha-quatro-salarios-minimos-por-mes-em-media.shtml>. Acesso em: 20 jan. 20.

SADI, Renato Sampaio et al. **Esporte e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2004.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1984.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas:

Autores associados, 2011.

_____. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
SCAGLIA, Alcides. O futebol e as brincadeiras de bolas com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico: educação física e avaliação**. Curitiba: Appris, 2015.

_____. CEPAE/UFG - 50 anos de história. In: MESQUITA, Deise N. C. **Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás: 50 anos de história**. Goiânia: UFG, 2018.

SILVA, P. Z. B.; SANTOS, A. C. M.; RIBEIRO, S. L. P. O. Ginástica rítmica: iniciação esportiva e inclusão social. In: **Congresso de Extensão Universitária**, 8., 2018. Natal. *Anais...* Natal, SEDIS-UFRN, 2018. p. 3020-3030.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca; DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra; SILVA, Régis Henrique dos Reis. **A construção de um currículo e um programa no Ensino Fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal**. IV Congresso Centro-Oeste de Ciência do Esporte / I Congresso Distrital de Ciência do Esporte - 22 a 25 de setembro de 2010, Brasília. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2500/1177>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUSA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

TAFFAREL, Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Mas, afinal, o que é educação física?: um exemplo do simplismo intelectual**. Movimento, Porto Alegre, v. 1, n. 01, p. 35 - 40, set. 1994.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A carta de carpina educação física - novos compromissos:** pedagogia, movimento, miséria. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Porto Alegre, v. 23, n. 01, p. 41 - 54, set. 2001.

TAFFAREL, Celi N. Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas: Autores Associados, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, Joelma. O. **Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física:** reações aos pós-modernismos. Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia, Campinas, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2010.

TENÓRIO, K. M. R. et al. **Propostas curriculares para educação física em Pernambuco:** entendimentos acerca do esporte. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 280-288, jul./set. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/cleyd/Downloads/1709-10398-1-PB.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O esporte no Brasil.** Do período colonial aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1996.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 03/2008.**

Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0003.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Estatuto (texto aprovado na reunião dos três conselhos realizada em 29 nov. 2013).** Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **RESOLUÇÃO CONJUNTA – CONSUNI/CEPEC/CONSELHO DE CURADORES N° 01/2015.** Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/RESOLUCAO-3CO-01-2015.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Plano de Gestão 2018-2021.** [2018? S.l.: s.n.].

Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/Plano-Gestao_2018_2021_20_02_18.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. A extensão na UFG. [S. I.]. 2020. Disponível em: <https://www.proec.ufg.br/p/29433-a-extensao-na-ufg>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZ, Sérgio. Gol contra. **Portal Vermelho**, São Paulo, 22 de jun. 2009. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/sergio-vaz-gol-contra/>. Acesso em: 03 jun. 20.

VOSER, Rogério da Cunha; GIUSTI, João Gilberto. **O futsal e a escola**: uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEINECK, Jurgen. **Treinamento ideal**. Instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil. 9 ed. São Paulo: Editora Manole, 1999.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

28/05/2020

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cultura corporal

*Obrigatório

1. Selecione sua Série/Turma *

Marcar apenas uma oval.

6º A/B

7º A/B

8º A/B

9º A/B

2. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

10 anos

11 anos

12 anos

13 anos

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos ou mais

QUESTIONÁRIO

A disciplina de Educação Física no CEPAE, introduz e integra o aluno à cultura corporal envolvendo diversas possibilidades que tem como temas: Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica, Dança, Lutas e outras. Com o objetivo de investigar os fatores que podem interferir na participação nos projetos de extensão, solicitamos que diante das possibilidades citadas que você responda o questionário abaixo, buscando relacionar as suas preferências, conhecimento e perspectivas sobre as práticas corporais que são ou que poderiam ser praticadas no contraturno escolar (período vespertino).

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

3. 1- As aulas de Educação Física no CEAPE contemplam (satisfazem) seu desejo de praticar os elementos da cultura corporal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, me sinto contemplado (satisfeito) com as aulas
- Não me sinto contemplado, tenho interesse em participar de turmas específicas de práticas corporais no contraturno (vespertino)

4. 2- O CEPAE oferece no contraturno escolar alguma prática corporal que você gostaria de participar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. 3- Diante da possibilidade de praticar algum dos elementos da cultura corporal, qual você gostaria de praticar no contraturno escolar (vespertino): *

Marcar apenas uma oval.

- Jogo
- Atletismo
- Basquetebol
- Futsal
- Handebol
- Voleibol
- Capoeira
- Dança
- Ginástica
- Lutas
- Outro: _____

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

6. 4- Qual fator você considera que influencia a sua escolha por um dos elementos da cultura corporal citado acima: *

Marcar apenas uma oval.

- Os pais ou familiares praticam ou gostam
- Os amigos praticam ou gostam
- Assistir pela televisão ou outro meio a prática deste elemento me fez interessar e querer praticá-lo
- Outro: _____

7. 5- Como você avalia as condições dos espaços físicos (quadras, tatame, espaço verde e outros) do CEPAE, para as práticas corporais (cultura corporal)? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim ou Péssimo

8. 6- Como você avalia as condições dos materiais (bolas, cones, cordas, arcos, redes, coletes, colchonetes, etc.) do CEPAE, para as práticas corporais (cultura corporal)? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim ou Péssimo

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

9. 7- Diante das condições dos espaços físicos e materiais para as práticas corporais (cultura corporal), você se sente motivado para praticá-las? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. 8- As práticas da cultura corporal citadas anteriormente poderiam acontecer em lugar fora do CEPAE, em espaço(s) da UFG? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 9- Você tem alguém (irmão, primo, colega, etc.) que gostaria de convidar para participar de uma prática corporal no CEPAE? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. 10- Para participar das práticas corporais no contraturno (vespertino), você teria que: *

Marcar apenas uma oval.

Ficar na escola, não tenho como ir para casa depois voltar

Tenho que ir para casa, depois volto para participar das atividades

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

13. 11- A distância e o tempo entre onde você mora (residência/casa) e o CEPAE, influencia na sua participação nos projetos de extensão no contraturno (vespertino): *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. 12- Seus pais ou responsáveis concordam com você praticar atividades da cultura corporal (jogo, esporte, capoeira, dança, ginástica, outras) no CEPAE: *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. 13- Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino): *

Marcar apenas uma oval.

Vou pra casa almoçar depois volto

Trago meu almoço

Trago lanche

Outro: _____

16. 14- Para fazer parte da turma que pratica um tema da cultura corporal a vaga para o aluno deve ser: *

Marcar apenas uma oval.

Sorteada entre todos os que queiram participar

Selecionar os melhores (aptidão física, habilidade motora, etc.)

Ter várias turmas para que todos possam participar

Outro: _____

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

17. 15- Na sua opinião o CEPAE deveria ter equipes de treinamento esportivo (ou de outro elemento da cultura corporal) para disputar torneios, campeonatos ou outras competições, contra outras escolas e equipes? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. 16- Quantas vezes por semana as atividades do projeto de extensão deveriam acontecer: *

Marcar apenas uma oval.

1 vez por semana

2 a 3 vezes por semana

4 a 5 vezes por semana

19. 17- Levando em consideração o tempo disponível para prática das atividades no contraturno escolar (vespertino) qual o melhor horário para início das atividades: *

Marcar apenas uma oval.

13:00 horas

13:30 horas

14:00 horas

14:30 horas

18:00 horas

Outro: _____

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

20. 18- Para você a competição (amistoso, torneio, campeonato, festival, etc.) fora da escola é importante para o processo de aprendizado e motivação no ensino das práticas corporais dentro do CEPAE? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. 19- Qual a melhor maneira que você considera para ficar sabendo que as atividades ocorrerão no contraturno (vespertino): *

Marcar apenas uma oval.

Pelo site do CEPAE (internet)

Cartaz nos muros ou murais da escola

Aviso na sala de aula

Outro: _____

22. 20- Tem algum fator que impede você de praticar as atividades no CEPAE no contraturno escolar (vespertino)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da cult...

23. 21- Qual a principal razão para você participar de projetos no campo da cultura corporal? *

Marcar apenas uma oval.

- Aprender uma prática corporal
- Saúde/Exercitar-se
- Ocupar o tempo livre/Lazer
- Estar entre amigos/Fazer novas amizades
- Participar de competições
- Outro: _____

24. 22- As práticas corporais nos projetos de extensão devem ser realizadas da mesma maneira que são as aulas de educação física? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

25. 23- Existe alguma situação não citada neste questionário, que atrapalha ou impede você de participar de projetos de extensão na área de educação física (cultura corporal) no CEPAE, comente no espaço abaixo:

28/05/2020 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEPAE: Fatores que Impactam na participação dos alunos nos projetos de extensão no campo da out...

26. 24- Como você gostaria que o projeto de extensão fosse realizado? O que te motivaria a participar das práticas corporais nos projetos de extensão?

27. 25- Sendo convidado a participar de projeto de extensão que você tem interesse (para contribuir com esta pesquisa) aceitaria? *

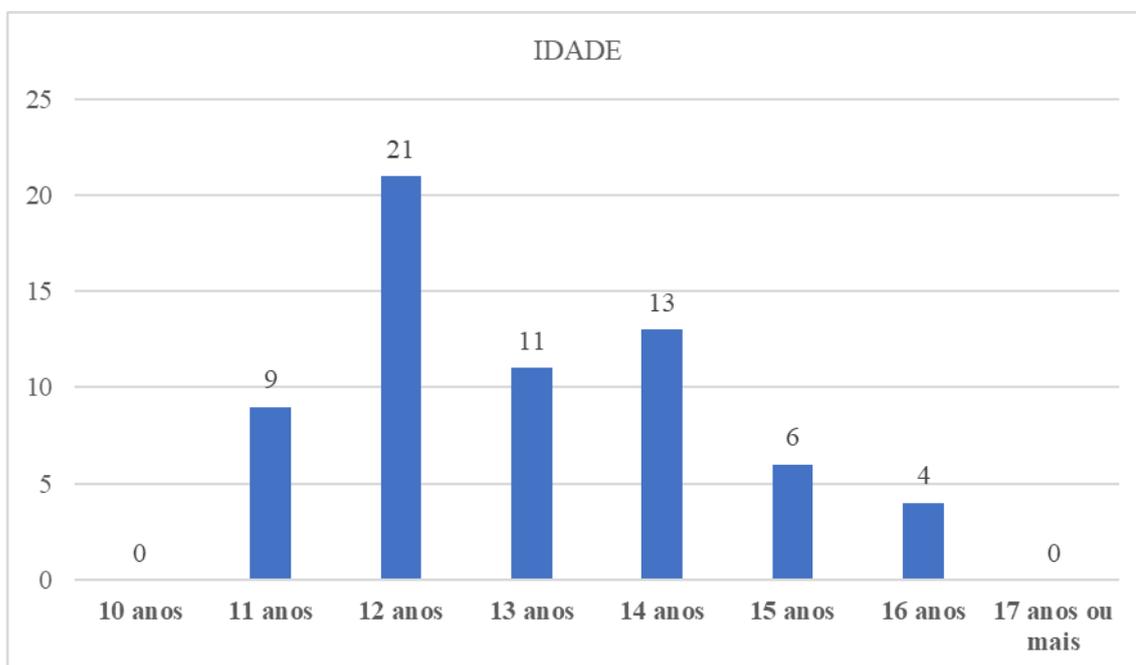
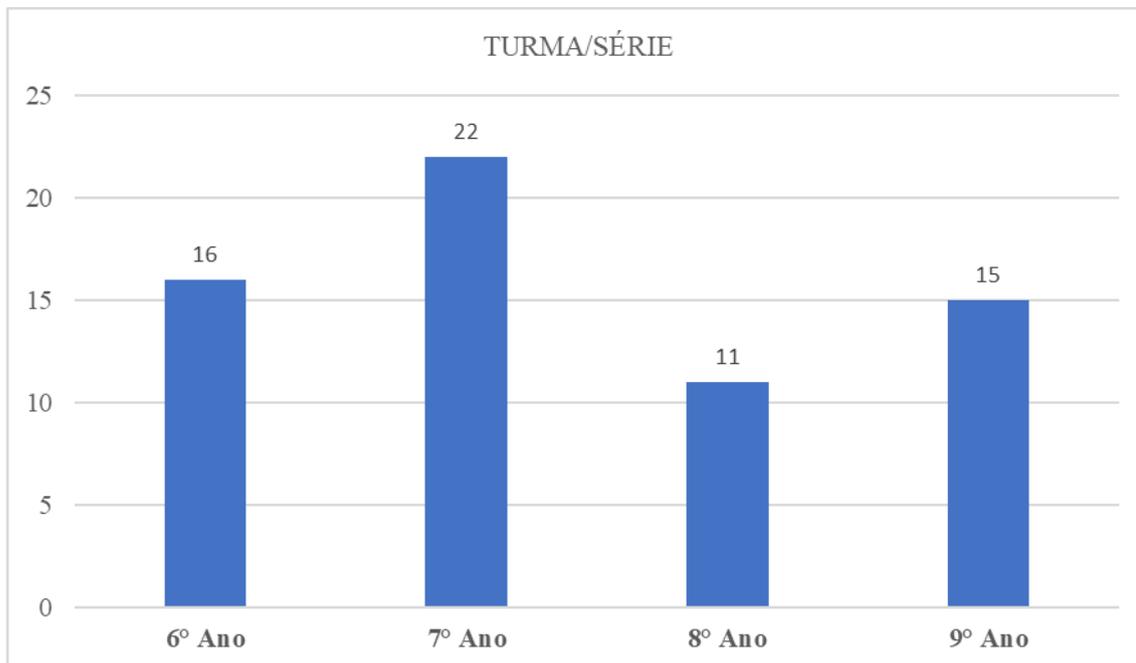
Marcar apenas uma oval.

Sim

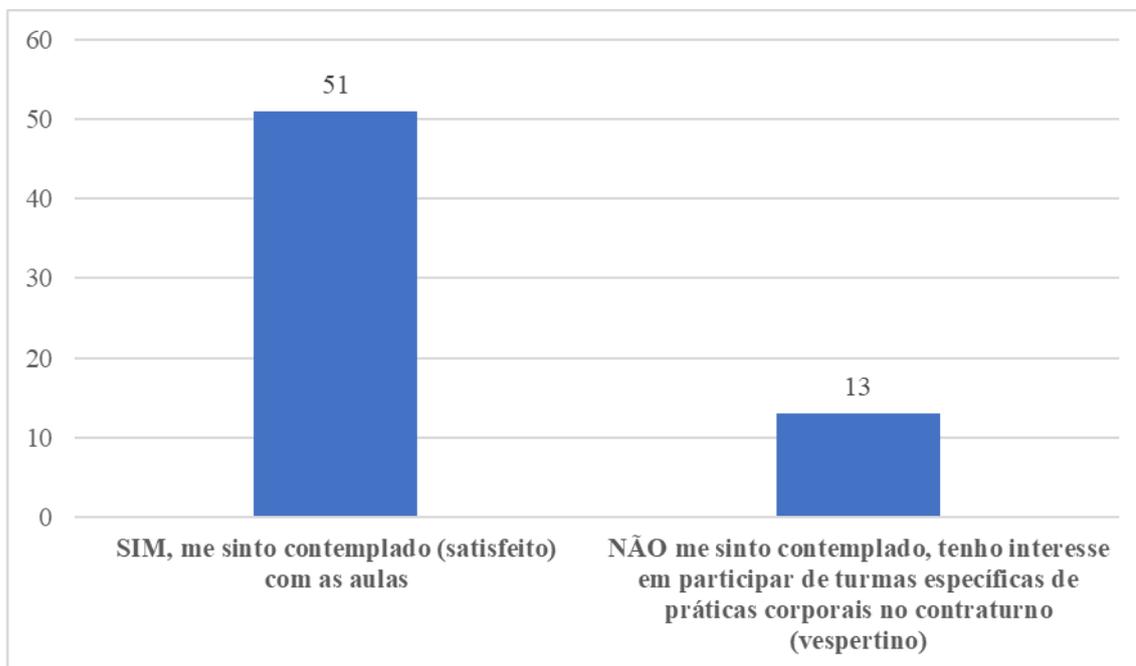
Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

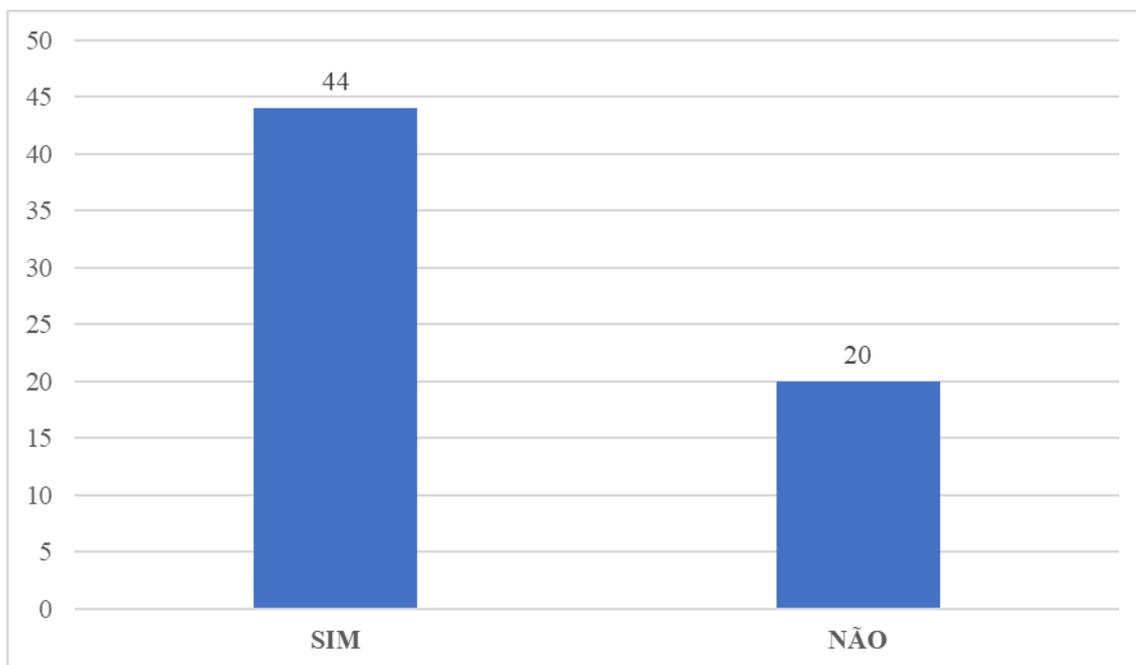
Google Formulários

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

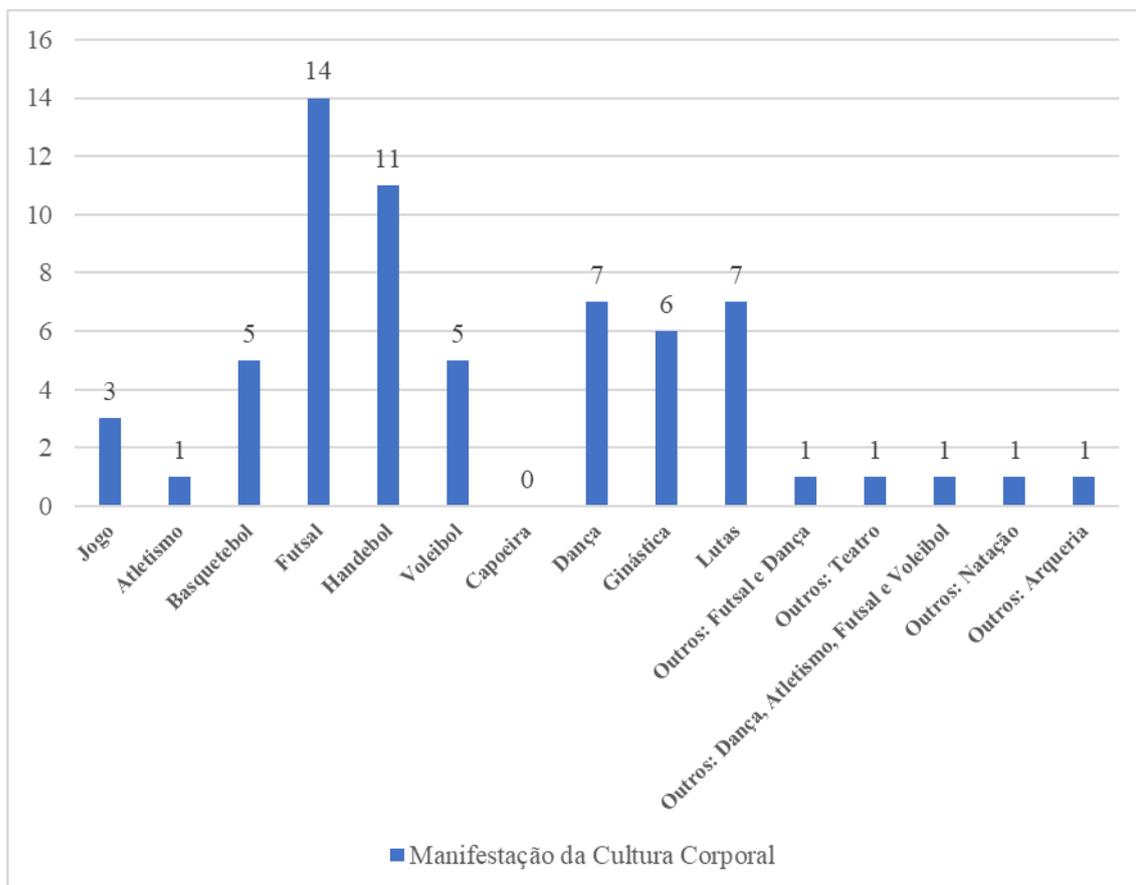
1- As aulas de Educação Física no CEAPE contemplam (satisfazem) seu desejo de praticar os elementos da cultura corporal?



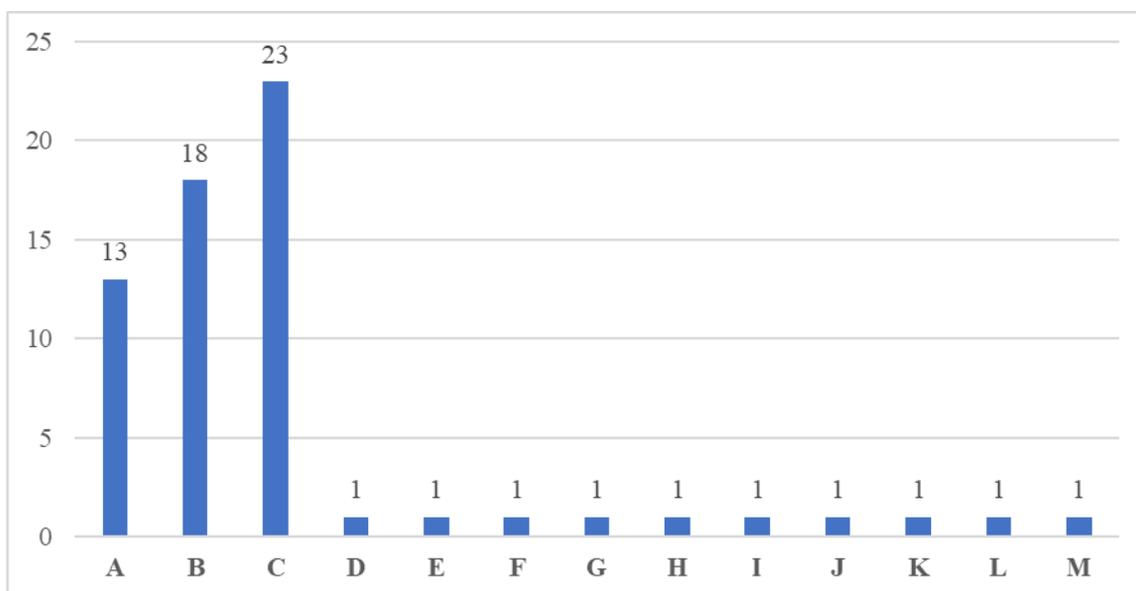
2- O CEPAE oferece no contraturno escolar alguma prática corporal que você gostaria de participar?



3- Diante da possibilidade de praticar algum dos elementos da cultura corporal, qual você gostaria de praticar no contraturno escolar (vespertino):

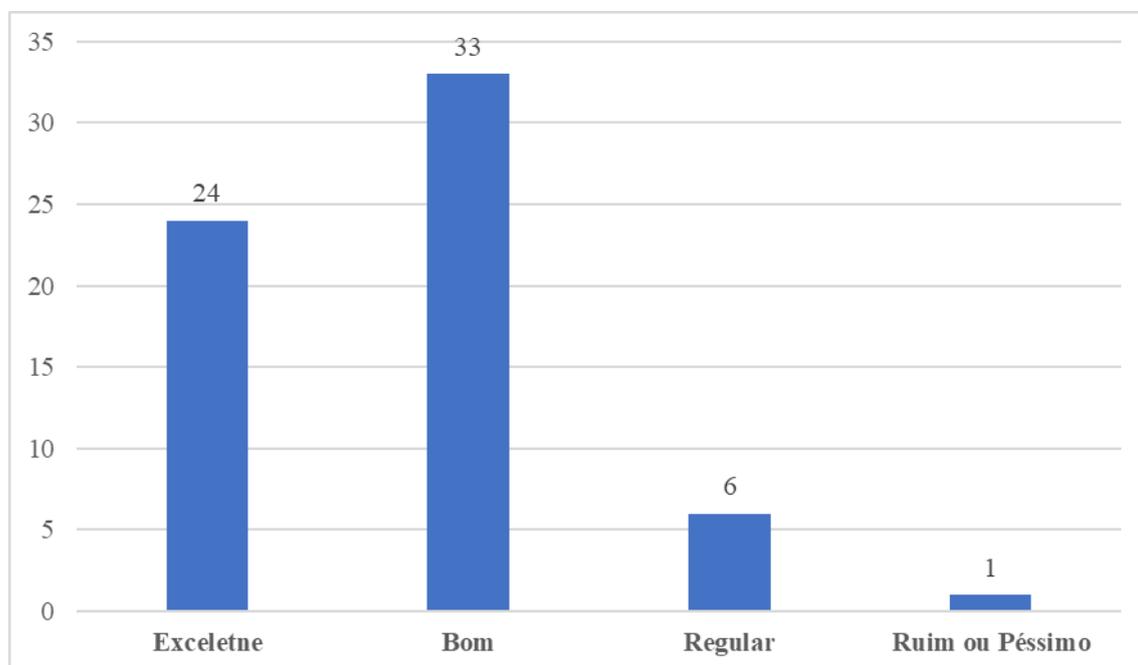


4- Qual fator você considera que influencia a sua escolha por um dos elementos da cultura corporal citado acima:

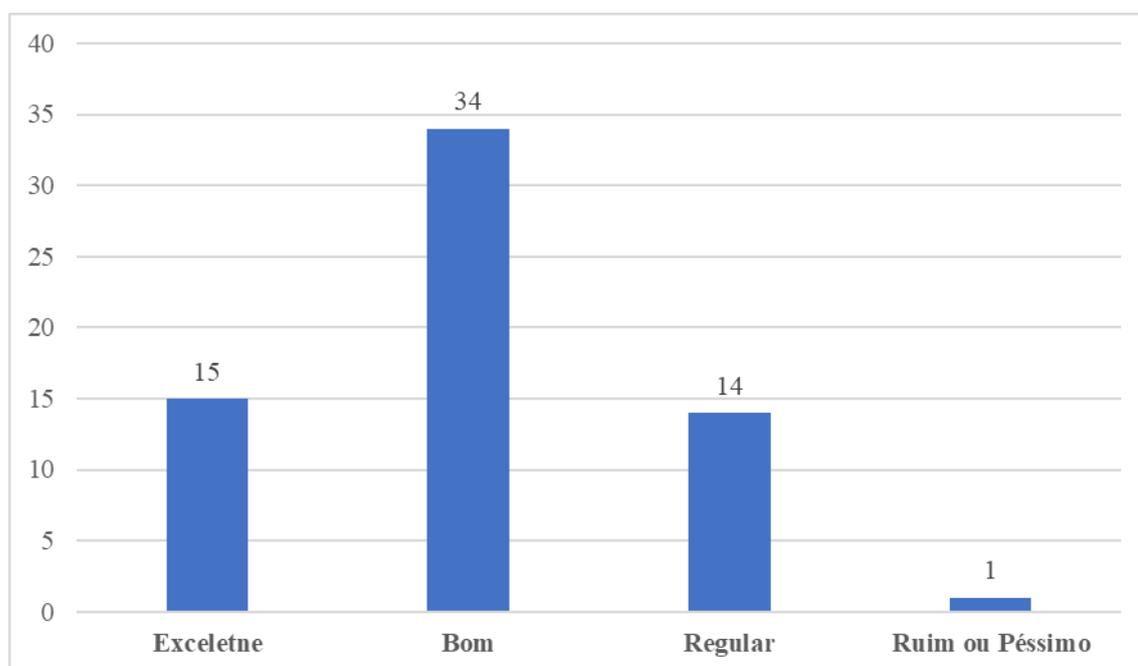


Respostas correspondentes à questão nº 4	
Coluna	Resposta
A	Os pais ou familiares praticam ou gostam
B	Os amigos praticam ou gostam
C	Assistir pela televisão ou outro meio a prática deste elemento me fez interessar e querer praticá-lo
D	Outros: Para deixar meu corpo em forma
E	Outros: Eu gostar dessa prática
F	Outros: Preciso emagrecer e a luta é minha saída
G	Outros: Porque eu praticava e queria continuar isso
H	Outros: Pratiquei uma vez e me interessei
I	Outros: Eu gosto de dançar qualquer ritmo de dança desde pequena amo ballet e até já fiz
J	Outros: Porque sou muito boa em jogos, como por ex; salva bandeirinha
K	Outros: Fiz teatro por 3 anos, mas como sai da escola antiga, tive que sair
L	Outros: O que eu tenho mais facilidade de praticar
M	Outros: Por eu mesmo gostar

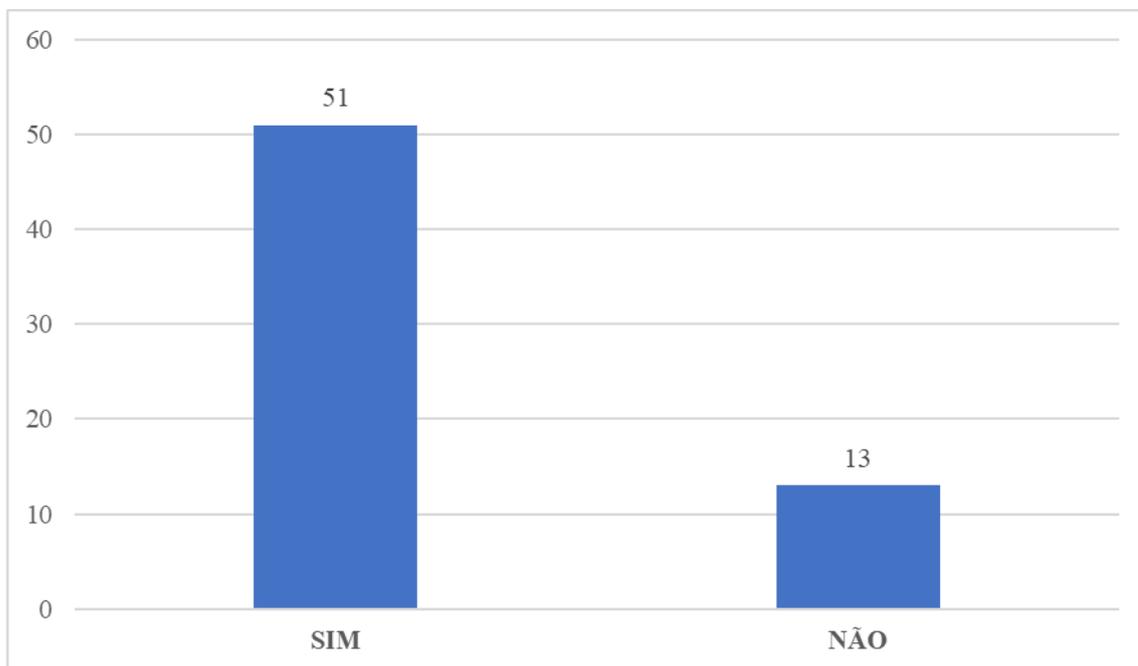
5- Como você avalia as condições dos espaços físicos (quadras, tatame, espaço verde e outros) do CEPAE, para as práticas corporais (cultura corporal)?



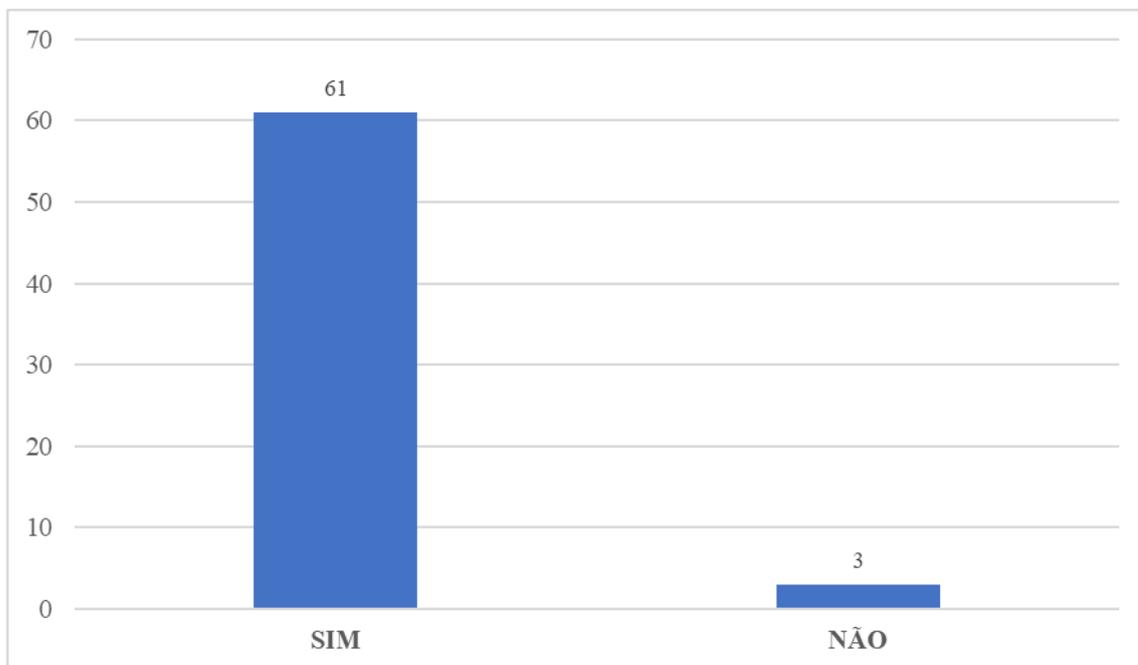
6- Como você avalia as condições dos materiais (bolas, cones, cordas, arcos, redes, coletes, colchonetes, etc.) do CEPAE, para as práticas corporais (cultura corporal)?



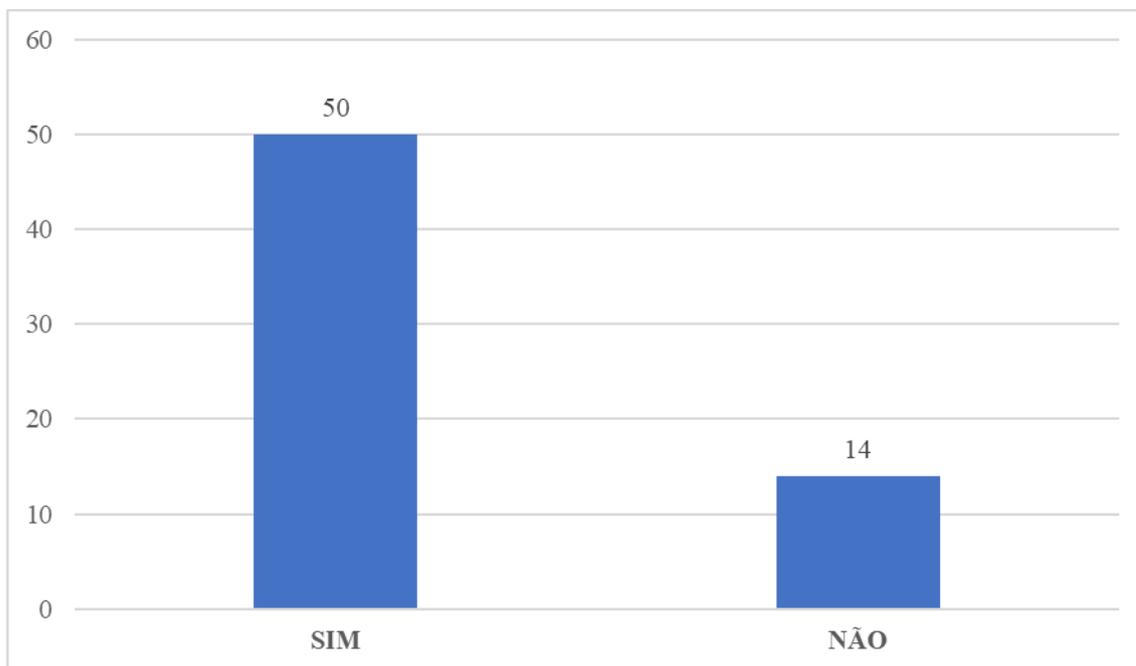
7- Diante das condições dos espaços físicos e materiais para as práticas corporais (cultura corporal), você se sente motivado para praticá-las?



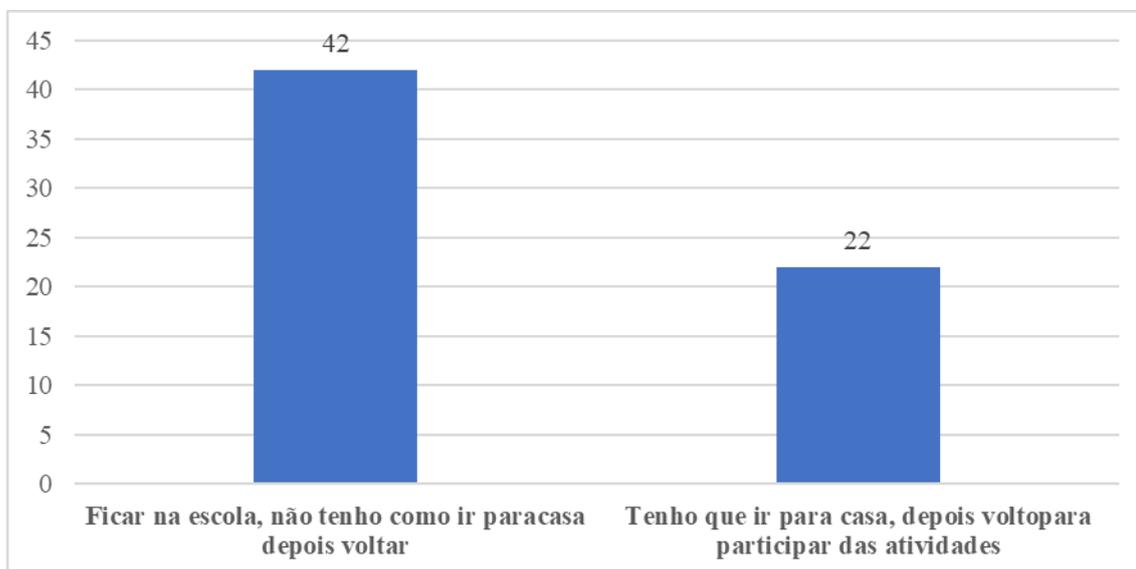
8- As práticas da cultura corporal citadas anteriormente poderiam acontecer em lugar fora do CEPAE, em espaço(s) da UFG?



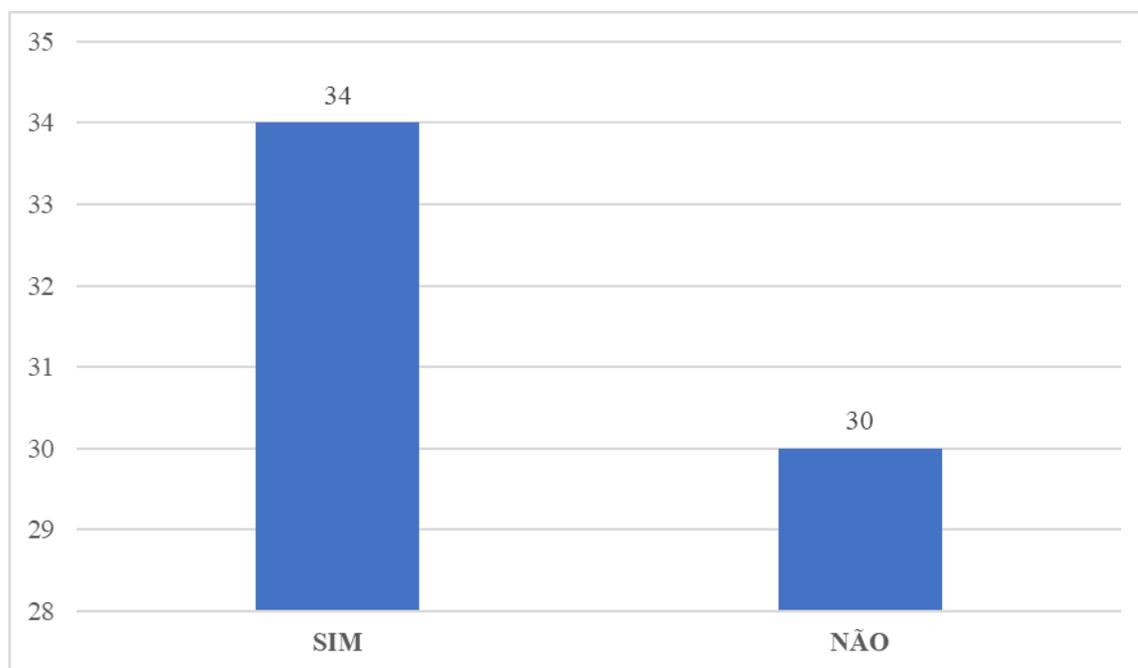
9- Você tem alguém (irmão, primo, colega, etc.) que gostaria de convidar para participar de uma prática corporal no CEPAE?



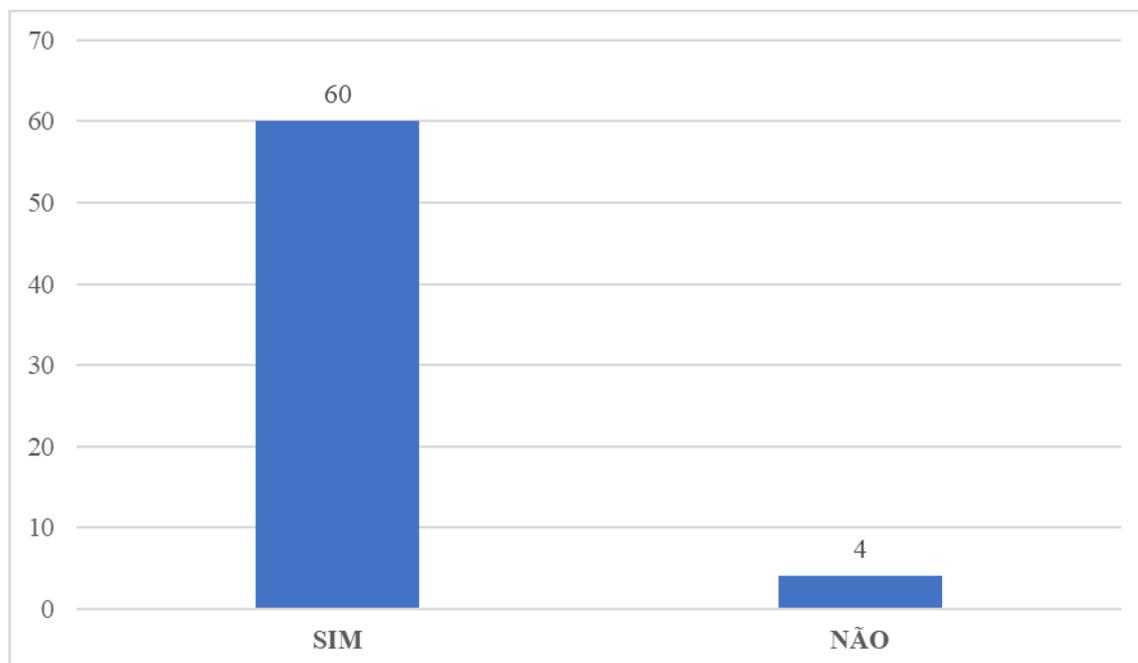
10- Para participar das práticas corporais no contraturno (vespertino), você teria que:



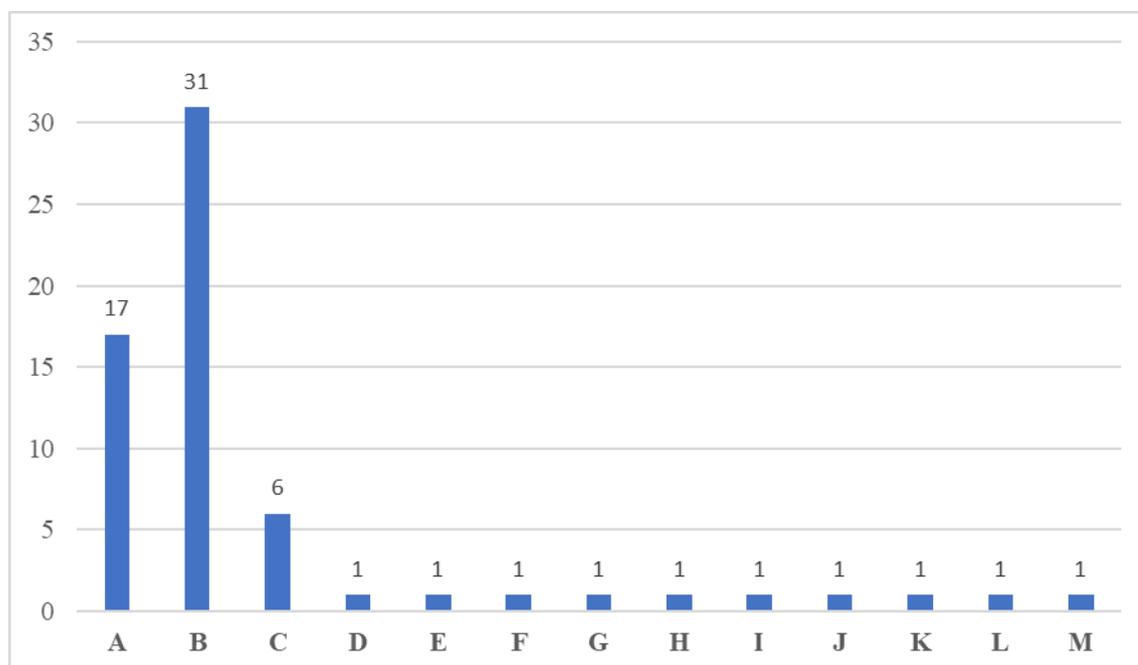
11- A distância e o tempo entre onde você mora (residência/casa) e o CEPAE, influencia na sua participação nos projetos de extensão no contraturno (vespertino):



12- Seus pais ou responsáveis concordam com você praticar atividades da cultura corporal (jogo, esporte, capoeira, dança, ginástica, outras) no CEPAE:

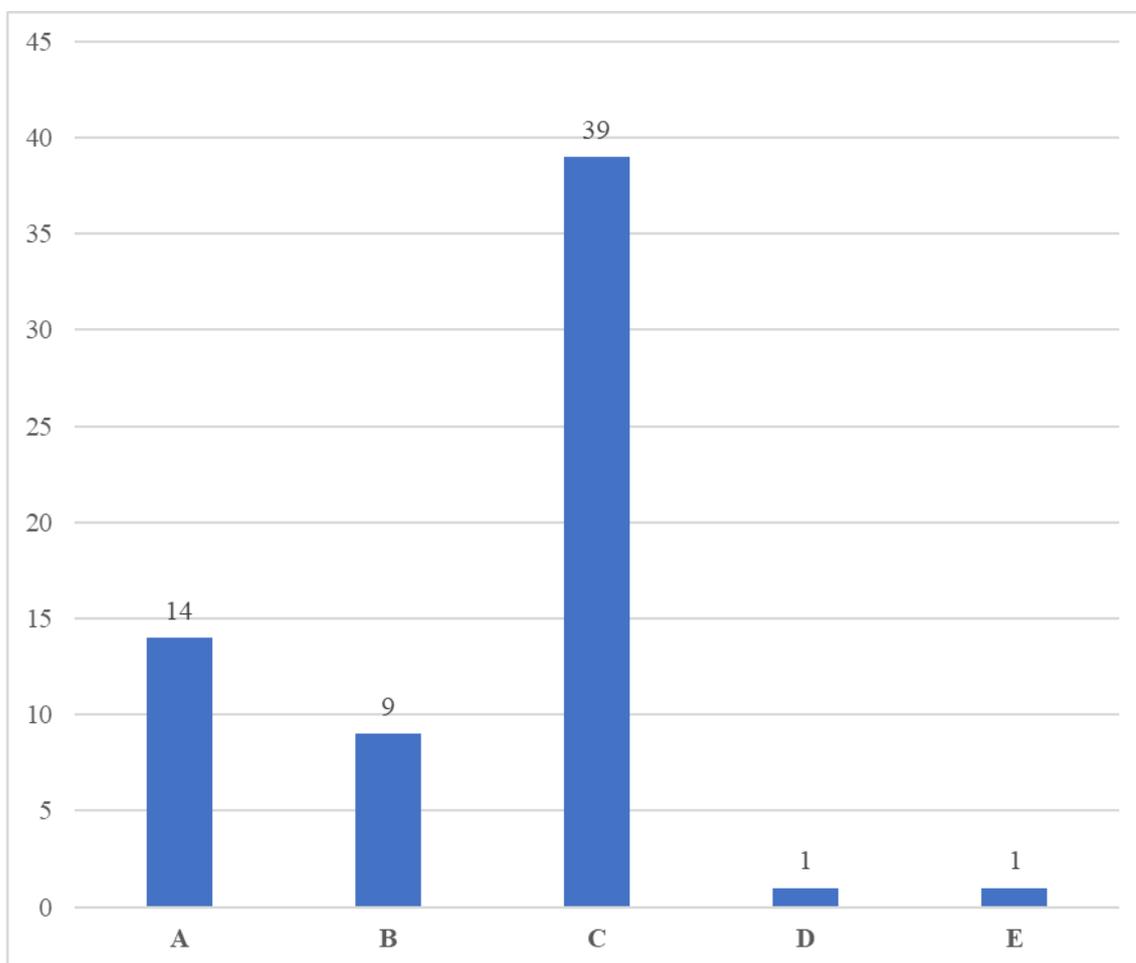


13- Participando de projeto de extensão, como você faria com sua alimentação para prática corporal no contraturno (vespertino):



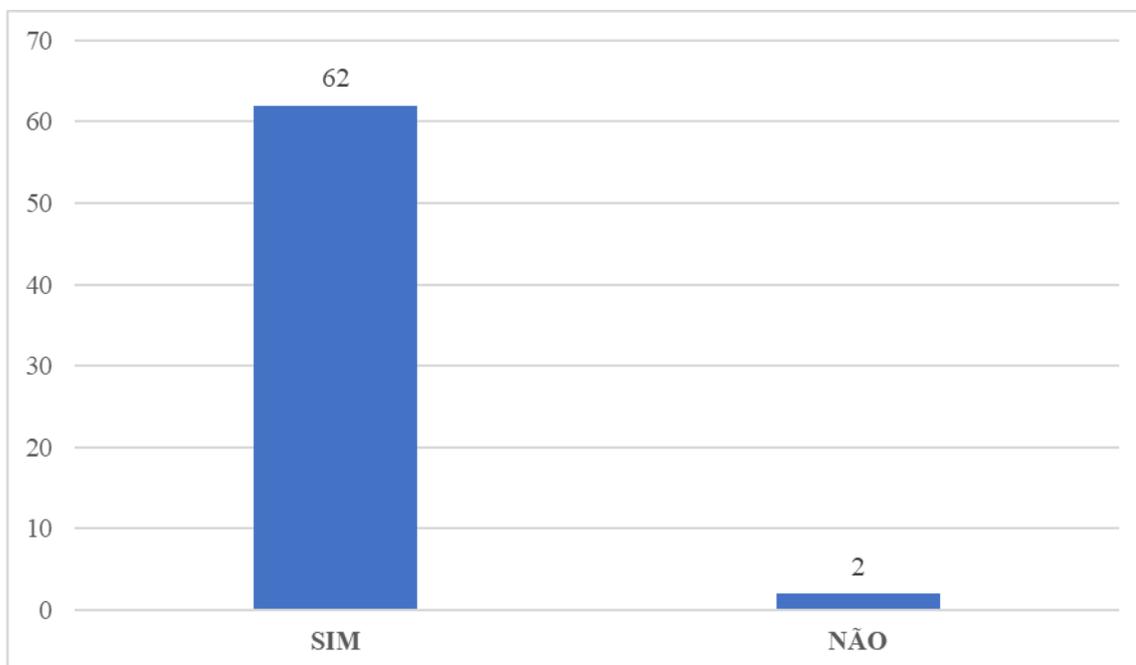
Respostas correspondentes à questão nº 13	
Coluna	Resposta
A	Vou para casa almoçar depois volto
B	Trago meu almoço
C	Trago lanche
D	Outros: Meu pai traz minha comida
E	Outros: Não posso vir
F	Outros: Vou ao restaurante
G	Outros: Não como no almoço, só na janta que eu como
H	Outros: Compro um salgado e volto
I	Outros: Vou almoçar no RU depois volto para escola
J	Outros: Vou em algum lugar perto para comer
K	Outros: Vou comer em algum lugar da região
L	Outros: Também posso almoçar no R.U (restaurante aqui da UFG)
M	Outros: Dependendo do horário, comia em casa ou almoçava na universidade

14- Para fazer parte da turma que pratica um tema da cultura corporal a vaga para o aluno deve ser:

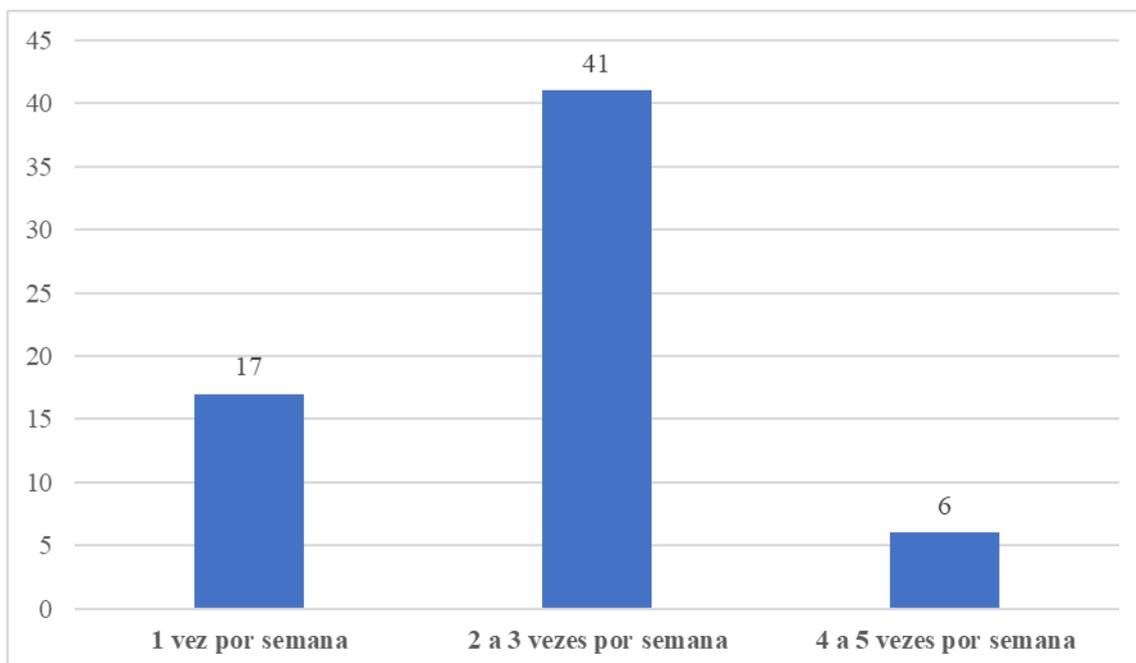


Respostas correspondentes à questão nº 14	
Coluna	Resposta
A	Sorteada entre todos os que queiram participar
B	Selecionar os melhores (aptidão física, habilidade motora, etc.)
C	Ter várias turmas para que todos possam participar
D	Outros: O aluno poder entrar de graça
E	Outros: Quem quiser se inscrever e participar

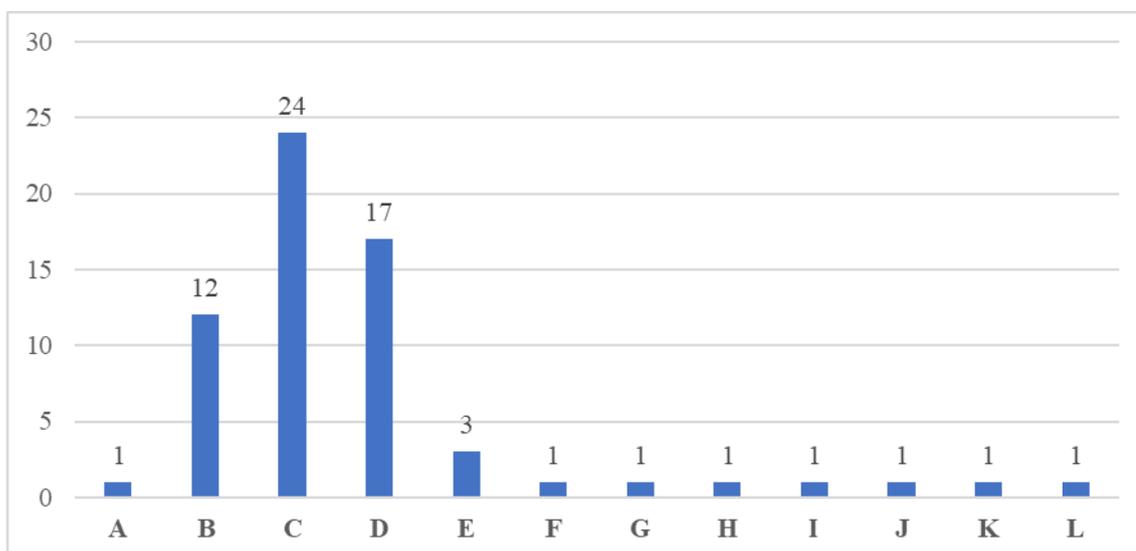
15- Na sua opinião o CEPAE deveria ter equipes de treinamento esportivo (ou de outro elemento da cultura corporal) para disputar torneios, campeonatos ou outras competições, contra outras escolas e equipes?



16- Quantas vezes por semana as atividades do projeto de extensão deveriam acontecer:



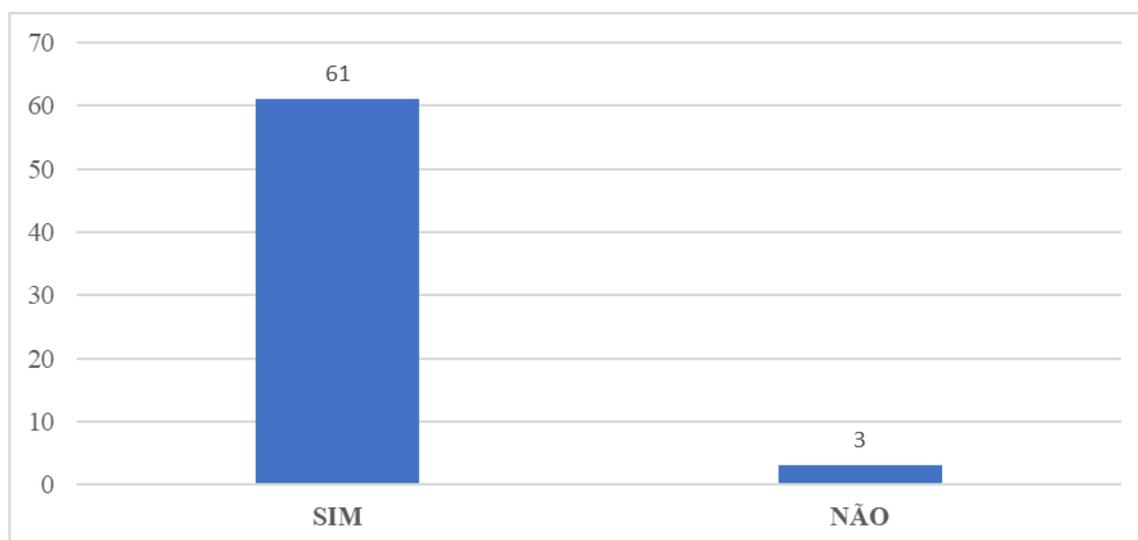
17- Levando em consideração o tempo disponível para prática das atividades no contraturno escolar (vespertino) qual o melhor horário para início das atividades:



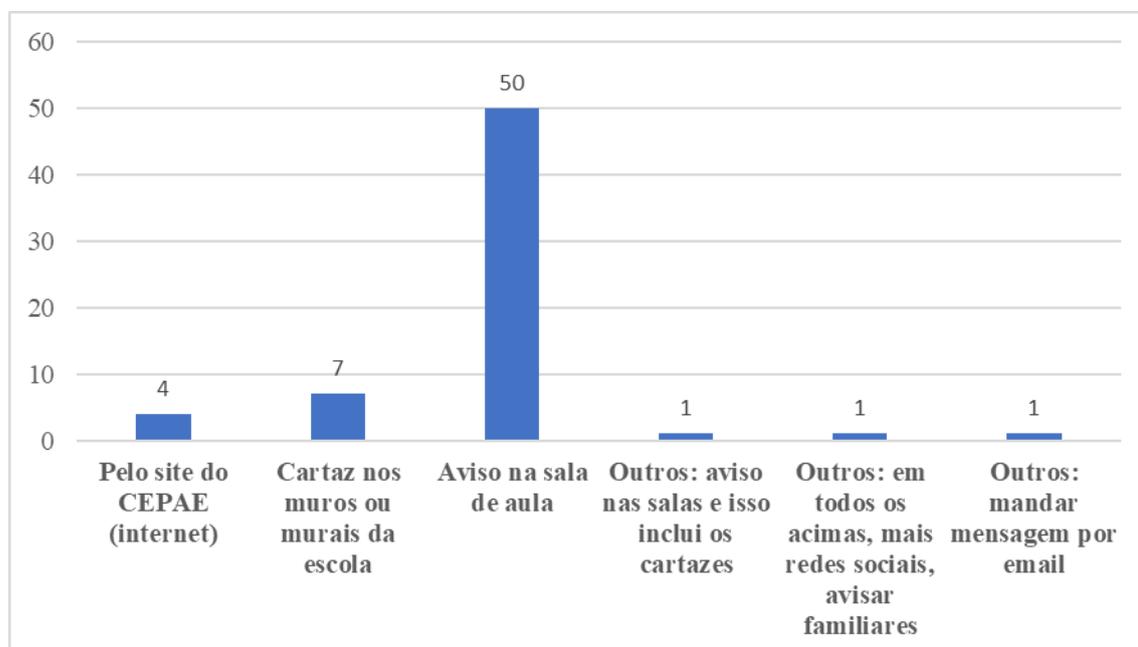
Respostas correspondentes à questão nº 17

Coluna	Resposta
A	13:00
B	13:30
C	14:00
D	14:30
E	18:00
F	Outros: 16:00
G	Outros: Contanto que eu chegue em casa antes das 15 horas, o resto tá de boa
H	Outros: 15 horas
I	Outros: 15h30
J	Outros: 17:30
K	Outros: Mais tarde às 18:00 ou então às 15:30. Mas é uma questão bem complicada por causa do almoço, da disponibilidade para levar e trazer os alunos etc.
L	15:00 ou 16:00 ou 17:00, nem muito cedo e nem muito tarde

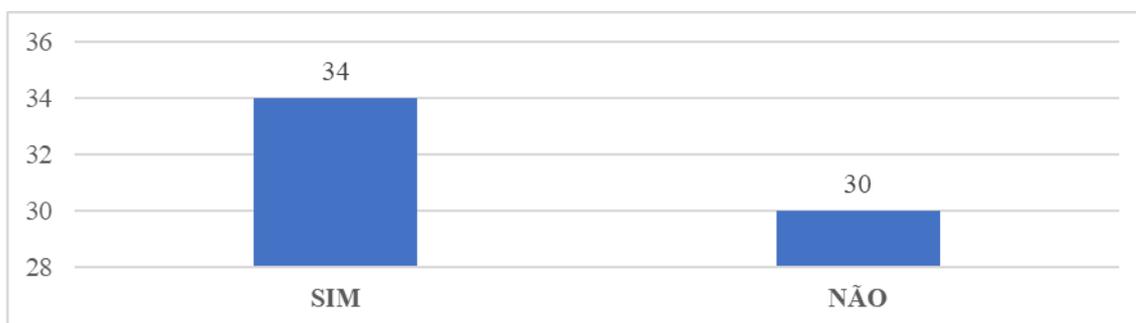
18- Para você a competição (amistoso, torneio, campeonato, festival, etc.) fora da escola é importante para o processo de aprendizado e motivação no ensino das práticas corporais dentro do CEPAE?



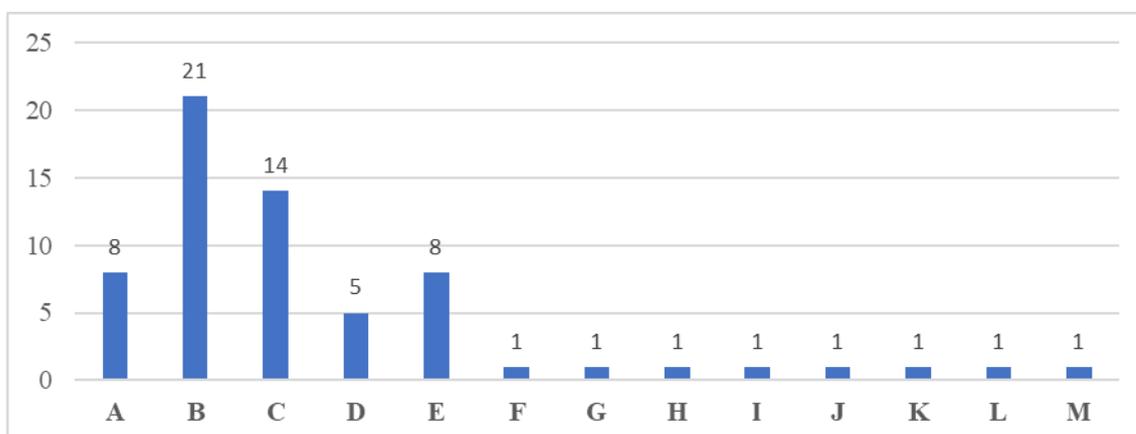
19- Qual a melhor maneira que você considera para ficar sabendo que as atividades ocorrerão no contraturno (vespertino):



20- Tem algum fator que impede você de praticar as atividades no CEPAE no contraturno escolar (vespertino)?



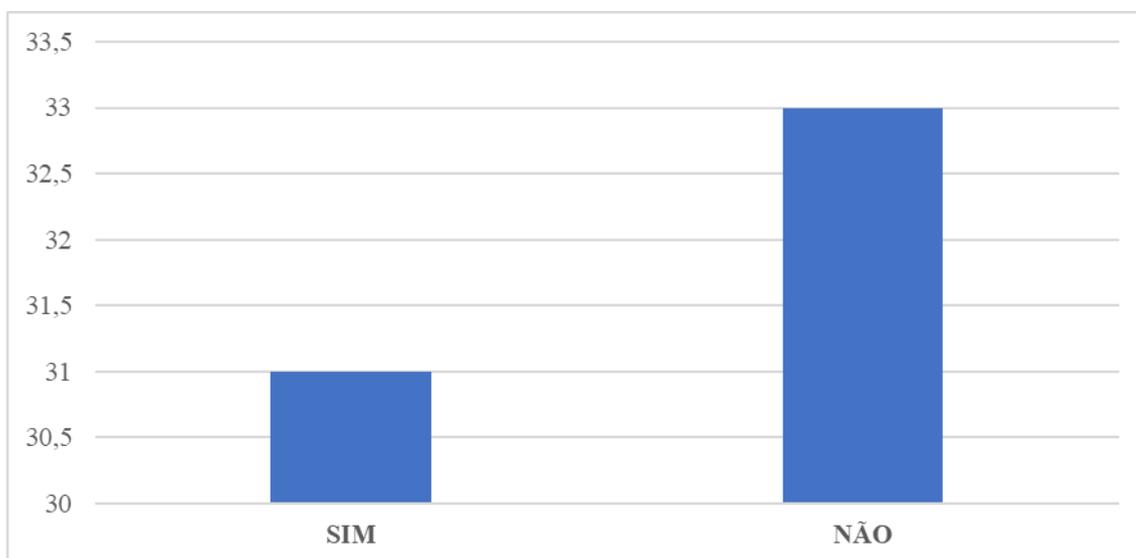
21- Qual a principal razão para você participar de projetos no campo da cultura corporal?



Respostas correspondentes à questão nº 21

Coluna	Resposta
A	Aprender uma prática corporal
B	Saúde/Exercitar-se
C	Ocupar o tempo livre/Lazer
D	Estar entre amigos/Fazer novas amizades
E	Participar de competições
F	Outros: Todas as anteriores
G	Outros: Peso, estou passando do peso ideal para minha idade
H	Outros: Fazer novos amigos e exercitar para saúde também
I	Outros: Todas anterior
J	Outros: Participar de competições e aprender uma pratica corporal os dois
K	Outros: Todos os acima
L	Outros: Todos os tópicos acima são minha principal razão, menos as competições
M	Outros: Todas as opções acima

22- As práticas corporais nos projetos de extensão devem ser realizadas da mesma maneira que são as aulas de educação física?



23- Existe alguma situação não citada neste questionário, que atrapalha ou impede você de participar de projetos de extensão na área de educação física (cultura corporal) no CEPAE, comente no espaço abaixo:

(37 respostas: Extraídas conforme digitação dos alunos)

Quadro 6: Transcrição das respostas à questão 23 - Questionário de Coleta de Dados

Aluno	Resposta
1	<i>não</i>
2	<i>nao</i>
3	<i>nao</i>
4	<i>Não</i>
5	<i>reforco</i>
6	<i>Não.</i>
7	<i>Sim, porque eu moro muito longe</i>
8	<i>meu pai na maioria das vezes nao pode ou nao quer me trazer</i>
9	<i>nao o questionario apresentou tudo que tinha para apresentar</i>
10	<i>algo que me atrapalha e o tempo, pq a maioria das ativiadaes sao das 13:30 ate 14:30, caho que se fosse das 16:00 horas ate as 18:00 hrs mais gente iria participar. tambem poderia ter tenis na escola</i>
11	<i>sim</i>
12	<i>temos muitas tarefas, entao nao sobra muito tempo para participar de atividades</i>

	<i>no periodo vespertino</i>
13	<i>a unica coisa que me impedi de participa de algumas atividades e o tempo</i>
14	<i>Sim, tenho que ficar com os meus irmãos e as práticas no CEPAE acabam tarde</i>
15	<i>sim, pois eu tenho falta de equilibrio devido a uma anomalia no cerebro</i>
16	<i>sim as tarefas me atrapalham a praticar a cultura corporal.</i>
17	<i>para min não so acho que deveria ter algo a tarde exemplo futsal</i>
18	<i>Não há nenhuma situação que atrapalhe</i>
19	<i>não eu posso falar com meu responsaveis e sei que eles vão aceitar</i>
20	<i>Não existe</i>
21	<i>é muito longe minha casa e aí eu chego muito tarde</i>
22	<i>Sim, terça e quinta tenho ingles às 13:40 às 15:20</i>
23	<i>SIM A QUESTÃO DO TRANSPORTE POIS EU VOU E VOLTO DE ONIBOS E FICA DIFICIL TER QUE FICAR PAGANDO PASSAGEM E TAMBEM NA MINHA OPINIÃO OS PROJETOS DEVERIAM SER REALIZADOS NA ESCOLA POIS TEM GENTE QUE VAI DE ONIBOS OU NÃO SABE O LUGAR ASSIM COMO EU.</i>
24	<i>não me atrapalha ou me impede de fazer as atividades</i>
25	<i>nao</i>
26	<i>nao nunca a conteceu nada comigo</i>
27	<i>nenhuma</i>
28	<i>horário de terminação, pois moro longe e se demorar chego tarde.</i>
29	<i>Nenhuma</i>
30	<i>eu tenho treino de voleibol à tarde de segunda, quarta e sexta das 5 horas até 7 horas da noite. Mas organizando tudo, eu posso participar dos dois</i>
31	<i>Estou fazendo fortalecimento, e recuperação do meu joelho, pois tive uma grave lesão em um torneio de esporte!!!! MAS ISSO N ME IMPEDE DE FAZER A PRATICA NO HORARIO VESPERTINO!!!!</i>
32	<i>algumas por que eu tenho problema de joelho e de coluna entao isso atrapalha um pouco</i>
33	<i>eu particularmente posso não me esforçar muito pelo fato de ter lesionado a região do cóccix</i>
34	<i>talvez o dia não dê para ir ou outros imprevistos, mas se tiver algum projeto de extensão que me agrada eu vou querer participar</i>
35	<i>Não, mas eu já torci o pé e ainda tenho pequenas dores</i>
36	<i>tenho que estudar a tarde</i>
37	<i>Os únicos problemas são a boa alimentação e o horário das práticas corporais.</i>

24- Como você gostaria que o projeto de extensão fosse realizado? O que te motivaria a participar das práticas corporais nos projetos de extensão?

(50 respostas: Extraídas conforme digitação dos alunos)

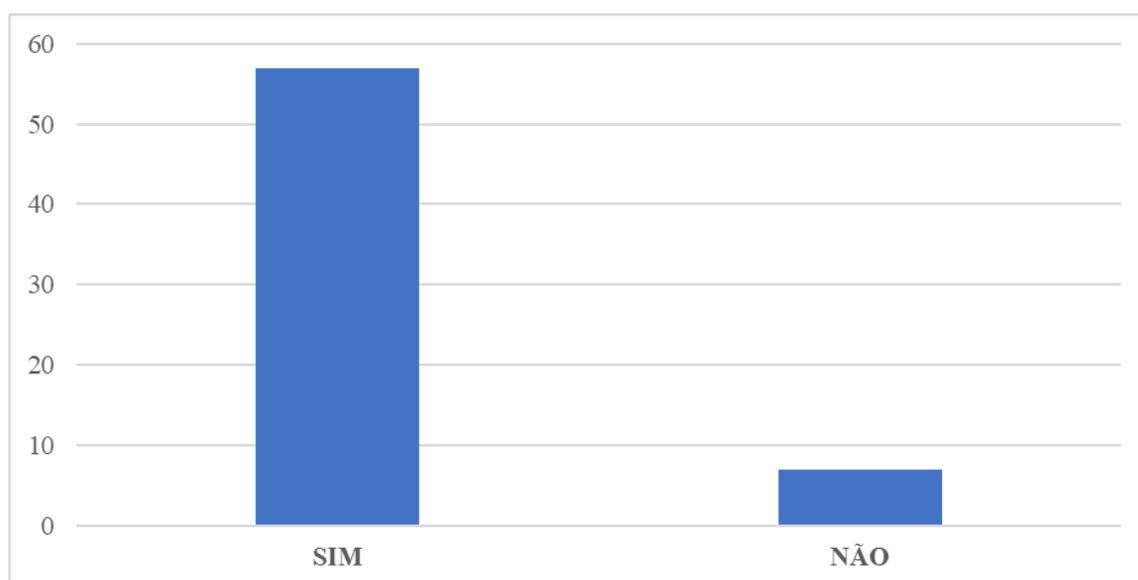
Quadro 7: Transcrição das respostas à questão 24 - Questionário de Coleta de Dados

Aluno	Resposta
1	<i>com mais pessoas que jogam. eu gosto e quero aprender</i>
2	<i>Eu não costumo vir por causa da distância, entre a escola e minha casa. Portanto não acredito que nada possível poderia me motivar.</i>
3	<i>Que fizemos nas aulas de manhã</i>
4	<i>Eu gostaria que fosse realizado de uma forma que todos praticassem e que após isso os participantes jogassem campeonatos fora do Cepae.</i>
5	<i>a conversa com os pais</i>
6	<i>praticar con os amigos e pela saude</i>
7	<i>sim, a minha motivasao e saber que melhora a minha saude</i>
8	<i>eu realizo o projeto de extensao de futsal</i>
9	<i>minhas amigas, a atividade fisica e o lazer</i>
10	<i>se as crianças na reclamasse muito isso daria mais vontade de participa</i>
11	<i>Os professores são muito qualificados então isso já motiva, mas poderia ter mais atrativos, como certificado ou competições</i>
12	<i>boa pergunta eu nao sei</i>
13	<i>tem que ser num horário acesivel e tem que ter algo que não envolve equilibrio</i>
14	<i>minhas amigas e as atividades fisicas</i>
15	<i>eu queria que pegassem uma aula de alguma materia</i>
16	<i>fazer uma seleção de cada turma e fazer disputa entre outras escolas, e as interclasses deveriam ser mais organizadeas</i>
17	<i>o que me motiva a participar e fazer novas amizades, melhorar no esporte e condicionamento fisico</i>
18	<i>Treinamento para parkur porque eu gosto muito</i>
19	<i>meus amigos, esporte que eu gosto e nao ser nos dias que eu tenho aula a tarde</i>
20	<i>O que me levaria a participar das práticas corporais nos projetos de extensão, já que se viesse muita gente, tornaria mais divertido as atividades</i>
21	<i>ter competicoes dentro da UFG e tambem fora da escola</i>

22	<i>aulas fora do CEPAE, aulas diversificadas de cultura corporal</i>
23	<i>gostaria que fosse de forma divertida e praticada para competições</i>
24	<i>dentro e fora da escola, meu amor pela cultura brasileira</i>
25	<i>podia ter campeonatos com outras escolas, aí me motivaria</i>
26	<i>competições</i>
27	<i>Poderia começar com um exercício e depois com um treino coletivo. tenho ganhado muito peso e isso está começando a me preocupar</i>
28	<i>como treinamento e forma de entretenimento</i>
29	<i>na faculdade de ed. física. saúde</i>
30	<i>pelo fato de ser esporte</i>
31	<i>gostaria de ser realizado melhor, para trazer mais pessoas poderíamos as ameaçá-las com alguns riscos</i>
32	<i>Podia ser realizado como uma oficina, onde os alunos que vão participar, escolhem o que quer fazer, possibilitando também uma livre escolha do aluno. Me motivaria, se tivesse mais danças, como por exemplo de músicas diferentes, ou cada aluno criasse sua dança pra dançar em torneio. Me motivaria também se tivesse uma escolha de várias opções como no nosso interclasse. Acho a ideia bem legal e interessante para os alunos se exercitarem!</i>
33	<i>se tivesse muita gente</i>
34	<i>EU ACHO QUE DEVERIA SER NA ESCOLA OU NA FEF POIS LA SÃO LUGARES ACESSÍVEIS PARA MUITA GENTE, MAS NÃO RECOMENDO QUE SEJA NO SINT POIS TEM GENTE QUE VAI DE ONIBOS E O PONTO NÃO FICA PERTO O BASTANTE DO LOCAL,</i>
35	<i>gostaria que fosse bem animado que tivesse bastante variedade de esportes para os alunos jogarem e que os alunos seguissem de acordo com as regras que o projeto oferece. Também acho que se os esportes fossem mais diferenciados ou seja que saíssem um pouco fora do cotidiano da escola ia ser muito bom pois os alunos estão cansados de ficarem repetindo os mesmos jogos toda escala. Então acho que esse projeto é mais para os alunos saírem da sua rotina de aula e praticarem esportes para se divertir e que possam aprender e incentivar as pessoas a praticarem esporte.</i>
36	<i>trabalho em equipe e estratégias durante o jogo</i>
37	<i>o que me motivaria a participar e ter muitas pessoas participando e gostando de participar</i>

38	<i>gostaria que pelo menos fosse 3 vezes por semana tendo algumas competições entre classes ou até entre escola. Me motivaria a competição, meus amigos participando e a saúde</i>
39	<i>que agente ia aprender um pouco mais</i>
40	<i>seria legal se fosse aberto pra quem quiser fazer, com profissionais que saibam nos cativar dando vontade de fazer a aula.</i>
41	<i>acho que deveria ser 14:30 com meninas e meninos de todas as turmas</i>
42	<i>Na minha opinião, algum tipo de prêmio me motivaria</i>
43	<i>ter um treino bom e todos alunos cooperar na aula. Poderia também ter competições que incentivassem nós.</i>
44	<i>COM COMPETIÇÕES FORA E DENTRO DA ESCOLA, COM PREMIAÇÕES E ETC...</i>
45	<i>ter aulas boas e interessantes</i>
46	<i>da mesma forma de antes, uma forma ludica</i>
47	<i>O meu medico diz que é bom fazer atividades físicas, faz bem para a saúde</i>
48	<i>melhorar a saúde física e mental e fazer novas amizades</i>
49	<i>Ter diversas práticas corporais e para todos os gêneros e idades</i>
50	<i>do jeito que estiver melhor. trazer coca</i>

25- Sendo convidado a participar de projeto de extensão que você tem interesse (para contribuir com esta pesquisa) aceitaria?



APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL

CADERNO PEDAGÓGICO DE FUTSAL

NOME: _____		CEPAE - UFG FUTSAL
LOCAL: _____	DATA: __/__/__	

APRESENTAÇÃO - Este Caderno Pedagógico tem como finalidade orientar parte dos conceitos e aspectos teóricos da *técnica, tática, históricos, culturais, entre outros*, referentes à modalidade de futsal para alunos iniciantes no processo sistematizado de aprendizagem da modalidade. A distinção que fazemos, se estabelece na fase escolar em que os alunos se encontram, a saber, os anos finais do ensino fundamental. Referente ao período de vida destes mesmos alunos compreende-se a denominada adolescência. Portanto, o principal objetivo deste Caderno Pedagógico é o de possibilitar aos alunos o acesso e estudo dos referidos conceitos, para que possam identifica-los durante o processo de ensino-aprendizado nos momentos que envolvem a prática das atividades pertencentes ao futsal.

FUTSAL - É um esporte coletivo de invasão que ocorre em quadra com duas equipes de 5 jogadores cada, tendo obrigatoriamente 1 goleiro para cada uma das equipes.

1 - DAS ORIGENS (HISTÓRIA DO FUTSAL)

A origem sobre a criação do futebol de salão, atualmente futsal, possui uma histórica controvérsia, pois Brasil e Uruguai rivalizam a origem da modalidade.

Figura 2: Bandeiras de Brasil e Uruguai



Fonte: Google imagens (Adaptado pelo autor)

A primeira possibilidade aponta para criação da modalidade por volta de 1940 na Associação Cristã de Moços - AMC, em São Paulo, pois havia dificuldade em encontrar campos de futebol, daí a adaptação do futebol para quadras de basquete. Porém, existe também, a versão que aponta para que a modalidade tenha surgido em 1934 na Associação Cristã de Moços - AMC, em Montevideu, pelo professor Juan Carlos Ceriani. O que podemos afirmar é que atualmente o futsal é bastante popular no Brasil, especialmente sua prática dentro das escolas.

Assim como os demais esporte o Futebol de Salão, hoje Futsal, passou por inúmeras mudanças na tentativa de modernizar-se. A seguir ilustramos as bandeiras dos países envolvidos nesta “disputa” pela origem da criação do esporte, Brasil e Uruguai.

Devido as proporções e dimensões da quadra de jogo serem menores que um campo de futebol, o futsal é considerado por muitos o esporte mais praticado do Brasil. Se observarmos os espaços que as escolas em nosso país têm para prática de modalidades esportivas perceberemos que não é difícil identificar no futsal uma prática comum. Desde de o Segundo a Wikipédia, do início de sua criação aos dias atuais, diversas variações e designações ocorram na modalidade, as regras em alguns casos foram divergentes de um local para outro. Atualmente, desde a década de 1990 quem comanda o Futsal no mundo é a FIFA, porém, a modalidade é disputada seguindo as leis da Associação Mundial de Futsal - AMF que, curiosamente é designada de Futebol de salão²⁹.

[**CURIOSIDADE**] - O Futsal ficou conhecido como “**esporte da bola pesada**”, no início dos anos de 1940, quando ainda levava o nome de Futebol de Salão, as bolas eram feitas de serragem, crina vegetal, ou de cortiça granulada, estes materiais deixavam a bola com dificuldades de ser controlada pelos jogadores. A solução para o problema foi a diminuição do tamanho e aumento do peso da bola. A consequência desta “fórmula” levou a modalidade a ser denominada - Esporte da bola pesa.

2 - DIMENSÕES DA QUADRA DE JOGO

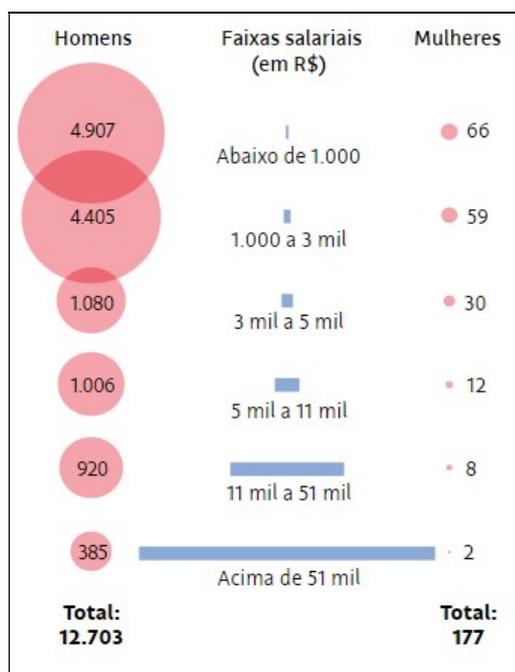
A quadra de jogo é demarcada por um retângulo que varia de 38 a 42 metros de comprimento por 20 a 25 metros de largura, porém, cabe destacar que estas dimensões são

²⁹ Texto adaptado da Wikipédia pelo autor. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Futebol_de_sal%C3%A3o. Acesso em: 22 jan. 20.

3 - A PROFISSÃO DE JOGADOR

Diversas crianças e jovens sonham com a carreira de *jogador de futebol ou futsal*, a força cultural do esporte no Brasil é muito grande, sendo amplamente incentivadas pela TV e internet, principalmente, encontramos na reportagem da Folha de São Paulo publicada em maio de 2018³⁰, uma forma de discutir sobre esta profissão. Foi realizada uma pesquisa no Ministério do Trabalho - 2016, sobre o registro de atletas de futebol, verificando-se que em média o jogador brasileiro possui 23 anos e tem contrato de 12 meses, recebendo em torno de R\$ 3.653 por mês, equivalente a mais de 4 salários mínimos do valor da época (R\$ 880).

Figura 4: Faixas salariais no futebol, reportagem de 2018



Fonte: Jornal Folha de São Paulo

O gosto e hábito destas crianças começa cedo nas ruas, praças, escolas, ou seja, onde há espaço para se jogar sempre tem alguém brincando, jogando, se divertindo. As quadras de futsal, também são exemplos desta manifestação cultural que tem forte apelo e aceitação em nosso país.

³⁰ SABINO, Alex; GARCIA, Guilherme. O verdadeiro futebol brasileiro: em média, jogador ganha quatro salários mínimos por mês. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 98, nº 32.538, 4 mai. 2018. Especial, p. 1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/05/jogador-brasileiro-ganha-quatro-salarios-minimos-por-mes-em-media.shtml>. Acesso em: 20 jan. 20.

Interessante observar é a grande ilusão criada pela grande mídia em torno dos grandes jogadores, porém, nesta reportagem do jornal Folha de São Paulo, a pesquisa apontou que apenas 1% dos atletas com altos salários ganham mais do que os 78% mais pobres. Em outras palavras o salário médio do jogador é, como exemplo, inferior ao de um profissional técnico de fabricação de margarina (R\$ 3.656).

As regiões Sul e Sudeste do Brasil apresentam as melhores médias salariais, sendo acima de (R\$ 5.000) em oposição estados como Maranhão e Sergipe estão abaixo de (R\$ 1.000).

Figura 5: Charges sobre Educação



Fonte: [//www.juniao.com.br/chargecartum/](http://www.juniao.com.br/chargecartum/)

As charges acima, do cartunista Junião³¹, nos fazem pensar sobre o papel da escola na formação humana, e possivelmente na escolha de uma futura profissão. Você já tem ideia da profissão que você deseja exercer? Qual a importância da escola para a apropriação dos conhecimentos necessários para ser um bom profissional e, claro, um bom ser humano? Já parou para pensar se na cidade que você mora existem equipes profissionais de futsal?

ANOTAÇÕES	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-----------	-------------------------------------

³¹ Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 28 mai. 20.

4 - RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS

Em matéria publicada em maio de 2019, o site da revista *Veja*³² apresentou uma lista divulgada pela revista *France Football* com os jogadores do futebol masculino e feminino mais bem pagos do mundo. Surpresa? Não, nenhuma.

Segundo o ranking a atacante **Ada Hegerberg**, eleita a melhor jogadora do mundo em 2018, fatura 400.000 euros anuais (por volta de 1,73 milhões de reais), enquanto isso, **Lionel Messi** fatura cerca de 325 vezes a mais, ou seja, 130 milhões de euros anuais (em torno de 563 milhões de reais).

Apesar da imensa diferença salarial entre homens e mulheres, cada vez mais jogadoras têm lutado por direitos iguais em um esporte que ainda é predominantemente masculino.

VOCÊ SABIA! No século XX existiam Leis no Brasil que não permitiam a participação de mulheres em práticas esportivas, exercícios físicos, etc.? Segundo a Deliberação do Conselho Nacional dos Desportos - CND - N. 7/65, n. 2, onde “não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, **futebol de salão**, futebol de praia, polo aquático, polo, rúgbi, halterofilismo e baseball”³³.

Em virtude da superação destas leis temos atualmente no Brasil excelentes jogadoras de futebol e futsal, aliás, consideradas várias vezes as melhores do mundo. Destacamos a jogadora de futebol - Marta Vieira da Silva (**Marta**) - eleita 6 (seis) vezes a melhor jogadora do mundo. Destacamos, também, a jogadora de futsal - Amanda Lyssa de Oliveira (**Amandinha**) - eleita 6 (seis) vezes consecutivas a melhora jogadora do mundo.

ANOTAÇÕES	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-----------	-------------------------------------

³² MESSI recebe 325 vezes o salário da jogadora mais bem paga do futebol. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/placar/jogadora-mais-bem-paga-do-futebol-feminino-ganha-325-vezes-menos-que-messi/>. Acesso em: 20 jan. 20.

³³ A citação é do livro: Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Castellani Filho (2013, p. 49 e 51)

5 - TÉCNCIAS DO FUTSAL

Assim como as demais modalidades esportivas, o futsal possui em sua essência técnicas necessárias ao seu desenvolvimento. A seguir apresentaremos os fundamentos técnicos e suas caracterizações. A técnica consiste no ato de executar individualmente os elementos ou fundamentos que são inerentes ao futsal, sendo o domínio ou recepção, o passe, o chute, o drible e/ou finta, o cabeceio, em especial a posição de goleiro consistindo na pegada, empunhadura, lançamento, espalmada, e outras possibilidades.

5.1 - Dos Fundamentos Técnicos

Diversos autores falam sobre o futsal, neste Caderno Pedagógico temos a contribuição dos livros intitulados: O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica, dos autores Voser e Giutsi (2002) e Futsal da iniciação ao alto nível, do autor Mutti (2003). Assim seguem algumas considerações sobre o futsal.

5.1.1 - Passe

Elemento básico do futsal é meio de comunicação entre os jogadores pois permite o avanço ou recuo da bola onde um jogador envia a bola para outro companheiro de sua equipe. Possibilita a progressão de jogadas seja com a bola parada ou em movimento. Podem ser *curtos, longos, rasteiros* ou *por elevação*. Podemos utilizar os pés, parte interna e externa, o dorso, a planta ou sola e o calcanhar. Utilizamos também para realizar um passe as coxas, os ombros, o peito e a cabeça. ***“A precisão é fundamental para uma execução correta”.***

[Linha de Passe] - É importante o posicionamento do jogador que vai receber a bola, pois é necessário que este jogador ofereça boas condições para o companheiro que está de posse de bola, oportunizando melhores condições de passar a bola. Em outras palavras, o jogador que recebe o passe deve estar na chamada “linha de passe” condição excepcional que favorece o passe.

[Atenção!] O passe nos esportes coletivos, como é o caso do futsal, explora com muita eficiência a harmonia coletiva da equipe, ou seja, uma equipe que sabe trocar bem os passes aumenta sua possibilidade de êxito.

5.1.2 - Domínio ou recepção

Sobre o domínio ou recepção no futsal podemos entender como o ato ou ação de receber a bola de um companheiro de equipe. Ao trocarem passes os jogadores devem recepcionar a bola amortecendo-a para que seu controle sobre ela tenha uma correta execução. Domínio com os pés, sola, parte interna e externa, com coxa, o peito e eventualmente de cabeça. A principal referência para a recepção da bola está intimamente ligada à sua trajetória, ou seja, bolas rasteiras, meia-altura ou por elevação (alta).

5.1.3 - Drible ou Finta

Por *drible* podemos considerar a ação individual de se desvencilhar do adversário utilizando-se de manobras variadas para enganá-lo. Para alguns estudiosos a *finta* seria a capacidade que o jogador tem de se desvencilhar do adversário de uma maneira mais habilidosa sendo sua execução mais complexa e difícil, em outras palavras o jogador de posse de bola deixaria seu oponente sem ação ou reação para tomar a bola, para outros autores a *finta* seria a forma do jogador se desmarcar sem a bola.

[Recursos Variados] - Diversos recursos são importantes para uma boa execução do movimento de drible ou fintas tais como: *velocidade, agilidade, coordenação, dentre outros*. A improvisação é elemento fundamental para enganar e conseqüentemente ultrapassar o adversário.

5.1.4 - Chute

Sendo o principal objetivo do jogo **o gol**, é preciso que a bola se dirija contra a meta do adversário. O chute é, portanto, a melhor maneira de realizar a finalização ao gol do oponente, o movimento em direção a bola deve ser executado com força e precisão. Os principais tipos de chute são: o dorso, o bico, o voleio, o bate-pronto e eventualmente o calcanhar ou outras situações que o raciocínio rápido do jogador possibilite a finalização à meta.

[Atenção à meta e o goleiro] - Observar a meta e o goleiro é importante para uma tomada de decisão correta, permitindo ao jogador executar o melhor movimento para concluir

ao gol adversário. Outro ponto importante é o posicionamento do chamado “pé de apoio”, pois este permite melhor direcionamento e firmeza para a execução do chute.

5.1.5 - Condução de Bola

É a ação de movimentar-se com a bola, ou seja, conduzir a bola de uma zona para outra da quadra de jogo, a principal movimentação é aquela que o jogador conduz a bola em direção à meta do adversário.

[Passe e/ou Drible] - Na condução de bola o jogador de posse de bola deve estar atento as possibilidades de jogadas, pois podem surgir a qualquer momento a necessidade de tomar uma decisão, como por exemplo: drible, passe ou chute ao gol. *Quanto melhor a decisão do jogador com posse de bola, melhor a possibilidade de sua equipe fazer um gol!*

5.1.6 - Controle de Bola

Qualidade essencial a um jogador é ter um excelente controle de bola, porém, adquirir controle de bola demanda tempo e constância. O controle de bola permite ao jogador manejá-la com precisão e habilidade, o que faz com que se tenha uma maior possibilidade de se tomar as melhores decisões dentro do jogo. O controle de bola exige a associação das diversas possibilidades de domínio e condução, mantendo sempre a bola sobre seu controle dificultando as ações do adversário.

5.1.7 - Marcação

Ação de impedir o adversário de progredir, passar ou receber um passe. É um movimento de defesa que deve ser pensado de maneira individual e coletiva. Destacaremos alguns movimentos individuais que devem ser observados pelo jogador.

[Antecipação e cobertura] - *Antecipação na marcação* é a ação que o jogador sem posse de bola exerce na tentativa de chegar primeiro que o adversário quando este tenta receber um passe. Deve-se estar atento para não cometer falta ou ser facilmente driblado. *Cobertura na marcação* é a ação de auxiliar um companheiro de equipe de duas maneiras diferentes. Ofensivamente, onde seu companheiro de equipe realiza o drible deixando um

espaço vazio a ser coberto ou de maneira defensiva onde seu companheiro pode ser ou foi driblado e você realiza uma segunda linha de defesa.

A ***aproximação na marcação***: o jogador para realizar a marcação deve aproximar-se do adversário de maneira equilibrada para efetuar uma abordagem ou tomada da bola segura, ou seja, que não seja driblado com facilidade.

A ***abordagem para marcação***: o jogador em uma boa base de equilíbrio aborda o oponente na tentativa de obter a posse de bola.

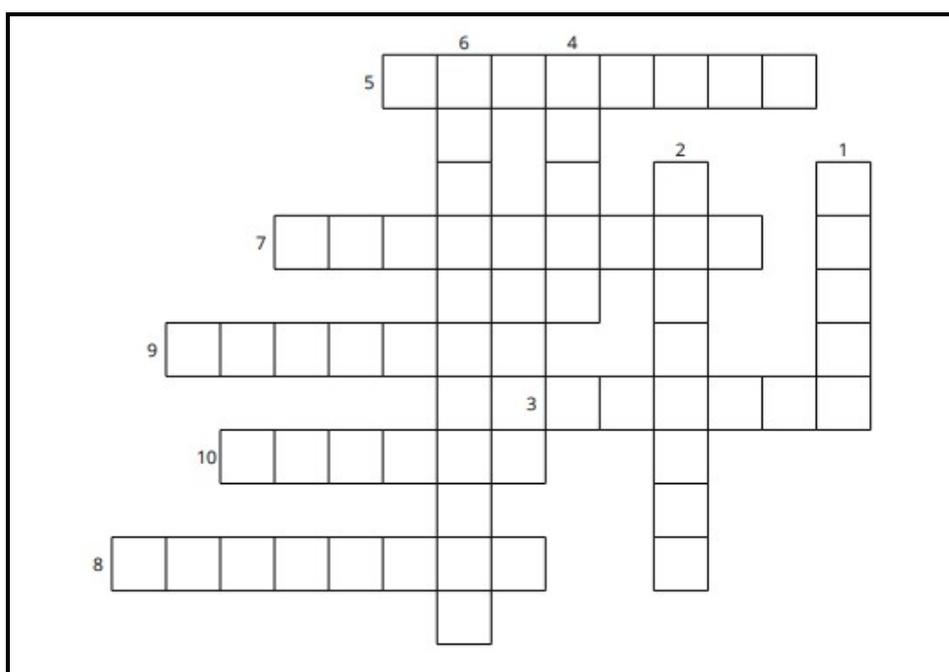
5.1.8 - Cabeceio

É a ação ou movimento de golpear a bola com a cabeça. Pode ser ofensivo para finalizar ou realizar um passe, ou defensivo visando afastar a bola da defesa.

[Lembrete!] Lembre-se que atuando coletivamente e com boa comunicação as ações de marcação terão melhor êxito.

5.1.9 - Atividade sobre Fundamentos Técnicos

Faça as palavras cruzadas abaixo e veja se conhece alguns dos Fundamentos Técnicos mencionados anteriormente!



6 - POSIÇÕES DO FUTSAL

Durante uma partida de futsal os desafios são grandes, porém, não nos esqueçamos, são 5 jogadores em cada equipe, cada um fazendo seu melhor. Daí a importância de saber bem suas funções em quadra. Cada jogador será responsável por movimentar em quadra tendo consciência da sua posição no jogo. As posições em quadra são:

6.1 - Goleiro

Defende o gol do próprio time contra tentativas adversárias de marcar pontos, podendo atuar com as mãos. Fora da área pode atuar com os pés (observar a regra do goleiro linha).

6.2 - Ala Esquerdo e Ala Direito

Tem como função ajudar no ataque, trabalhando nas áreas laterais da quadra.

6.3 - Pivô

Também conhecido como atacante, principal responsável pela tentativa de marcar gol para sua equipe.

Figura 6: Posições em Quadra no Futsal



Fonte: Google imagens

[OBSERVAÇÃO]: Em função da dinâmica do jogo os jogadores fazem uma movimentação intensa, e ocupam várias posições na quadra, porém, devem ser levadas em consideração o conceito que cada posição possui. Não se esqueça, o jogo é coletivo e

devemos contribuir fazendo o nosso melhor, e claro, respeitando os colegas da nossa equipe e equipe adversária.

7 - TÁTICA DO FUTSAL

Quando falamos de esporte de invasão como o futsal, vários elementos são importantes para nossa melhor compreensão do jogo. Faremos menção a três elementos que consideramos pertinentes para o entendimento do aluno e que possa ajudá-lo a pensar em relação a suas ações práticas. A tática pode ser:

7.1 - Tática Individual

Você durante o jogo deve se adaptar as diferentes situações escolhendo a melhor alternativa em relação ao seu adversário.

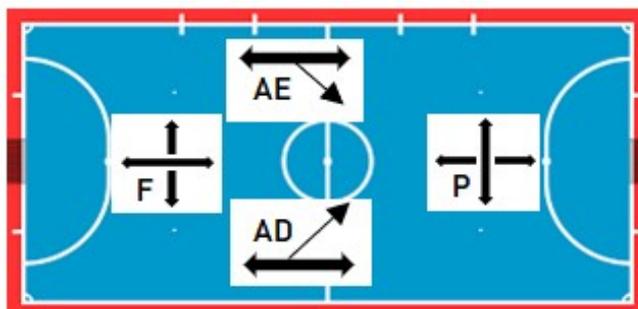
7.2 - Tática de Grupo

Atuação entre você e seus colegas de equipe escolhendo a melhor alternativa para organizar o ataque ou defesa.

7.3 - Tática Coletiva

Organização da sua equipe em relação à distribuição dos jogadores dentro de quadra, a função ou papel que cada um deve executar. Deve haver uma organização lógica da equipe.

Figura 7: Movimentações do Fixo, Alas e Pivô no Futsal



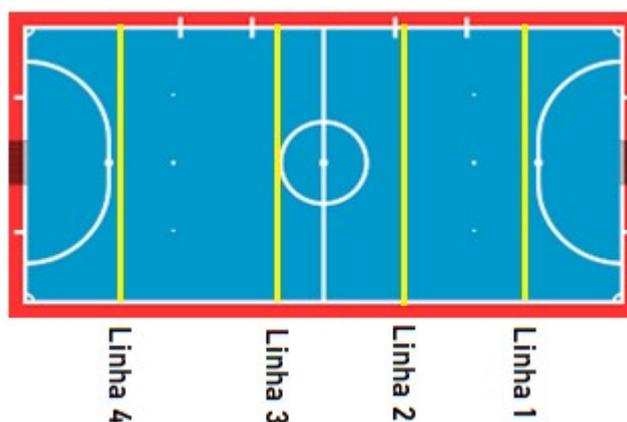
Fonte: Google imagens (Adaptado pelo autor)

Simplificando, podemos entender como o estudo e organização da equipe em que cada jogador individualmente e coletivamente executa manobras ofensivas e defensivas durante uma partida. Elencamos alguns fatores, dentre muitos que, interferem na tática de jogo, destacamos: **o adversário**, a equipe e os jogadores individualmente; **dimensão da quadra**, pois existem quadras com dimensões variadas; **as regras**, muitos não observam, mas a atenção as regras é, fundamental para organizar e treinar a equipe.

7.4 - Linhas de Marcação

Falaremos agora das chamadas linhas de marcação. Estas linhas devem ser pensadas imaginariamente dentro da quadra de jogo. São importantes para que os jogadores ocupem de forma organizada os espaços da quadra durante as manobras defensivas. Ocorrem algumas variações dependendo do autor que nos referenciamos, porém, neste estudo utilizaremos 4 linhas para compreendermos.

Figura 8: Linhas de marcação no futsal



Fonte: Google Imagens (Adaptado pelo autor)

Linha 1 - Pressão Total: Seria considerar a linha mais próxima do gol adversário, marcando-se a saída de bola. Exige excelente preparo físico sendo utilizada principalmente quando a equipe adversária é inferior ou quando se está perdendo o jogo.

Linha 2 - Meia Pressão: A marcação ocorre pouco à frente da linha central da quadra. A equipe adversária tem uma certa liberdade de tocar a bola no campo de defesa, porém, não tem facilidade em invadir o campo ofensivo.

Linha 3 - Baixa Pressão: Praticamente sobre a linha central estando um pouco recuado em relação a esta. Utilizada para observar o adversário com posse de bola e quando a equipe possui qualidade técnica e tática. Possibilita no caso de erro adversário o contra-ataque.

Linha 4 - Sem Pressão: Considerada a última linha de marcação estando muito próximo a meta de defesa. Utilizada quando o adversário é muito superior e pretende-se o contra-ataque.

7.5 - Dos Sistemas Táticos

O sistema tático é considerado a colocação dos jogadores na quadra de jogo. Esta organização é fundamental para executar as manobras ofensivas e defensivas com êxito. Neste estudo identificaremos os sistemas 2x2 e 3x1 e 1x4, sendo este último para entendimento de utilização do goleiro.

7.5.1 - Sistema 2x2

Utiliza dois jogadores na defesa e dois no ataque. Sistema simples sendo bastante executado em escolas (figura da esquerda).

7.5.2 - Sistema 3x1

Tem como característica um jogador na defesa, o fixo, dois jogadores nas laterais, os alas, e um jogador mais avançando, o pivô (figura central).

7.5.3 - Sistema 1x4

Com as modificações das regras do futsal, o goleiro passou a ser bastante utilizado como jogador de linha, porém, as regras devem ser observadas para que a equipe não seja punida. O goleiro neste sistema deve possuir um bom passe e finalização. Neste sistema os jogadores de posse de bola ocupam a quadra ofensiva do adversário, portanto, o risco de contra-ataque é maior.

A seguir seguem imagens sobre o posicionamento do jogador nos sistemas táticos, observe a posição de cada jogador em relação as linhas laterais, fundo e central. Outro detalhe a ser observado está em relação à distância entre os jogadores mais a frente e os que estão posicionados mais a trás.

Figura 9: Sistemas Táticos - [2 x 2] [3 x 1] [1 x 4]



Fonte: Google Imagens (Adaptado pelo autor)

Refleta sobre a *cooperação* que existe no jogo de futsal quando o assunto é Sistema Tático. Lembre-se que o jogo é COLETIVO e sobretudo, que jogamos *com* os colegas de equipe e da equipe adversária. Escreva abaixo sua visão de cooperação e como ela se encaixa no sistema tático que sua equipe pode construir.

ANOTAÇÕES	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-----------	-------------------------------------

8 - HISTÓRIA E CULTURA

Difícilmente nos dias atuais as crianças e jovens saberão dizer quem foi o jogador brasileiro **Leônidas da Silva**. Não seria de se estranhar pois o jogador nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 6 de setembro de 1913, falecendo em 2004 aos 90 anos de idade.

Pois bem, Leônidas da Silva é considerado um dos maiores jogadores de futebol de nosso país, e ficou bem reconhecido por popularizar um dos lances mais bonitos e difíceis de se realizar no jogo. Então a pergunta! Que lance? A famosa “**bicicleta**”. Embora alguns o

considerem o inventor deste tipo de finalização a gol, ele próprio admitiu que este movimento plástico já era executado.

O jogador brasileiro Leônidas da Silva executou a jogada que ficou imortalizada, pela primeira vez em 24 de abril de 1932, o jogo foi a partida entre Bonsucesso e Carioca, com vitória do Bonsucesso pelo placar de 5 a 2. Atuando pela equipe do Flamengo, realizou a jogada uma única vez, em 1939 contra o time do Independiente, da Argentina, que ficou muito famosa naquela época.

A brilhante trajetória deste exímio jogador não ficou apenas dentro de campo, pois ganhou um produto com o próprio apelido que ficou para história.

“Diamante Negro” - é um chocolate cuja marca pertenceu a empresa Lacta. O interessante dessa história é que o nome do chocolate faz alusão ao jogador Leônidas da Silva, que já tinha o apelido de **“Diamante Negro”**. Justa homenagem!

Quando o assunto é Futsal, dentro das quadras o Brasil sempre teve grandes jogadores, que representaram a habilidade dos brasileiros. Destacamos o pernambucano **Manoel Tobias** considerado por muitos um dos melhores jogadores da história da modalidade. Foi eleito pela FIFA 3 vezes o melhor jogador do mundo, sendo, também, Bicampeão mundial.

Outro exemplo de jogador de futsal que por sua habilidade incontestável realizava movimentos precisos e de difícil execução foi o **“Falcão”**. Atualmente o jogador se aposentou das quadras, sua última partida foi em 6 de dezembro de 2018. Foi considerado na história do futsal como um dos maiores atletas da modalidade. Foi eleito pela FIFA 4 vezes o melhor jogador do mundo. Pela Seleção Brasileira de Futsal, Falcão foi Bicampeão mundial, sendo ainda, o maior artilheiro da história pela seleção.

Das belas jogadas e belos gols destacamos o chamado gol de “carretilha” e também o gol de “bicicleta”, que são difíceis de executar, porém muito bonitos.

ATIVIDADE: Faça uma visita ao site de vídeos youtube.com, e pesquise sobre estas finalizações consideradas de belíssima plástica na execução. Abaixo citamos dois links para pesquisa:

1- <https://www.youtube.com/watch?v=3bH1WIgiDCA>

2- https://www.youtube.com/watch?v=WmShm3_tSo4

CURIOSIDADES. Quantas brincadeiras você conhece que são relacionadas ao futsal? Por exemplo, “o bobinho”, onde se forma um círculo com um ou dois jogadores no centro, o jogo acontece com os jogadores do círculo passando a bola uns para os outros, caso

9.2 - Substituição

As substituições podem ser realizadas com a bola em jogo ou fora de jogo, devendo ser respeitada a zona de substituição demarcada na lateral da quadra. O jogador que entrará no jogo deve aguardar o jogador que estava em quadra sair pela linha lateral onde está demarcada o espaço destinado para substituição (zona de substituição).

As substituições são chamadas de volantes não há necessidade de avisar o árbitro nem existe limite de substituição.

9.3 - Substituição do Goleiro

Qualquer jogador do banco de reserva pode substituir o goleiro sem necessidade de avisar o árbitro, desde que o goleiro que estava em quadra saia pela zona de substituição.

O jogador de linha (chamado goleiro linha) que substituir o goleiro usar uma camisa com o mesmo número que usa na linha, devendo ser nas cores do uniforme do goleiro da equipe. O goleiro ou goleiro linha não poderá receber a bola de volta (recuo) antes que a bola ultrapasse a linha central ou toque no adversário. Tem no máximo 4 segundos na quadra de defesa para novamente fazer o passe para um companheiro, no campo de ataque não há limite de tempo.

9.4 - Arremesso de Meta

Sempre que a bola ultrapassar a linha de fundo pelo solo ou alto após ter sido tocada por último em um jogador da equipe atacante será efetuado o arremesso de meta. Somente o goleiro pode executar o arremesso de meta e sempre com as mãos dentro da área de meta. Os jogadores de linha poderão receber a bola dentro da própria área. Nas categorias Sub-7, Sub-9, Sub-11, Sub-13 e Sub-15 o goleiro não poderá efetuar o arremesso de meta diretamente para a meia quadra de ataque.

9.5 - Duração da Partida

O jogo terá duração de 40 minutos divididos em 2 tempos de 20 minutos cada. O intervalo do primeiro para o segundo tempo será de até 15 minutos.

9.6 - Tiro Lateral

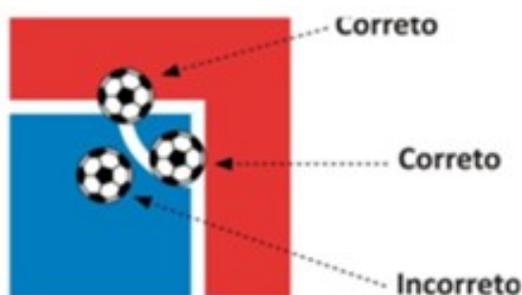
Quando a bola sair completamente pela linha lateral quer pelo solo, quer pelo alto ou tocar o teto. Será recolocada em jogo com uso dos pés. A bola deverá estar apoiada no chão no local que saiu, permanecerá imóvel ou mover-se levemente, colocada sobre a linha ou no máximo 25 centímetros para fora da quadra.

O jogador da cobrança poderá colocar parte do pé de apoio sobre a linha ou na parte externa (fora da quadra). Não poderá estar com o pé de apoio totalmente dentro da quadra de jogo. O adversário terá que respeitar a distância mínima da bola de 5 metros. O jogador tem 4 segundos para repor a bola em jogo.

9.7 - Tiro de Canto (Escanteio)

Sempre que a bola ultrapassar a linha de fundo pelo solo ou alto após ter sido tocada por último em um jogador da equipe defensora será efetuado o tiro de canto. Cobrança com os pés sempre no canto mais próximo onde a bola saiu. O jogador tem 4 segundos para repor a bola em jogo. O adversário terá que respeitar a distância mínima da bola de 5 metros.

Figura 10: Tiro de canto no Futsal

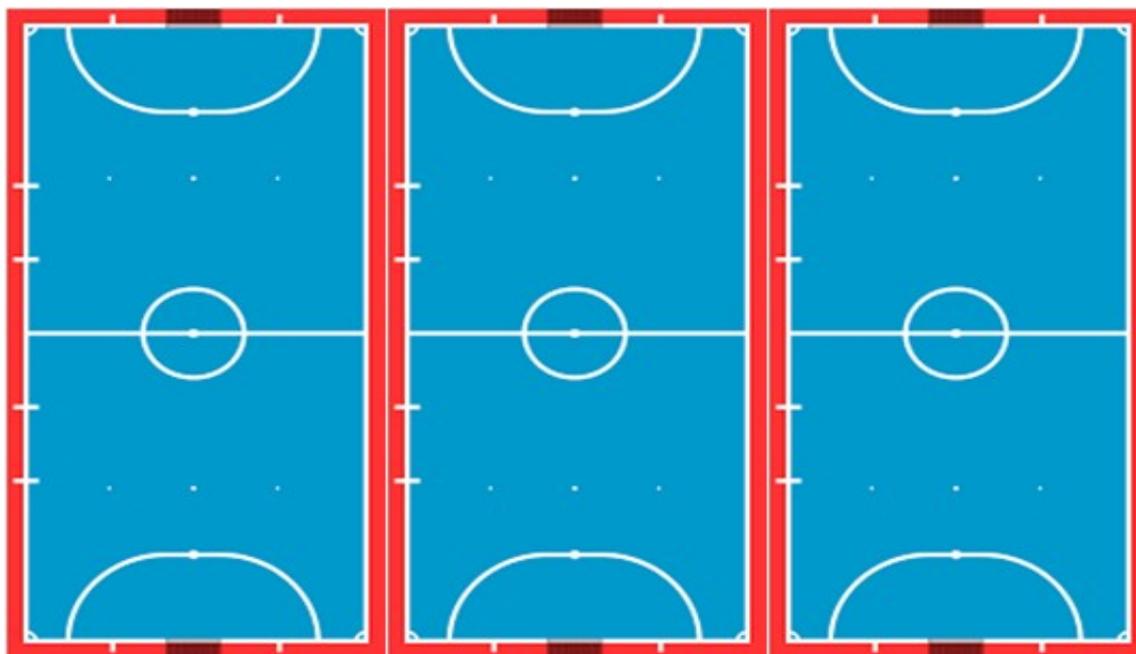


Fonte: Google imagens

ATENÇÃO! O gol será válido diretamente (sem tocar em outro jogador) de um tiro de canto somente contra a equipe adversária. Caso o jogador efetue o tiro de canto contra sua própria meta e a bola entrar sem tocar em outro jogador, não será validado o gol, será cobrado tiro de canto em favor da equipe adversária. **NÃO existe IMPEDIMENTO NO FUTSAL.**

Utilize as imagens das quadras que seguem e elabore com sua equipe uma jogada ensaiada para tiro lateral e tiro de canto (escanteio).

Figura 11: Imagem de quadras de Futsal



Fonte: Google imagens (Adaptado pelo autor)

10 - POESIA DA BOLA

GOL CONTRA

(Sérgio Vaz)³⁴

No meu tempo de moleque ninguém tinha uma profissão em mente para se apegar no futuro, e todos, sem exceção queriam ser jogadores de futebol. E olha que naquela época nem dava tanto dinheiro assim. Mas não sei se pelo romantismo, pela magia ou simplesmente pela falta de perspectiva... Sei lá, só sei que todos nós queríamos ser jogadores de futebol. Eu, apesar da idade, confesso que ainda quero.

Mas tempo passou, o Morumbi e o Maracanã envelheceram em mim e a memória, esse estádio vazio, toma dibles maravilhosos da lembrança, e tudo que me lembro foram os gols perdidos. Perdi muitos gols cara a cara com o goleiro, por isso não sou jogador, por isso não

³⁴ Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/sergio-vaz-gol-contra/>. Acesso em: 03 jun. 20.

sou doutor. Tomei muita vaia do destino.

Não lembro de nenhum amigo desta época que tenha sequer pasado na peneira de algum time profissional, poucos viraram doutores e uns tantos não “lerão” este artigo, se é que vocês me entendem.

A violência sempre fez muitas faltas no nosso jogo, e quase todas por trás. Dói só de lembrar.

Apesar dos intervalos, lembro-me de partidas inesquecíveis, dessas que começavam pela manhã e seguiam tortuosas pela tarde, interrompidas apenas pelo almoço e o café das três.

São momentos inenarráveis passados com estes parceiros de time, esses meninos sábios e imortais, sem presente e sem futuro deslizando os pés descalços pelo chão. Corpos quase nus riscávamos a paisagem com nossas peles cravejadas de ossos e temperadas de suor. Eram os melhores momentos de um tempo em que o destino entrava de sola em nossas vidas.

Hoje em dia, aquele campinho de terra que esculpimos com as nossas próprias mãos é um grande cemitério, e muitos deles, craques interrompidos, estão ali, enterrados com seus sonhos, antes mesmo do jogo acabar.

Outros, por desrespeitarem as regras cometeram pênaltis desnecessários (?), e, por ordem dos juízes, foram mais cedo para o chuveiro.

Para minha tristeza muitos ainda continuam a cometerem faltas, sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos, sem se importar com a força do adversário, sem se importar com a cor da camisa, se importar com os derrotados, se importando apenas em vencer, e vencer a qualquer preço.

Às vezes, muitos são substituídos com o jogo em andamento, alguns, antes mesmo de tocarem na bola.

Quando se fecham as cortinas, perder sem jogar é uma derrota difícil de aceitar.

Por isso, quando a dor sai do vestiário e a saudade entra em campo, faço um minuto de silêncio, deixo uma lágrima rolar e jogo por eles a prorrogação.

Para refletir! Nossas vidas mudam muito com o passar do tempo, amizades se vão outras encontramos no caminho. Quando estiver com seus amigos aproveite os momentos com alegria e companheirismo. Lembrem-se de serem sempre cordiais, gentileza e educação são sempre boas parceiras. Não hesite em fazer novas amizades, afinal aquele colega que acabou de chegar no grupo pode ser no futuro um grande amigo. O espaço de anotação a seguir está livre para que você possa descrever seus melhores momentos quando participou

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal na escola:** tarefas da educação física. Revista Motrivivência, Florianópolis, n. 8, p. 91 - 102, dez. 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal.** Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado:** apontamento do método pedagógico. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 01, p. 345 - 376, jan./abr. 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MESSI recebe 325 vezes o salário da jogadora mais bem paga do futebol. **Revista Veja**, 01 de abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/placar/jogadora-mais-bem-paga-do-futebol-feminino-ganha-325-vezes-menos-que-messi/>. Acesso em: 20 jan. 20.

MUTTI, Daniel. **Futsal:** da iniciação ao alto rendimento. São Paulo: Phorte, 2003.

REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SABINO, Alex; GARCIA, Guilherme. O verdadeiro futebol brasileiro: em média, jogador ganha quatro salários mínimos por mês. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 98, nº 32.538, 4 mai. 2018. Especial, p. 1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/05/jogador-brasileiro-ganha-quatro-salarios-minimos-por-mes-em-media.shtml>. Acesso em: 20 jan. 20.

SADI, Renato Sampaio et al. **Esporte e Sociedade.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2011.

TAFFAREL, Celi N. Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas: Autores Associados, 2009.

VAZ, Sérgio. Gol contra. **Portal Vermelho**, São Paulo, 22 de jun. 2009. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/sergio-vaz-gol-contra/>. Acesso em: 03 jun. 20.

VOSER, Rogério da Cunha; GIUSTI, João Gilberto. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



CADERNO PEDAGÓGICO DE FUTSAL

FIM!!!