

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

NAIÁ MÁRJORE MARRONE ALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**GOIÂNIA
2018**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO 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 nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

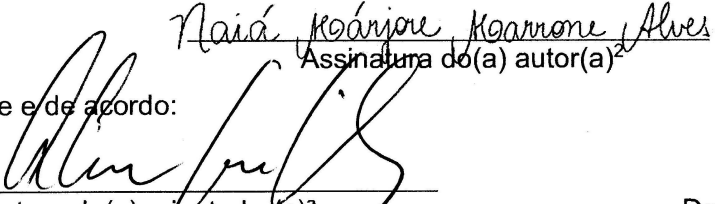
Nome completo do autor: NAIÁ MÁRJORE MARRONE ALVES

Título do trabalho: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

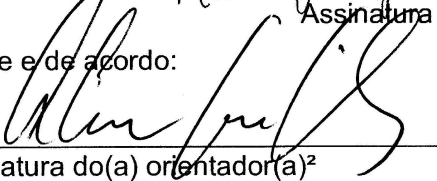
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28, 11, 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados 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.

² A assinatura deve ser escaneada.

**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

NAIÁ MÁRJORE MARRONE ALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa "Práticas escolares e aplicação do conhecimento".

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva.

Bolsa: FAPEG.

**GOIÂNIA
2018**

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

Alves, Naiá Márjore Marrone

A organização do trabalho pedagógico da educação física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades [manuscrito] / Naiá Márjore Marrone Alves. - 2018.

400 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. 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, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. organização do trabalho pedagógico. 2. pedagogia histórico-crítica. 3. educação física. I. Silva, Dr. Alcir Horácio da , orient. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos doze dias do mês de novembro de 2018, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado *A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES* da mestranda **Naiá Márjore Marrone Alves**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 098/PPGEEB/2018 de 05 de outubro de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

() Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 12 de novembro de 2018.

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Efrain Maciel da Silva (FEFD/UFG) – Membro externo

Prof. Dr. Paulo Veloso Ventura (ESEFEGO/UEG) – Membro externo

Profa. Dra. Sissília Vilarinho Neto (FEFD/UFG) – Membro externo

Aos meus inestimáveis pais, Deusmar e Ordalina, dois grandes trabalhadores que, obstinados em oferecer a melhor herança de todas às suas filhas – a formação humana, não mediram esforços em sacrificar sua força de trabalho para garantir as condições objetivas necessárias para que eu tomasse consciência de minha classe e decidisse trabalhar em prol das aspirações coletivas humano-genéricas.

AGRADECIMENTOS

A meus pais e minhas irmãs, por me concederem todo o suporte humano necessário para que eu conseguisse investir em meu sonho de me tornar mestre, por me apoiarem, me incentivarem e confiarem nos meus projetos.

Ao meu companheiro Murilo, por toda força imaterial concedida em forma de amor, compreensão e carinho, além do perene incentivo para que eu nunca desista de estudar e dar o melhor de mim em todas as tarefas que me proponho a fazer.

Às grandes amigas que o mestrado me presenteou: Roberta e Dayse. À Roberta, por toda trajetória compartilhada, pelo companheirismo em encarar de mãos dadas os grandes desafios impostos por esse processo árduo de formação e por se dispor a me ouvir e a dizer sempre as palavras necessárias. À Dayse, por partilhar comigo os conhecimentos e as reflexões tão preciosas que só fizeram endossar a minha relação passional com a pedagogia histórico-crítica e por me ensinar a ser mais forte.

Ao meu orientador Alcir, pelo acolhimento ao PPGEEB e pela grande confiança depositada a mim, por sempre me defender e apoiar as minhas necessidades de formação e por trazer conselhos significativos para o meu amadurecimento pessoal.

Ao Paulo Ventura, por ter sido o principal responsável pela formação das bases do materialismo histórico-dialético em minha consciência, por estar presente e contribuir mais uma vez em um momento tão determinante de minha trajetória profissional. Juntamente ao Paulo, agradeço também aos meus amigos do “Corpo & Mente”, imprescindíveis para a minha formação.

À Sissilia, pela empatia e solidariedade, pelas inestimáveis contribuições para que eu conseguisse retirar as determinações mais determinantes do meu objeto e por estar presente nos últimos processos importantes de minha carreira profissional.

Ao Efrain, pela pronta disposição em oferecer as melhores referências em relação à pedagogia histórico-crítica, por me ajudar a superar grandes dúvidas relacionadas a essa teoria pedagógica e por contribuir decisivamente no momento da qualificação deste trabalho.

À Anegleyce, por ter sido a grande responsável por despertar em mim o interesse de investigar no chão da escola as possibilidades pedagógicas superadoras da pedagogia histórico-crítica.

À minha amiga Daiana, por compartilhar comigo os momentos mais importantes de minha formação e de minha carreira profissional e por sempre ter me ajudado a acreditar no meu sonho de ser mestre.

À Regiane, pelo acolhimento e empatia, pela disposição em me ajudar a compreender o Método e pela partilha de conhecimento.

À Fernanda e ao Lucas, grandes amigos que o IFG me trouxe, pelo companheirismo e pela amizade, por me fazerem acreditar no meu potencial e me apoiarem de forma decisiva para que eu encarasse o mestrado como a grande oportunidade de minha vida.

Ao Danilo Caetano, à Paula Rezende e à Renata Magalhães, pela amizade, pela partilha de experiências desafiadoras, momentos agradáveis e inquietações determinantes durante o mestrado.

À minha prima Zatiamari, pela confiança depositada a mim, por sempre se mostrar interessada em compreender como é o mestrado e por valorizar e incentivar os meus projetos.

À minha coordenadora Simone e aos meus colegas do NASF, por compreenderem as minhas necessidades de formação e por me oferecerem condições necessárias para conciliar o trabalho e a produção acadêmica.

À Bruna Antunes, pela experiência compartilhada e pelos conselhos tão significativos para que eu pudesse encarar de forma mais confortável as intempéries do mestrado.

À FAPEG, pelo incentivo material imprescindível à minha formação continuada.

Às professoras de Educação Física e equipe gestora do CEPI-HMG, pela abertura concedida à pesquisa e ao apoio oferecido durante o processo.

Enfim, a todos os amigos que estiveram de um modo ou de outro envolvidos nesse processo de revolução interna e contribuíram para que eu conseguisse elevar minhas funções psíquicas e pudesse encontrar elementos cada vez mais complexos para compreender a realidade e me apropriar de condições objetivas para intervir nessa realidade, lutando contra todas as manifestações de desigualdade e injustiça social.

Trata-se de articular o presente com o futuro, formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta. De qualquer forma, me parece que é esse o movimento do real. Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente.

Saviani (2003b, p. 132)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico da Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica. A pergunta central que orientou toda a realização desta pesquisa foi: “Quais os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí”? O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico em uma escola estadual de Itaberaí-GO. Como objetivos específicos, elencamos: a) investigar o papel e a inserção da Educação Física na organização do trabalho pedagógico do Centro de Ensino em Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães; b) identificar e analisar as concepções de Educação Física empregadas nos discursos da comunidade escolar (professores, alunos e equipe gestora); c) sistematizar uma proposta de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica e aplicá-la aos alunos do 3º ano do ensino médio desta escola; d) identificar e analisar, a partir da sistematização proposta, os limites e as possibilidades para se trabalhar com os conteúdos da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica nesta escola. Trabalhamos com a hipótese de que é possível implementar uma proposta pedagógica para a Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico da escola, mesmo apesar dos limites inerentes às contradições encontradas em uma instituição que é peça motriz do modo de produção dominante. A turma escolhida para a implementação da proposta foi o 3º ano do ensino médio. O conteúdo foi o futebol. Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação livre e diário de campo. Como técnica de coleta de dados utilizamos a análise de conteúdo. O marco teórico desta pesquisa é a pedagogia histórico-crítica (Dermeval Saviani), a metodologia crítico-superadora (Coletivo de Autores) e a psicologia histórico-cultural (Lígia Márcia Martins, Newton Duarte). Trata-se de um estudo de caso de cunho crítico-dialético e abordagem qualitativa. O produto desta pesquisa será uma sequência didática elaborada a partir da proposta de intervenção que foi desenvolvida. A nossa síntese provisória nos permite afirmar que a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola pesquisada tem refletido os desígnios da escola capitalista. Contudo, por meio da intervenção realizada, constatou-se que é possível promover rupturas a partir de um trabalho pedagógico pautado pela pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: organização do trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica, educação física

ABSTRACT

This work has as object of study the organization of the pedagogical work of Physical Education in the light of historical-critical pedagogy. The central question that guided the whole realization of this research was: "What are the limits and possibilities for the implementation of a pedagogical proposal of Physical Education from the historical-critical pedagogy in the organization of the pedagogical work of a state school in Itaberaí"? The general objective of the research was to investigate and analyze the limits and possibilities for the implementation of a pedagogical proposal of Physical Education from the historical-critical pedagogy in the organization of the pedagogical work in a state school of Itaberaí-GO. As specific objectives, we highlight: a) to investigate the role and the insertion of Physical Education in the organization of the pedagogical work of the Honestino Monteiro Guimarães Center for Integral Teaching; b) identify and analyze the conceptions of Physical Education used in the discourses of the school community (teachers, students and management team); c) systematize a proposal of Physical Education from the historical-critical pedagogy and apply it to the students of the 3rd year of high school of this school; d) to identify and analyze, from the proposed systematization, the limits and possibilities for working with the contents of Physical Education from the Pedagogy of History in this school. We work with the hypothesis that it is possible to implement a pedagogical proposal for Physical Education from the historical-critical pedagogy in the organization of the pedagogical work of the school, even in spite of the inherent limits to the contradictions found in an institution that is a driving force dominant mode of production. The group chosen for the implementation of the proposal was the 3rd year of high school. The content was football. Semi-structured questionnaires, semi-structured interviews, documentary analysis, free observation and field diary were used as research instruments. As a data collection technique, we use content analysis. The theoretical framework of this research is historical-critical pedagogy, critical-overcoming pedagogy and historical-cultural psychology, whose references are found in Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Micheli Ortega Escobar, among others. It is a study and case of a critical-dialectical and qualitative approach. The product of this research will be a didactic sequence elaborated from the intervention proposal that was developed. Our provisional synthesis allows us to affirm that the organization of the pedagogical work of Physical Education in the researched school has reflected the designs of the capitalist school. However, through the intervention carried out, it was found that it is possible to promote ruptures from a pedagogical work guided by historical-critical pedagogy.

Keywords: pedagogical work organization, historical-critical pedagogy, physical education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Você gosta de Educação Física?

Gráfico 2 – Você realiza alguma prática corporal fora da escola?

Gráfico 3 – Qual prática corporal você realiza fora da escola?

Gráfico 4 – Por que você não realiza nenhuma prática corporal fora da escola?

Gráfico 5 – Como eram as aulas e o que você aprendeu em EF nos últimos anos nesta escola?

Gráfico 6 – Em algum momento nesta escola, a Educação Física te ajudou a refletir de forma mais profunda sobre aspectos importantes da sua vida e da sociedade?

Gráfico 7 – O que você gostaria de aprender nas aulas de EF?

Gráfico 8 – Com qual elemento da cultura corporal você mais se identifica?

Gráfico 9 – Como foi a experiência em participar dessa pesquisa?

Gráfico 10 – Você gostou das aulas?

Gráfico 11 – Você considera que adquiriu novos conhecimentos?

Gráfico 12 – Você gostou do conteúdo?

Gráfico 13 – Você conseguiu refletir sobre o conteúdo?

Figura 1 - O Método Pedagógico

Figura 2 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento

Figura 3 – Vivência de jogos pré-desportivos

Figura 4 – Vivência de jogos pré-desportivos

Figura 5 – Alguns slides da aula

Figura 6 – Envolvimento dos alunos

Figura 7 – Futebol de sabão

Figura 8 – Alguns slides da aula 5

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Quadro 2 – Dinâmica da Análise de Conteúdo

Quadro 3 – Plano de unidade

Quadro 4 – Proposta Avaliativa (Pesquisa)

Quadro 5 – Roteiro para tempestade de ideias

Quadro 6 – Proposta de redação

Quadro 7 – Ficha Avaliativa Individual

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

- ANEXO 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Alunos)
- ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)
- ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras e equipe gestora)
- ANEXO 4 – Termo de anuência assinado pela gestora
- ANEXO 5 – Termo de anuência assinado pela subsecretária de educação
- ANEXO 6 – Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Médio
- ANEXO 7 – Nivelamento
- ANEXO 8 – Guia de Aprendizagem de Educação Física
- ANEXO 9 – Projeto Político-Pedagógico do CEPI-HMG
- ANEXO 10 – Texto didático: O Futebol para além das quatro linhas
- APÊNDICE 1 – Questionário inicial com os alunos
- APÊNDICE 2 – Questionário final com os alunos
- APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista com a equipe gestora e professoras
- APÊNDICE 4 – Texto didático: Aspectos técnicos e táticos do Futebol
- APÊNDICE 5 – Adaptação do texto didático "Faço esporte ou sou usado pelo esporte?"
- APÊNDICE 6 – Ficha avaliativa individual
- APÊNDICE 7 – Slides da aula 03 (Tema: Futebol como esporte de alto rendimento)
- APÊNDICE 8 – Slides da aula 05 (Tema: Futebol e gênero)
- APÊNDICE 9 – Transcrição da entrevista com a professora 1
- APÊNDICE 10 – Transcrição da entrevista com a professora 2
- APÊNDICE 11 – Transcrição da entrevista com a gestora da escola
- APÊNDICE 12 – Transcrição da entrevista com a coordenadora pedagógica
- APÊNDICE 13 – Transcrição da entrevista com a coordenadora de áreas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1 Levantamento da produção científica.....	19
1.2 Os procedimentos da pesquisa.....	22
1.3 Caracterização do lócus da pesquisa	29
1.3.1 A cidade	29
1.3.2 A escola.....	30
1.3.3 Os participantes da pesquisa	31
1.4 O produto da pesquisa	32
2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO CATEGORIA EXPLICATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	33
2.1 As políticas educacionais e os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/forma na OTP da escola capitalista.....	40
2.2 O impacto das novas teorias pedagógicas e políticas educacionais para a OTP do CEPI- HMG.....	49
2.3 A Escola do Acolhimento Social e o esvaziamento dos conteúdos escolares no processo de consolidação da Educação Física enquanto componente curricular.....	64
2.4 O PPP do CEPI-HMG como reflexo da Escola do Acolhimento Social.....	69
3 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DIANTE DOS LIMITES IMPOSTOS PELA REALIDADE	78
3.1 A pedagogia histórico-crítica: fundamentos histórico-filosóficos	79
3.2 Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica	90
3.3 O método pedagógico.....	105
3.4 Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica	119
3.5 O processo de construção de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica	130
3.5.1 Seleção dos conteúdos.....	132
3.5.2 Definindo objetivos	140
3.5.3 Trato com o conhecimento (Metodologia).....	142
3.5.4 Avaliação.....	145
3.5.5 A proposta pedagógica	147
4 ANALISANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA REALIDADE DA ESCOLA	151
4.1 A rotina da Educação Física na escola: o que podemos observar?	151

4.2 A experiência realizada	153
4.3 O destinatário da ação pedagógica	177
4.4 O conteúdo.....	188
4.5 A forma.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a ciência tem sido construída hegemonicamente a favor dos interesses dominantes. Nesse processo, tem sido bastante conflituosa a consolidação da Educação Física enquanto área do conhecimento e enquanto componente curricular na escola. Após um processo histórico de grandes embates políticos e muita luta, são inegáveis as conquistas desencadeadas para superar contradições e alcançar níveis mais elevados de produção e transmissão dos conhecimentos relacionados à cultura corporal. No entanto, ainda persiste a subserviência da Educação Física aos interesses dominantes.

Desse modo, o cenário da Educação Física no período hodierno está delineado por uma herança histórica complexa, marcada por profundas contradições. De um lado, tem sido determinado por preceitos positivistas e, portanto, a favor dos ideários higienistas, eugenistas, tecnicistas, militaristas, biologicistas e esportivistas que, por sua vez, visam à padronização dos corpos, à disciplinarização, à padronização dos comportamentos, à docilização dos sujeitos etc. Por outro lado, na história mais recente, tem contribuído com projetos educacionais que se colocam aparentemente como progressistas, mas que, na verdade, por negarem o acesso aos conteúdos mais elaborados aos alunos da classe trabalhadora, visam apenas adaptá-los ao sistema e aprofundar as desigualdades sociais. Todo esse movimento afeta definitivamente a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e traz marcas profundas na formação humana desses alunos.

Ainda é comum que a organização do trabalho pedagógico da Educação Física seja permeada pelo desinvestimento pedagógico e pelo espontaneísmo, recrudescendo dentro da comunidade escolar uma concepção pragmática deste componente curricular, como se as aulas de Educação Física servissem apenas para “jogar bola” ou, quando muito, aprender sobre os benefícios da atividade física para a saúde. Ainda é muito forte a presença da esportivização, que encara o aluno como um ser estritamente mensurável e quantificável. Também são comuns metodologias que se utilizam de uma avaliação injusta e excludente e concepções que valorizam a meritocracia da aptidão física, que incentivam a padronização dos corpos, que se limitam à mera reprodução dos esportes hegemônicos para descobrir talentos olímpicos, entre outros.

Outra questão muito preocupante que limita a consolidação de uma proposta de Educação Física superadora é a fragilidade da formação dos professores, que muitas vezes estão imersos na lógica dominante de forma acrítica, pois não tiveram em sua formação subsídios

para compreender a realidade além da aparência e assim se encontram limitados a exercer uma ação pedagógica reprodutivista. A precarização, burocratização e sobrecarga do trabalho docente são também fatores que impedem sobremaneira o ingresso desses profissionais em uma formação continuada.

Felizmente, é preciso considerar que, apesar das contradições, há uma corrente contra-hegemônica que vem sendo fortalecida após a década de 1980, em decorrência do chamado “Movimento Renovador da Educação Física”. O grande destaque deste período é a obra do Coletivo de Autores (1992)¹, intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”. Esta produção está fundamentada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético e entende que o objeto de ensino da Educação Física é a cultura corporal. Assim, a Educação Física é a área do conhecimento que tem a função de transmitir aos estudantes, sobretudo aos da classe trabalhadora, as mais elevadas formas de manifestação da cultura corporal.

Mesmo com essa constante tentativa de ruptura, há algumas indicações (que serão aprofundadas ao longo do trabalho) de que as políticas educacionais neoliberais têm se apropriado de forma perversa dos pressupostos das pedagogias progressistas. Essa apropriação tem gerado uma nova configuração escolar, definida por Libâneo (2012) como escola do acolhimento social para os pobres e escola do conhecimento para os ricos, cuja centralidade está no intencional esvaziamento dos conteúdos escolares aos alunos da classe trabalhadora, alijando-os de possibilidades de desenvolver ao máximo suas potencialidades humano-genéricas.

Diante de todo este contexto, enquanto professora de Educação Física da rede municipal de Itaberaí fortemente interessada em desenvolver um trabalho contra-hegemônico e preocupada em compartilhar possibilidades pedagógicas superadoras, encontrei na formulação do objeto de pesquisa deste trabalho uma alternativa para refletir sobre possíveis caminhos para um trabalho pedagógico coerente com uma proposta de transformação social.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos na investigação sobre outros trabalhos que têm sido desenvolvidos nesta área. Conforme Silva, E. (2013), pouco tem sido discutido sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica.

¹ Neste trabalho, optamos por referenciar a obra Metodologia do Ensino de Educação Física como COLETIVO DE AUTORES (2012) por entendermos que se trata de um acordo histórico entre os autores e estabelece uma demarcação política muito determinante para o campo da Educação Física. Entretanto, é preciso deixar claro que, de acordo com as normas técnicas da ABNT e com os critérios utilizados para catalogação pela biblioteconomia, a obra é citada como SOARES et al. (2012), já que, em obras escritas por mais de três autores, cita-se apenas o primeiro autor e acrescenta-se et al.

Nesta feita, tendo em vista o potencial transformador desta pedagogia, decidiu-se tentar trilhar os primeiros passos para a formulação de uma proposta de ensino da Educação Física a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

A centralidade da pedagogia histórico-crítica para este trabalho justifica-se, primeiramente, por seu caráter revolucionário, uma vez que [...] “defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista” (DUARTE, 2016, p. 3). Em segundo lugar, por encarar a escola como responsável por “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2011, p. 14), com vistas a empoderar a classe trabalhadora, munindo as crianças, os jovens e os adultos inseridos na escola de possibilidades de reconhecerem-se enquanto sujeitos sociais capazes de refletir sobre a realidade social em sua totalidade, para além de sua aparência, de modo que possam se posicionar e transformar essa realidade balizada pelas desigualdades sociais.

Neste sentido, a Educação Física, por ser a disciplina que possui a sistematização e a produção de conhecimentos relacionados à cultura corporal, torna-se imprescindível no currículo da escola. Tais conhecimentos, ao serem transmitidos a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, possibilitam aos estudantes desvendar os elementos da cultura corporal, abandonando a sua aparência imediata e alcançando a sua concreticidade, ou, nas palavras de Saviani (2009), passar do senso comum à consciência filosófica.

Esse processo de construção do pensamento concreto permite ao aluno que se aproxime da totalidade de sua reflexão pedagógica sobre a realidade social. Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 30), “uma disciplina é legítima ou relevante [...] quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão”. Nesse sentido, a Educação Física tem o papel de:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Diante do exposto, torna-se evidente a riqueza de possibilidades da Educação Física no processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade.

Com base nesses fundamentos, desenvolvemos nosso trabalho tendo como ponto de partida a seguinte questão: quais os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí?

O trabalho foi desenvolvido no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (CEPI-HMG). O público escolhido para a implementação da proposta pedagógica foi o ensino médio e o conteúdo trabalhado foi o futebol. Ao desenvolver a pesquisa, tentamos responder à pergunta para trazer contribuições sólidas não só para o processo de ensino de Educação Física da escola em questão, mas também objetivando colaborar com a ampla difusão da pedagogia histórico-crítica, de modo que possa respaldar o trato pedagógico com os conteúdos da Educação Física em outras escolas, trazendo importantes subsídios de trabalho para os professores que vislumbram uma educação transformadora.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico em uma escola estadual de Itaberaí (GO). Os objetivos específicos são: a) investigar o papel e a inserção da Educação Física na organização do trabalho pedagógico do Centro de Ensino em Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães; b) identificar e analisar as concepções de Educação Física empregadas nos discursos da comunidade escolar (professores, alunos e equipe gestora); c) sistematizar uma proposta de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica e aplicá-la aos alunos do 3º ano do ensino médio desta escola; d) identificar e analisar, a partir da sistematização proposta, os limites e as possibilidades para se trabalhar com os conteúdos da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica nesta escola.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação livre e diário de campo. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Trata-se de um estudo de caso de cunho crítico-dialético e abordagem qualitativa.

O produto desta pesquisa será uma sequência didática que é fruto do trabalho desenvolvido com os alunos do CEPI-HMG entre agosto e setembro de 2017. Espera-se que

esta sequência possa ser divulgada para conhecimento de professores de Educação Física da educação básica no intuito de contribuir com a sua prática pedagógica.

Organizamos a exposição de nossa pesquisa em quatro capítulos, os quais apresentaremos sumariamente a seguir.

O primeiro capítulo foi construído no intuito de expor os aspectos metodológicos da pesquisa, sendo incluído também um levantamento bibliográfico sobre o que tem sido produzido nos espaços acadêmicos acerca do objeto em questão. Para explicar a metodologia, fizemos uma relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos selecionados para atingir cada um deles. Além disso, fizemos uma caracterização do *locus* da pesquisa, de modo que fosse possível entender as características fundamentais da cidade, da escola e dos participantes envolvidos na pesquisa.

O segundo capítulo consiste na exposição de nossa investigação sobre a organização do trabalho pedagógico da escola a partir de determinações mais complexas oriundas do modo como se produz a vida no sistema capitalista. Buscamos apresentar a realidade da escola a partir dos pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdo/método. Para essa reflexão, nos apoiamos em Freitas (2012) e Escobar (1997), buscando abrir um diálogo entre esses autores com a obra de Saviani (2012a, 2013).

Se no segundo capítulo buscamos trazer as principais determinações relativas à organização do trabalho pedagógico da escola, no terceiro capítulo, o que fizemos foi tentar apresentar as possibilidades pedagógicas diante dos limites impostos pela realidade apresentada anteriormente. Quais são essas possibilidades? O que precisamos conhecer para implementá-las na escola? Qual a forma adequada para legitimar essas possibilidades? Assim, neste capítulo, trouxemos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, trouxemos uma reflexão acerca da pedagogia proposta por Saviani (2012a), além de contextualizarmos o papel da pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física. Por fim, abordamos os elementos constitutivos da prática pedagógica, visando contribuir com a prática pedagógica dos professores que se aventuram no desafio de ensinar os conteúdos da Educação Física sob os auspícios da pedagogia histórico-crítica.

O último capítulo está destinado à análise da experiência realizada na escola, tendo como fundamento a teoria que consubstancia este trabalho. Buscamos sistematizar nossa análise sob as bases da tríade “conteúdo-forma-destinatário”, formulada por Martins (2013b), por entendermos que a apropriação dos elementos que compõem essa tríade (e todas as

determinações que esses elementos envolvem) é fundamental para compreender os limites e as possibilidades para implementar o método pedagógico de Saviani (2012a) no chão da escola.

Finalmente, apresentamos em nossas considerações finais uma síntese provisória de tudo que foi feito ao longo desse processo, tendo em vista que a realidade concreta é herdeira do movimento dinâmico da História e, portanto, não é possível esgotar todas as determinações para compreender um fenômeno social tão complexo como é a organização do trabalho pedagógico. De modo geral, estamos seguros em afirmar que é possível promover rupturas a partir de um trabalho pedagógico fundamentado pela pedagogia histórico-crítica, mesmo com as contradições impostas pela organização do trabalho pedagógico.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Levantamento da produção científica

A produção do conhecimento tem como principal fator condicionante a história da humanidade. O conhecimento produzido por seres humanos responde aos desígnios da organização social, política e econômica de cada período histórico e, ao mesmo tempo, está condicionado ao método pelo qual se consubstancia. É, portanto, o método que definirá o real objetivo do conhecimento que se produz: se com vistas à reprodução ou à superação da ciência dominante. Nesse sentido, é de suma importância investigar o que tem sido produzido sobre a **Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física** e com quais intenções têm sido produzidos tais conhecimentos.

Para isso, entre fevereiro e março de 2017, realizou-se um levantamento sobre os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações², do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Utilizaram-se as seguintes palavras-chave para esse levantamento: “Organização do Trabalho Pedagógico” (OTP) e “Educação Física”, já que se refere à área do conhecimento que consubstancia esta pesquisa e direciona o trato com a organização do trabalho pedagógico.

Tendo como referência essas palavras-chave, a plataforma disponibilizou 120 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, reduziu-se a amostra para um número menor e, ao acessar outros detalhes importantes, como o resumo de cada trabalho, o número final de trabalhos relevantes para esta busca foi de apenas 9.

A seguir, apresentamos uma relação dos trabalhos selecionados, com seus respectivos títulos, autores, nível, instituição/ano de defesa e orientador(a).

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Título	Autor	Nível	Instituição da defesa	Ano da defesa	Orientador
Transformação da didática: construção da Teoria Pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física.	Micheli Ortega Escobar	Doutorado	UNICAMP	1997	Luiz Carlos de Freitas
Educação Física e a Precarização do trabalho docente: Realidade e Possibilidades	Rosicler Teresinha Sauer	Mestrado	UFS	2008	Solange Lacks

² Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física: Possibilidades Emancipatórias no Ensino do Esporte	Welington Araujo Silva	Doutorado	UFBA	2009	Celi Nelza Zulke Taffarel
Educação Física Escolar: Implicações das políticas educacionais na Organização do Trabalho Pedagógico	Ecléa Vanessa Canei Baccin	Mestrado	UFPEl	2010	Valdelaine da Rosa Mendes
A Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal do Recife	Eliene Lacerda Pereira	Mestrado	UPE	2010	Marcílio Souza Júnior
A Organização do Trabalho Pedagógico e a avaliação da aprendizagem da Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG	Alcir Horácio da Silva	Doutorado	UFBA	2011	Celi Nelza Zülke Taffarel
A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na escola capitalista	Giovanni Felipe Ernst Frizzo	Doutorado	UFRGS	2012	Vicente Molina Neto
Proletarização do Trabalho Docente: Implicações na Educação Física Escolar	Guilherme Bardemarker Bernardi	Mestrado	UFRGS	2014	Vicente Molina Neto
Crítica aos Referenciais Curriculares para a Educação Física na Educação Básica: Realidade e Possibilidades para a Organização do Trabalho Pedagógico e Trato com o Conhecimento em Pernambuco	João Renato Nunes	Mestrado	UFS	2014	Solange Lacks

Fonte: Levantamento realizado pela autora, 2018.

A partir dos dados apresentados neste quadro, é possível retirar algumas informações: os trabalhos foram produzidos entre 1997 e 2014. Não estabelecemos um recorte de tempo específico, portanto, este espaço de tempo mencionado representa os resultados que a plataforma apresentou. Outra evidência é que cinco trabalhos foram feitos em nível de mestrado, enquanto apenas quatro resultam do doutorado. Entre as instituições responsáveis pelos trabalhos, cinco delas são do Nordeste, três do Sul e uma do Sudeste. O destaque é que nenhuma é do Centro-Oeste. Mesmo tendo em vista que a maior parte da produção acadêmica relacionada à Educação Física esteja concentrada nas regiões Sul e Sudeste, este dado sobre as instituições aponta que os maiores expoentes da organização do trabalho pedagógico se encontram no Nordeste, como é o caso de Celi Nelza Zülke Taffarel. Outra questão interessante é que todas as universidades são públicas. Em relação aos orientadores, é importante observar alguns nomes que utilizamos como referência para este trabalho: Luiz Carlos de Freitas Celi Taffarel.

Para realizar essa investigação, foram consideradas apenas as informações contidas nos resumos dos trabalhos e, portanto, nossa próxima análise terá como referência esses dados. Para o trato com esses resumos, buscou-se como referência Silva, A. H. (2015), que se utilizou

de uma ficha simplificada contendo onze elementos adaptados do Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (1998). Segundo Silva, A. H. (2015), “o esquema paradigmático permite a reconstrução da lógica interna que decifra, explica e fundamenta cada enfoque metodológico da pesquisa realizada”. A partir desta perspectiva, para a elaboração deste levantamento bibliográfico, utilizaram-se também esses onze elementos, que são eles: 1) autor; 2) nível; 3) título; 4) instituição onde foi defendida; 5) ano de defesa; 6) orientador; 7) objeto de estudo; 8) tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos; 9) objetivo geral e/ou específicos; 10) definições do problema e/ou questões norteadoras; e 11) conclusão principal.

No entanto, nem todos os autores deixam claros em seus resumos os elementos que constituem o Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa (1998). Alguns se prendem apenas à organização estrutural de sua pesquisa, ou seja, sobre como estão divididos os capítulos, sem se preocupar em esclarecer elementos importantes como o objetivo geral, o método de pesquisa e/ou as possíveis conclusões, por exemplo.

Em relação ao paradigma anunciado nos trabalhos, oito deles anunciam o materialismo histórico-dialético e apenas um não faz nenhuma menção, o que não significa que necessariamente tenha se amparado em outro paradigma que não o crítico-dialético. De modo geral, todos os trabalhos trazem uma perspectiva crítica em relação às questões educacionais, apontando os limites da escola capitalista. Sem dúvida, no âmbito da produção do conhecimento, este dado é muito importante, pois significa que o próprio objeto Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física solicita, em sua essência, a crítica. Estes dados indicam um movimento de ruptura em relação ao que foi pesquisado por Silva, A. H. (2015), quando fez o estado da arte sobre o que estava sendo produzido acerca da OTP no Brasil. Ao contrário do que aponta o nosso trabalho, o de Silva, A. H. (2015) mostrou que a grande maioria dos pesquisadores anunciaram a fenomenologia como paradigma de pesquisa e não o materialismo histórico-dialético.

Diante deste breve estudo sobre o que tem sido pesquisado em relação à OTP, destaca-se o fato de que nenhuma das pesquisas estabelece relações com a pedagogia histórico-crítica. Essa evidência reforça, portanto, a relevância científica deste trabalho, uma vez que se buscou analisar os limites e as possibilidades de implementar uma proposta pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma determinada escola.

1.2 Os procedimentos da pesquisa

Por meio do estudo sobre a pedagogia histórico-crítica apresentado ao longo do referencial teórico, radicamos a centralidade deste trabalho, que repousa sobre a relação entre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e as possibilidades postas pelo trabalho educativo a partir da pedagogia histórico-crítica.

Entende-se, à luz da metodologia crítico-superadora, que os elementos da cultura corporal se constituem como forma legítima de trabalho educativo, uma vez que contribuem, a partir de sua dialética entre objetivação e apropriação, com a produção da humanidade nos indivíduos. Sob os auspícios dessa assertiva, fizemos, neste trabalho, o exercício de elaborar e desenvolver uma proposta de intervenção na organização do trabalho pedagógico da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica, elencando como elemento da cultura corporal o futebol.

Desse modo, o que se fará a partir de agora será expor os caminhos percorridos na tentativa de responder à pergunta central deste trabalho: **Quais os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí (GO)?**

A resposta a esta pergunta exige que se tenham atingido os objetivos propostos pelo trabalho. Por isso, este capítulo será dedicado a expor a forma como buscou-se atingir os objetivos. Antes de retomar cada um deles, é importante situar brevemente algumas características da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola de tempo integral voltada para o ensino médio, vinculada à rede estadual na cidade de Itaberaí (GO). O público-alvo da pesquisa foram os alunos do 3º ano do ensino médio, as professoras de Educação Física e a equipe gestora da escola. O período da pesquisa corresponde de maio a setembro de 2017, sendo os dois primeiros meses (maio e junho) o período de observação e os dois últimos meses (agosto e setembro), o período de intervenção. Adiante, serão fornecidos mais detalhes sobre cada elemento da pesquisa.

Começamos, então, a exposição dos procedimentos da pesquisa a partir de seus objetivos específicos, para depois chegarmos ao objetivo geral. Para atingir os dois primeiros objetivos específicos, realizaram-se basicamente os mesmos procedimentos. Os objetivos foram: “investigar o papel e a inserção da Educação Física na organização do trabalho

pedagógico da escola pesquisada” e “identificar e analisar as concepções de Educação Física empregadas nos discursos da comunidade escolar (professores, alunos e equipe gestora)”. Para atingi-los, utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação livre, com seus devidos registros no diário de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Educação Física, duas coordenadoras e a diretora da escola e aplicamos questionários aos alunos para investigar sua concepção inicial de Educação Física (questionário inicial). Além disso, para entender melhor sobre a OTP da Educação Física na escola, fizemos uma investigação em alguns materiais importantes como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a matriz curricular e o “guia de aprendizagem” da escola.

Para atingir o próximo objetivo, que foi sistematizar uma proposta de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica e aplicá-la aos alunos do 3º ano do ensino médio, utilizamos os registros do diário de campo referentes às observações, os dados obtidos por meio dos questionários iniciais e realizou-se uma ampla pesquisa bibliográfica sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre como formular objetivos, sobre a seleção e o trato com os conteúdos, sobre avaliação e, principalmente, sobre o futebol.

Com vistas a atingir o último objetivo específico, identificar e analisar, a partir da sistematização proposta, os limites e as possibilidades para se trabalhar com os conteúdos da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica nesta escola, foram utilizados todos os procedimentos descritos anteriormente, o diário de campo da intervenção, que foi feito concomitantemente ao período de desenvolvimento da proposta pedagógica, com o auxílio da gravação das aulas no formato de áudio, além do questionário final aplicado à professora da turma e aos alunos, no intuito de investigar se houve movimento de ruptura ao longo do processo, ou seja, se esses indivíduos conseguiram romper com a sua percepção inicial de Educação Física.

Logo, ao atingir os quatro objetivos específicos, atingiu-se também o objetivo geral da pesquisa, que foi investigar e analisar os limites e as possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico do Centro Educacional de Período Integral Honestino Monteiro Guimarães. Chegamos, por fim, às respostas possíveis para a pergunta central da pesquisa, que estarão diluídas no processo de síntese manifesto ao longo do trabalho.

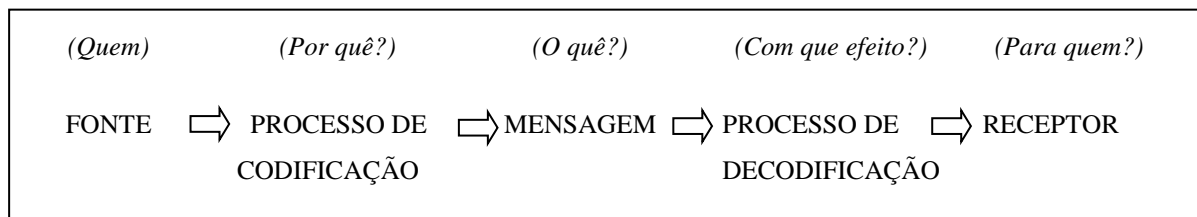
Expostos os instrumentos metodológicos, ou seja, as formas adequadas para coletar os dados, cabe indicar agora a técnica adequada para a análise desses dados. Assim, a técnica mais propícia para analisar os resultados obtidos por meio de nossa pesquisa é a Análise de Conteúdo. Triviños (1987), amparado pelas contribuições de Laurence Bardin (1979), explica que

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

A técnica desse tipo de análise consiste em três etapas. A primeira, a “pré-análise”, trata-se da organização do material que permitirá ao investigador três fatos fundamentais: “formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus da investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). A segunda etapa, “a descrição analítica”, é um estudo aprofundado e orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Portanto, “busca sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou ainda na expressão de concepções ‘neutras’, que não estejam especificamente unidas a alguma teoria” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Por último, há a terceira etapa, “a interpretação referencial”, que, por sua vez, tem início desde a primeira etapa e vai aumentando a sua intensidade progressivamente. A partir desse momento, é possível chegar a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Além disso, “A Análise de Conteúdo pode ser aplicada em qualquer tipo de mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13). Desse modo, considerando-se que a presente pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas e questionários, esse tipo de análise é a forma mais adequada de retirar os elementos mais significativos para o diálogo com o tema em questão. Assim, segundo esta autora, o investigador deve perceber as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Outra questão importante é que este tipo de análise implica comparações contextuais e possibilita estabelecer categorias, que constituem o ponto crucial da análise de conteúdo: “[...] a definição das categorias implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise e vice-versa” (FRANCO, 2005, p. 58). Todo este processo de análise acompanha a lógica explicitada no Quadro 2:

Quadro 2 – Dinâmica da Análise de Conteúdo



Fonte: FRANCO, 2005, p. 19.

A partir destas considerações, nota-se que a análise de conteúdo consiste em um meio eficaz de desvendar o objeto, buscando a sua realidade concreta, a partir do Método Materialista Histórico-Dialético. A pesquisa tem caráter qualitativo, mas não despreza a relevância da cientificidade quantitativa. Relacionando-se o Método desta pesquisa com a Análise de Conteúdo, considera-se que

[...] suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO apud VENTURA, 2010, p. 26).

Desse modo, todos estes aspectos desencadeados pela análise de conteúdo possibilitam retirar do objeto algumas determinações importantes para se pensar o contexto capitalista, elaborando-se assim conexões entre as categorias de análise presentes neste trabalho e os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa.

Faz-se mister ressaltar que a totalidade do trabalho está consubstanciada pelo método materialista histórico-dialético. Trata-se, assim, de uma pesquisa de cunho crítico-dialético³. Portanto, para atingir o objetivo geral, foi necessário buscar as determinações principais da materialidade histórica do objeto, com a ajuda dos procedimentos e técnicas de pesquisa para que, nesse ínterim, após reunidas essas determinações, elas pudessem se contrastar entre si até levarem à síntese por meio do movimento inverso do objeto no pensamento. Da visão sincrética

³ Esta classificação está baseada nos estudos de Silvio Sánchez Gamboa, consubstanciados por Habermas. Segundo Sánchez Gamboa (2006, p. 111), “podemos identificar três enfoques básicos da pesquisa, o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico-dialético que correspondem aos três tipos de interesses humanos que orientam a produção do conhecimento científico, o técnico de controle, o dialógico de consenso e o crítico emancipador”.

e caótica inicial, chegar-se-ia, por fim, ao concreto pensado. Esta tem sido a árdua tentativa deste trabalho. Segundo Ventura et al. (2015, p. 6),

Nas pesquisas Crítico-Dialéticas temos o método de investigação e o método de exposição. Marx e Engels (2006) asseveram que o método de pesquisa remete explicitar a realidade, nos aproximando o mais possível do objeto investigado, pegando seu movimento pelas determinações ocultas no processo histórico. Esse movimento parte da verdade dada pela aparência e busca chegar à sua essência. O método de exposição, segundo os autores, não pode simplesmente expor os objetos sem uma exaustiva análise, ele tem que apresentar o movimento que as antíteses (as determinações emergidas) remetem ao se contraporem à aparência (ponto de partida). Portanto, a exposição pelo Método Dialético Materialista deve estender as sínteses elaboradas, para mostrar com clareza a relação teoria/prática e materializá-la pela práxis. (VENTURA et al., 2015, p. 6).

Na esteira da classificação desta pesquisa, é possível afirmar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Entretanto, no que se refere à sua tipologia, as suas características a enquadram em vários tipos. Ventura et al. (2015), referenciados por Gil (1999) e Triviños (1987), explicam que a tipologia da pesquisa pode ser caracterizada a partir de seus objetivos e também de seu delineamento:

Triviños (1987) e Gil (1999), dentre outros, definem que pelos objetivos as pesquisas podem ser do tipo exploratória, descritiva e explicativa, a partir do marco teórico que se postula para a investigação, ou seja, cada uma tem a sua aproximação conceitual com o campo teórico/metodológico que orienta o pesquisador. Essas aproximações estariam dadas respectivamente para os paradigmas crítico-dialético, fenomenológico-hermenêutico e empírico analítico, embora na literatura tenhamos encontrado certa mistura dessas estações, sem maiores explicações por parte dos autores que discutem a metodologia da pesquisa (VENTURA et al., 2015, p. 7).

Esta pesquisa se classificaria, tendo como referência os seus objetivos, como uma pesquisa exploratória. No entanto, existem algumas divergências em relação a esta classificação, uma vez que as características da pesquisa exploratória apontadas pela literatura não indicam uma proximidade apenas com o paradigma crítico-dialético. Assim, alguns autores, preocupados com a coerência epistemológica das pesquisas, elaboraram a alternativa de classificá-las a partir de seus objetivos. Destarte, quando uma pesquisa possui objetivos compreensivos, ela pode ser classificada como uma pesquisa cuja tipologia por objetivos é do tipo compreensiva (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, A., 2005 apud VENTURA et al., 2015). O nosso trabalho enquadra-se, então, nessa classificação. Segundo Ventura et al. (2015), Larocca, Rosso e Souza, A. (2005) explicam que as

“Pesquisas com Objetivos Compreensivos” sugerem a interpretação da realidade e o desenvolvimento de ações orientadas a compreender a totalidade e tudo que a constitui; essas pesquisas são adequadas ao Método Materialista Histórico Dialético e são utilizadas com maior incidência nas investigações cujos objetivos sejam definidos pelos verbos compreender, analisar, refletir, investigar, discutir, caracterizar. (VENTURA et al. 2015, p. 10).

Desse modo, considerando os verbos do objetivo geral desta pesquisa (investigar e analisar), pode-se classificá-la como uma pesquisa cuja tipologia por objetivos é do tipo compreensivo.

Já em relação à tipologia por delineamento, as características desta pesquisa a enquadram em mais de um tipo. Segundo Ventura et al. (2015, p. 12), a classificação das pesquisas a partir de seu delineamento pode ser formulada a partir de quatro tipos, são eles: “Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa Experimental (realizada no laboratório ou no campo) e Pesquisa Não Experimental (realizada no campo)”, sendo esta última dividida em estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, história oral, história de vida, grupo focal e relato de experiência. Desse modo, a nossa pesquisa tem características de uma pesquisa bibliográfica, assim como documental e também não experimental do tipo estudo de caso.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois parte-se do pressuposto de que teoria e prática não se constituem como polos fragmentados de um mesmo objeto, mas representam uma unidade dialética deste objeto. Assim, o objetivo desta pesquisa requer uma apropriação teórica minuciosa da teoria aqui defendida como possibilidade para intervenção: a pedagogia histórico-crítica. Nesta feita, foram exploradas fontes de grande reconhecimento na comunidade científica, possibilitando uma análise mais profunda sobre o tema investigado, ou seja, buscou-se não se limitar à mera repetição do que já havia sido pensado e escrito sobre o tema (VENTURA et al., 2015).

Essa pesquisa também tem características de uma pesquisa documental, uma vez que precisa se debruçar sobre a análise de alguns documentos da escola, como o PPP, a matriz curricular e o “guia de aprendizagem” da escola. Segundo Ventura et al. (2015, p. 14), a pesquisa documental

[...] tem como característica decisiva a busca de informações em documentos que não receberam nenhum trato científico (relatório, reportagem jornalística, revista, carta, filme, gravação, fotografia, etc.), considerados por isso, fontes primárias. Nesta condição, exige do pesquisador uma análise cuidadosa, quando tratar-se de material que ainda não teve nenhum trato científico. Deve-se levar em conta também as

pesquisas que trabalhem com documentos que, embora já usados, não tenham sido abordados em novas investigações, mas a partir de perspectivas diferentes da anterior.

Por fim, trata-se também de uma pesquisa não experimental do tipo “estudo de caso”. Segundo Baptista et al. (2015, p. 17), as pesquisas não experimentais “se caracterizam pela coleta de dados em ambientes não controlados ou pouco controlados”. A escola, *lócus* deste trabalho, é um exemplo claro de um ambiente de pesquisa não controlado. Dentro da classificação de pesquisa não experimental, esse trabalho se enquadra como estudo de caso. Segundo Triviños (1987, p. 133, grifos do autor), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Para Gil (2008, p. 57-58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Neste caso, a unidade analisada neste trabalho é uma turma de 3º ano do ensino médio no contexto de uma única escola.

É certo que todo objeto que se pretende investigar à luz do materialismo histórico-dialético precisa conter em si a relação dialética entre parte/todo, ou seja, a parte que nos propusemos a pesquisar precisa explicar a totalidade histórica do mesmo modo com que a totalidade precisa explicar essa parte. Entendemos, apoiados em Escobar (1997) que o conceito de parte não é o mesmo que elemento, pois [...] “as partes do todo não são somente os elementos que se encontram numa certa correlação, mas as próprias correlações entre os elementos, ou seja, a estrutura.” (ESCOBAR, 1997, p. 12). Diríamos, pois sim, que o nosso objeto contém a estrutura da totalidade, uma vez que toda sua investigação foi construída a partir das leis da História.

A complexidade do nosso estudo está garantida não só pelo seu caráter histórico e pelo suporte teórico que o consubstancia, mas também pelo fato de que os processos de generalização utilizados para explicar nosso objeto não foram desencadeados pela percepção e pela subjetividade da pesquisadora, mas por complexos processos de abstração necessários para a compreensão de suas determinações históricas. Segundo Freitas (2012, p. 70), [...] “a ciência guia-se não pelo mundo já pré-definido e processado pelos atores sociais, mas pela natureza essencial do que está sendo analisado”.

Assim, como veremos ao longo de nossa exposição, a turma do 3º ano do ensino médio do CEPI-HMG consiste em uma estrutura que possibilita generalizações necessárias para explicar a totalidade. É certo que a turma carrega o aspecto singular. É singular, pois é composta por seres humanos específicos que não existem em outros lugares, integra uma escola que

também é única. Conforme explica Escobar (1997), [...] “o singular é constituído por propriedades que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais.” Não negamos a singularidade de nosso objeto. No entanto, ele não é só singular, é também particular que estabelece constante relação com o geral. Conforme explica Escobar (1997),

As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. Dessa forma, entende-se que o singular e o geral não existem de maneira independente, senão por meio de formações materiais particulares, que são aspectos, momentos do geral. Nesse particular manifesta-se a correlação do singular e do geral, como correlação de aspectos únicos no seu gênero, que são próprios apenas a uma formação material dada, e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais (ESCOBAR, 1997, p. 9-10).

Nesse sentido, ao investigar uma única escola e uma única turma, não estamos nos limitando a uma representação sensorial da imagem da escola capitalista. A análise que fazemos a partir dos processos de abstração e a sua conseqüente síntese nos leva a captar os nexos internos, a relação dialética entre particular e geral, parte e todo. Enfim, insistimos que é possível sim captar o movimento real da escola capitalista e suas possibilidades de superação a partir da investigação de uma única escola e uma única turma, afinal, os traços essenciais captados não são traços casuais. Portanto, afirmamos que, mesmo estando à par das possíveis críticas que repousam sobre os estudos de caso, de forma geral, ainda assim, é o delineamento mais adequado para explicar a metodologia deste trabalho.

1.3 Caracterização do lócus da pesquisa

Neste trecho, abordar-se-á brevemente sobre o local onde foi realizada a pesquisa, apontando as características da cidade, da escola e da turma escolhida no intuito de situar melhor o leitor acerca deste recorte da realidade que se propôs investigar.

1.3.1 A cidade

O *lócus* desta pesquisa é uma escola estadual que fica na cidade de Itaberaí. Trata-se do local de origem e onde mora atualmente a pesquisadora. Itaberaí é uma cidade que fica a cerca de 100 quilômetros de Goiânia, possui aproximadamente 40.872 habitantes, segundo dados do IBGE (2017). As atividades econômicas da cidade estão fortemente ligadas à

agricultura e agropecuária, além de contar com uma empresa aviária de grande porte, que tem sido responsável por trazer inúmeros imigrantes de outros estados para esta cidade. O PIB per capita, segundo o IBGE (2017), é de R\$ 25.705,91, levando a cidade a ocupar o segundo lugar no ranking microrregional e 72º no ranking estadual.

Em relação à escolarização, segundo dados do IBGE (2017), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,5% (dados de 2010). Diferentemente da boa colocação no ranking econômico da microrregião, o município está posicionado, em relação à escolarização, em 13º lugar em sua microrregião (dados de 2015) e em 139º lugar no Estado. Isso mostra que, mesmo que Itaberaí seja uma cidade em ascensão econômica, no que se refere à escolarização, os dados estatísticos não acompanham o crescimento econômico.

O número de matrículas no ensino fundamental é de 5.156 e no ensino médio é de 1.404 (dados de 2015). Há 17 escolas de ensino fundamental e seis escolas de ensino médio. Apenas quatro escolas públicas oferecem o ensino médio, sendo que uma delas é militarizada, duas se tornaram escolas de tempo integral no último ano e a última oferece o ensino médio apenas na categoria Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Isso significa que as possibilidades educacionais oferecidas aos jovens estudantes da classe trabalhadora estão se restringindo cada vez mais em Itaberaí, o que se deve, sobretudo, à redução de vagas decorrente da implantação das escolas de tempo integral. Se anteriormente as escolas atendiam um determinado número de alunos nos três turnos disponíveis, atualmente atende muito menos. No que se refere à escola militar, há também uma grande seletividade na oferta de vagas, uma vez que a escola exige condições materiais mínimas que muitas famílias não possuem. Desse modo, o estudante da classe trabalhadora que necessita contribuir com o sustento da família acaba se tornando vítima da evasão escolar, sendo coagido a abandonar as possibilidades legítimas de formação humana, fadado à alienação, ao subemprego e à exploração perene de sua força de trabalho.

1.3.2 A escola

O Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (CEPI-HMG), lócus desta pesquisa, é uma escola tradicional em Itaberaí. O nome foi dado em homenagem ao líder estudantil Honestino Monteiro Guimarães, cuja morte ocorreu em razão de atos de violência sofridos quando estava sob custódia do Estado brasileiro, no período da

ditadura civil-militar. Ela foi escolhida por ser a única escola de ensino médio da cidade cujos gestores permitiram a realização da pesquisa.

O CEPI-HMG fica localizado em uma região privilegiada da cidade, tem uma estrutura física ampla e satisfatória do ponto de vista das exigências para o bom funcionamento de uma instituição de ensino. Possui biblioteca, as salas são amplas e arejadas. As salas são organizadas de acordo com as diferentes áreas: há a sala de arte, a sala de Educação Física, a sala para as disciplinas “teóricas”. Essa estrutura foi organizada depois da implantação do novo modelo de tempo integral.

A sala de Educação Física não possuía carteiras escolares convencionais (com assento e apoio para braço), apenas cadeiras. Isso é um dado interessante, pois indica a concepção de Educação Física presente na escola, como se fosse uma disciplina essencialmente de caráter “prático” e não houvesse a necessidade de carteiras para ler ou escrever. Em se tratando da estrutura física requisitada para as vivências das práticas corporais, possui um gramado grande em frente às salas de aula, um pátio e uma quadra (não coberta).

A equipe gestora é composta pela diretora, uma coordenadora pedagógica, os coordenadores de área (linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias). Em relação ao corpo docente de Educação Física, a escola conta com duas professoras para esta disciplina.

Hoje, funcionando em regime de tempo integral, a escola possui 257 alunos matriculados, compondo cinco turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano. Como foi evidenciado pelo “Nivelamento”, trata-se de um público heterogêneo, com alunos advindos da classe trabalhadora, herdeiros de um contexto social permeado pela “falta de segurança pública, o tráfico de drogas, assaltos e outros tipos de violência”. Eles são oriundos, “em sua maioria, das escolas municipais da cidade, retratando assim disparidade de diversos saberes, valores e defasagens, os quais se manifestam no ambiente escolar” (CEPI-HMG, 2017, p. 1).

1.3.3 Os participantes da pesquisa

A turma escolhida para a realização desta pesquisa é o 3º ano do ensino médio do CEPI-HMG. Trata-se de uma turma de 26 alunos advindos de realidades particulares distintas, porém, do ponto de vista social, não são realidades divergentes, uma vez que todos são oriundos de famílias da classe trabalhadora e trazem em sua bagagem de vida questões sociais

semelhantes. É uma turma cuja imagem na escola é de “turma boa”. A justificativa para a escolha desta turma se encontra no tópico 3.2 deste trabalho.

Em relação ao corpo docente e à equipe gestora, participaram ativamente de nossa pesquisa duas professoras de Educação Física, uma coordenadora de áreas, uma coordenadora pedagógica e a gestora. A professora 1 é formada em Letras (português-inglês) e começou o curso de bacharelado em Educação Física no primeiro semestre de 2017. Trabalha nesta escola há 10 anos, mas é a primeira vez que assume aulas de Educação Física. A professora 2 é formada em Geografia e em Educação Física e possui especialização nesta área. Ministra aulas de EF há oito anos e trabalha nesta escola há quatro meses. A coordenadora pedagógica está na educação há 23 anos, é psicopedagoga e está nesta escola há quatro meses. A coordenadora de área tem formação em Letras e está na escola há mais de 20 anos. A gestora tem formação em História e Química, está na educação há 25 anos e atua nesta escola há 23 anos.

1.4 O produto da pesquisa

O Programa de Pós-Graduação e Ensino na Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), oferece o curso de mestrado profissional. Uma das exigências desta modalidade *strictu sensu* é a realização de pesquisas que contribuam com o setor produtivo nacional por meio de produtos que possam ser aplicados e/ou desenvolvidos no campo de atuação profissional relacionado à área do programa. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no PPGEEB devem desenvolver um produto final que possa ser compartilhado com os profissionais que atuam na área do ensino na educação básica.

O produto desta pesquisa é a sequência didática desenvolvida na escola entre os períodos de agosto e setembro de 2017. Foram sistematizados os seis encontros, apontados os objetivos, os procedimentos metodológicos, recursos, avaliação e referências de cada aula. A sequência encontra-se no tópico 3.5.5. Como ao longo do processo foram utilizados diversos materiais didáticos, considera-se que os materiais elaborados e anexados ao final deste trabalho são os subprodutos de nossa pesquisa.

Espera-se que esse material contribua com a prática pedagógica de professores(as) de Educação Física que se dedicam a oferecer a melhor formação possível aos seus alunos. Em um período vindouro, pretendemos sistematizar a proposta em formato de caderno didático, trazendo também elementos de fundamentação teórica importantes para a reflexão pedagógica dos professores.

2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO CATEGORIA EXPLICATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo de nosso trabalho é investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico do CEPI-HMG. Para atingi-lo, é preciso dedicar os primeiros esforços para compreender a dinâmica desta OTP e os seus desdobramentos nos processos de ensino, especificamente, neste caso, o ensino da Educação Física.

Segundo Freitas (2012), a OTP se dá em dois níveis: 1) a OTP do contexto da sala de aula, que implica os processos didáticos, a relação professor-aluno, os processos avaliativos de dentro de sala de aula etc.; 2) a OTP em nível da organização da escola como um todo, que está refletida pela estrutura da sociedade, pela forma como está organizado o trabalho produtivo, pelas políticas públicas educacionais, etc. Por isso, não poderíamos nos dedicar exclusivamente a analisar a Educação Física apenas no contexto da sala de aula. Desse modo, este capítulo será dedicado a compreender as determinações da OTP do CEPI-HMG e os seus reflexos para a implementação de possibilidades didáticas como a que é proposta neste trabalho.

Nesse sentido, buscar-se-á em Freitas (2012) o aporte teórico necessário para investigar a OTP, além das contribuições de Escobar (1997). As contribuições de ambos os autores são fundamentais para compreender de forma mais profunda a crítica à escola capitalista e à forma como tem sido organizado o trabalho pedagógico, tanto no contexto da sala de aula, quanto em um sentido mais amplo da escola.

O prelúdio da tese construída por Freitas (2012) surgiu em torno do problema da Didática. O momento histórico em que o autor desenvolveu seu trabalho – década de 1990 – é conhecido no campo da pedagogia como o período da crise da didática. A grande questão que despertou a necessidade de investigar de forma mais profunda neste campo do conhecimento foi o ostracismo da instituição escolar em relação ao trabalho material produtivo. Um dos resultados desse processo foi a redução da didática a questões exclusivas à prática pedagógica da sala de aula, como se os processos de ensino nada dissessem respeito à forma como é organizado o trabalho pedagógico da escola e muito menos à organização do trabalho na sociedade capitalista. Para ele, o fenômeno “aula” surgiu como uma forma de legitimar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Desse modo, Freitas (2012, p. 58) insiste que [...] “não é apenas a didática que deve estar sob análise, mas sim a escola, sua organização e seus métodos, já que todos esses níveis são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do

fluxo da mesma história”. Desse modo, o trabalho que Freitas (2012) se propõe a realizar a defesa da

[...] a inserção da didática no interior da organização do trabalho da escola. É uma tendência da área restringir-se à sala de aula e, dela, saltar para as relações sociais, sem enfatizar que *a organização global da escola serve de elemento mediador entre tais relações sociais e a própria sala de aula*. (FREITAS, 2012, p. 12, grifos do autor).

Naquele momento⁴, determinavam-se arbitrariamente categorias e conceitos para sistematizar a prática pedagógica quando, na verdade, as categorias não deveriam – e não devem! – ser determinadas a priori pelos sujeitos que investigam um problema, mas sim pela realidade concreta. Definiam-se como categorias da didática, porquanto cingissem-na ao plano da matéria e do professor, o conteúdo/método e objetivos. Freitas (2012) não desconsidera a importância dessas categorias, no entanto, postula que

[...] devem ser aplicadas, também, à compreensão do aparato escolar como um todo. Também a escola tem seus conteúdos, métodos e objetivos. Chega-se, assim, aos próprios objetivos da organização do trabalho da escola. O conteúdo e a forma da escola (inclusive seus métodos didáticos) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista. (FREITAS, 2012, p. 59).

E qual é o objetivo da escola capitalista da atualidade, segundo este autor? Apenas reproduzir o sistema vigente e fortalecê-lo.⁵ Para Freitas (2012), esse objetivo está assegurado pela avaliação. Por isso, segundo este autor, a avaliação deve ser também considerada como uma categoria fundamental para compreender a organização do trabalho pedagógico da escola. Segundo ele,

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. (FREITAS, 2012, p. 59).

⁴ Diga-se de passagem, aquele momento ainda persiste, pois não se superou esse processo de criação de categorias na produção do conhecimento.

⁵ Este posicionamento de Freitas (1997) é um dos exemplos concretos que o caracterizam como crítico-reprodutivista. O autor desconsidera em suas análises a contradição e a dialética, que são categorias explicativas da realidade em constante movimento e que, portanto, podem transformar essa realidade. Freitas (1997) desconsidera esse movimento, dando destaque apenas à categoria da reprodução.

Comparando a escola com uma indústria e a produção do conhecimento com a fabricação de um determinado produto, pode-se inferir que a avaliação equivaleria ao coeficiente de produtividade, à eficiência do sistema produtivo, ou ainda, à própria mais-valia. Quanto mais se produz, mais se deve produzir, ou seja, deve-se multiplicar o acúmulo do capital. Este é o objetivo da fábrica. Desse modo, o coeficiente de produtividade determina a multiplicação do capital. O mesmo acontece com a avaliação: os resultados de seus processos – sejam eles positivos ou não – devem orientar a delimitação de novos objetivos para satisfazer os novos processos avaliativos que não representam outra coisa senão o ritmo de produção de capital.

Objetivos, métodos e conteúdos seriam categorias que organizam a sala de aula, estando perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor, relações que são uma antecipação, na escola, das relações de poder no interior da fábrica. (ESCOBAR, 1997, p. 37-38).

Por isso, é preciso refletir sobre a organização escolar não só no sentido que a Didática propõe, mas a partir de categorias explicativas da realidade concreta. Nesse sentido, Freitas (2012) sugere que o termo Didática seja subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico,

[...] entendendo-se, este último, 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. (FREITAS, 2012, p. 94).

Assim, para entender o trabalho pedagógico nessas duas dimensões, é preciso considerar como categorias explicativas dois pares dialéticos muito importantes: conteúdo/método e objetivos/avaliação. Em breve, serão tratadas de forma mais específica ambas as categorias.

De forma geral, o que Freitas (2012) e Escobar (1997) defendem em suas teses é que a prática pedagógica é trabalho humano. Enquanto tal, não pode desprender-se de suas bases materiais. No entanto, segundo os autores, é isso que tem feito a escola capitalista. Nesse sentido, ambos os autores negam a possibilidade revolucionária da escola, pois entendem que se trata de um espaço exclusivamente reprodutor⁶ e mantenedor dos interesses do capital, por

⁶ A escola, independentemente do modo de produção dominante, tem a característica de reproduzir as relações sociais. Nesta particularidade histórica, estamos lidando com a escola que reproduz as relações sociais capitalistas. No entanto, Saviani (2012a) defende que esta instituição não se reduz apenas a reproduzir essas

recrudescer a fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a dicotomia entre teoria e prática. Freitas (2012) explica:

A obra de Freitas (2012) compromete-se, portanto, a explicitar o movimento real da escola, ou seja, como esta instituição reproduz os processos de alienação que acontecem no capitalismo. Segundo o autor, a escola tem colaborado com a manutenção das injustiças sociais quando reproduz a lógica da competitividade e da meritocracia, quando é excludente, quando dissemina ideologias e não socializa, de fato, os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Nesse sentido, essa instituição tem servido para reproduzir e recrudescer os desígnios capitalistas com vistas a favorecer os interesses da classe dominante. Em certa medida, Freitas (2012) culpa a escola, atribui a ela o papel de cúmplice de todo o processo de reificação da consciência humana. Ele nega a possibilidade de autonomia pedagógica dos professores, uma vez que essa autonomia é subjacente à organização do trabalho pedagógico da escola.

Em seu turno, Saviani e os demais estudiosos da pedagogia histórico-crítica, em contraposição ao que foi exposto por Freitas, têm assumido o compromisso histórico de propiciar à classe trabalhadora, por meio do acesso ao saber elaborado, condições objetivas para desvendar e superar as contradições, já que esta é a condição precípua para a transformação dessa sociedade. Segundo Saviani (2013, p. 79),

[...] foi a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo. Consequentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação.

Saviani (2012, 2013a) reconhece que há contradições muito graves no seio da instituição escolar, mas, ao longo de toda a sua obra, busca evidenciar o polo positivo da contradição. Segundo ele, a escola tem o poder de tornar acessível à classe trabalhadora os saberes que se constituem como privilégio da classe dominante. O domínio desses conhecimentos seria, então, uma das chaves para contribuir com a revolução da classe trabalhadora. Nesse sentido, Duarte (2016) traz esclarecimentos pertinentes sobre o trabalho educativo no contexto da sociedade capitalista:

relações, mas também, superá-las. É por isso que o autor, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, propõe uma pedagogia que supere a visão reprodutivista em educação.

A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política. O trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista. Isso, porém, não significa que a escola seja mais propícia à reprodução da alienação do que outras práticas sociais. Qualquer atividade humana no interior da atual sociedade, por mais radicalmente que se posicione pela superação dessa forma de organização social, estará limitada em seu potencial humanizador e carregará contradições decorrentes da luta de classes. (DUARTE, 2016, p. 30-31).

Assim, mesmo com todas as contradições e a consequente reprodução dos desígnios capitalistas no seio escolar, Saviani aposta e insiste que é essa a instituição responsável por propiciar à classe trabalhadora a aquisição dos saberes como forma de apropriação dos meios de produção:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2013, p. 84-85).

Neste trecho, Saviani explica com detalhes como a escola tem a função de socializar o saber enquanto meio de produção e como essa função tem sido negligenciada a favor da classe dominante e em detrimento da classe trabalhadora. É possível inferir que a principal diferença em relação à obra de ambos os autores é que, para Freitas (2012), a categoria central para

compreender os processos constitutivos do trabalho pedagógico é a avaliação/objetivos, enquanto para Saviani (2013, 2012a) é a forma/conteúdo/(destinatário)⁷.

Assim como Freitas (2012) se comprometeu a esboçar sua crítica à escola capitalista por meio de um exercício de investigação louvável, Saviani (2012a) se comprometeu com uma investigação profunda sobre as pedagogias vigentes até a década de 1980 no intuito de arrancar suas determinações mais importantes e estabelecer uma síntese necessária à sistematização de uma pedagogia que superasse as outras por incorporação, ou seja, que se apropriasse daquilo que de melhor construíram e, ao mesmo tempo, buscasse identificar e superar suas contradições.

Desse modo, Saviani (2012a) classifica tais teorias pedagógicas em dois grupos: não críticas e críticas, estabelecendo como critério os determinantes sociais e conseqüentemente a forma como lidavam com o problema da marginalidade. Nas próprias palavras do autor, no primeiro grupo,

[...] temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 2017, p. 3).

Assim, as teorias não críticas entendem a marginalização como um fenômeno acidental que afeta alguns indivíduos e surge na relação naturalmente harmoniosa da sociedade. Por isso, entendem que a educação é a responsável por corrigir as distorções desses indivíduos, ou seja, superar o fenômeno da marginalidade. Transfere-se à educação uma ampla autonomia em relação à sociedade, forjando um caráter “redentor” que não coincide com sua real função.

Já o segundo grupo – as teorias críticas – entende o problema da marginalidade como inerente à sociedade, uma vez que o antagonismo entre as classes estabelece suas relações à base de força: a classe dominante, por se apropriar dos meios de produção e dos resultados da

⁷ É inegável a contribuição de Freitas (2012) no que se refere à elaboração do par dialético conteúdo/forma como categoria explicativa da prática pedagógica. No entanto, os autores da pedagogia histórico-crítica avançam em relação a essa categoria quando transformam o par dialético em uma tríade, destacando a importância de se considerar também o destinatário da ação pedagógica, uma vez que o processo de ensino deve cumprir a função de incidir diretamente na personalidade dos indivíduos. Portanto, é preciso conhecê-los em essência, identificar suas necessidades históricas enquanto aluno concreto e compreender quem é o sujeito a quem se destina a ação pedagógica. Ademais, é preciso selecionar conteúdos favoráveis ao seu desenvolvimento psíquico, utilizando-se da forma mais adequada para atingir o objetivo de humanizar esse sujeito. Forma-se assim a tríade conteúdo-forma-destinatário, elaborada por Martins (2013a). É preciso deixar claro que, neste trabalho, utilizar-se-á como referência esta tríade, uma vez que contempla de forma mais coerente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Assim, na análise sobre a intervenção pedagógica realizada no CEPI-HMG, buscar-se-á abordar os limites e as possibilidades dessa intervenção, tendo por referência cada elemento dessa tríade.

produção social como um todo, acaba massacrando aqueles que só têm a sua força de trabalho para oferecer no seio da produção social, impingindo-lhes a condição de marginalizados.

Entretanto, segundo Saviani (2012a), as teorias críticas sistematizadas até o referido período histórico não propõem possibilidades de superação das problemáticas denunciadas. Por isso, o autor refere-se a elas como teorias crítico-reprodutivistas. Segundo ele, essas teorias não deixam de elaborar uma crítica à educação, ou seja, não deixam de trazer os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites a partir dos processos históricos reais. Contudo, limitam-se a esse ofício, não conseguem se fazer propositivas. Por isso, já naquela época, Saviani (2012a) manifestava a preocupação sobre a necessidade de desenvolver uma pedagogia crítica não-reprodutivista.

A obra de Freitas (2012) pode ser classificada como crítico-reprodutivista, pois, apesar de não contestar o caráter humanizador do trabalho educativo, entende que o trabalho no interior da atual organização da escola é trabalho desvinculado da prática social mais ampla, uma vez que a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula está desvinculada do trabalho material. O autor, então, não propõe nenhuma intervenção no interior do sistema. Para ele,

Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular. A própria história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho. (FREITAS, 2012, p. 98).

Nesse sentido, o avanço da pedagogia histórico-crítica em relação à crítica de Freitas (2012) e dos demais autores aos quais Saviani atribui o título de crítico-reprodutivistas – que por sinal, são críticas legítimas e consistentes – manifesta-se no fato de que, ainda que a escola esteja fadada à reprodução das relações sociais capitalistas, contém em si contradições que podem ser superadas por meio de uma sistematização do trabalho pedagógico que responda ao projeto histórico da classe trabalhadora.

Mesmo apesar dessas divergências, é preciso enaltecer a herança que Freitas (2012) legou aos professores que se comprometem com a luta pela educação revolucionária. Nesse sentido, serão abordadas, a partir de agora, as categorias “objetivos/avaliação” e “conteúdo/método”, como forma de explicar não apenas a OTP da escola capitalista da atualidade, como também compreender os determinantes da OTP do CEPI-HMG, lócus de nossa pesquisa.

Em busca de tornar claro o seu problema de pesquisa, Freitas o esquadrinha de forma categórica, apresenta minuciosamente seus elementos. Durante esse processo, pergunta a si mesmo: “Que categorias poderiam dar conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico da escola capitalista?” (FREITAS, 2012, p. 59). E busca responder da seguinte forma:

Isto é, obviamente, matéria de pesquisa, mas sugerimos que tais categorias envolvem: os *objetivos/avaliação da escola* como função social e o *conteúdo/método* da escola, abrangendo, esta última, o trato fragmentado que se dá ao conhecimento, a artificialidade do processo de ensino desgarrado da produção material e a gestão da escola, em especial sua forma autoritária. Essas categorias estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula (didática). Esse repasse, não sendo mecânico, abre possibilidades de luta, mas deixa suas marcas. Os novos conteúdos/formas da didática não estão, portanto, na dependência exclusiva dos objetivos instrucionais determinados no nível da matéria ou do professor. Eles interagem com a função que a sociedade especifica para a escola, mediada pela organização do trabalho pedagógico. São, portanto, importantes fatores na aceleração ou no emperramento das transformações no interior da sala de aula. (FREITAS, 2012, p. 60, grifos do autor).

Entendido que os objetivos da escola repercutem decisivamente em seus processos de avaliação e que o inverso desta afirmação também é verdadeiro, é preciso entender quais são esses objetivos/avaliação e de como eles afetam o trabalho pedagógico, de forma a refletir constantemente o conteúdo/forma.

2.1 As políticas educacionais e os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/forma na OTP da escola capitalista

Do que podemos depreender de nossa análise é que são as políticas educacionais, herdeiras do modo como se produz a vida no sistema capitalista, um dos grandes determinantes para avaliar os níveis de produtividade da instituição escolar e, desse modo, delinear novos objetivos em decorrência dessa avaliação. Contudo, tais políticas não surgem espontaneamente, elas são constituídas a partir de determinadas teorias educacionais que são desenvolvidas em cada período histórico.

Desde a década de 1970, Saviani tem se dedicado a estudar tais teorias para compreender de que modo elas interferem na consolidação da escola capitalista atual. A partir de seus estudos, é possível identificar um movimento que vem surgindo desde a década de 1970 que concede à escola uma função prioritariamente assistencialista. Assim, a escola tradicional,

que tinha a imagem de ser uma escola conteudista e severa, abre espaço para uma escola flexível e acolhedora.

Depois da década de 1990, outros autores como Miranda (2005) e Libâneo (2012) começaram a se debruçar sobre esse fenômeno, buscando compreender como as políticas educacionais têm sido delineadas em prol do esvaziamento dos conteúdos escolares aos alunos da classe trabalhadora. Miranda (2005), no texto “Sobre Tempos e Espaços da Escola: do Princípio do Conhecimento ao Princípio da Socialidade”, traz uma análise sobre como a organização dos ciclos de formação recrudescer esse processo de socialidade do aluno na escola em detrimento do acesso ao conhecimento:

Pode-se afirmar que a organização escolar em ciclos propõe uma alteração de fundo no modo de conceber a escola: deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento (princípio do conhecimento) para orientar-se por uma outra lógica que, na falta de um nome melhor, está sendo chamada neste artigo de princípio da socialidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a socialidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devam pertencer, constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo. O termo “socialidade” demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola. (MIRANDA, 2005, p. 647-648).

Tal análise faz coro com as reflexões de Libâneo (2012), às quais recorreremos de forma mais sistemática ao longo de nossa exposição, uma vez que as determinações retiradas de nosso objeto indicam muito fortemente esse fenômeno de esvaziamento da escola pública e o abandono do conhecimento. No texto “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”⁸, Libâneo (2012, p. 17) explica que:

[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem [...], tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração

⁸ A forma (método) como os conteúdos são trabalhados nessa configuração escolar repousa em um outro fenômeno que Duarte (2016) intitula de “pedagogias do aprender a aprender”.

social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva.

Essa nova lógica representa o esvaziamento dos conteúdos escolares, a intensificação da dicotomia entre teoria e prática no processo de formação dos alunos, a precarização da formação de professores e do trabalho docente e o recrudescimento dos valores capitalistas no seio escolar, como a competitividade, a meritocracia, o conformismo e a passividade social. O objetivo da escola do acolhimento social para os pobres é destituir a classe trabalhadora do acesso aos conhecimentos mais elevados que a humanidade desenvolveu e ensiná-los a conviver de forma passiva com os outros, ensiná-los a serem sujeitos dóceis e pouco críticos.

Assim, para entender o processo de constituição dessa nova organização escolar, é preciso resgatar alguns determinantes históricos. Vamos começar esse resgate dialogando com algumas teorias educacionais investigadas por Saviani (2012a) na década de 1970, que certamente trouxeram interferências para o desenvolvimento do fenômeno da escola do acolhimento social. Em seguida, nos dedicaremos a compreender as novas interferências, ainda mais determinantes, que eclodiram a partir da década de 1990, no contexto do aprofundamento do neoliberalismo.

Uma das teorias de grande destaque, profundamente estudada por Saviani (2012a), foi o movimento da Escola Nova. Ao longo de sua obra, o autor expõe os reais objetivos educacionais da Escola Nova, que estão relacionados à visão dualista (formação intelectual para os ricos x formação voltada ao trabalho manual para os pobres) que imperava naquela época e ainda traz marcas profundas para a educação brasileira atual.

A Escola Nova entendia que o aluno era a centralidade de todo o processo e, por isso, buscava investir na resolução dos problemas individuais em detrimento das grandes questões coletivas. Aqueles que não conseguiam aprender provavelmente eram acometidos por alguma deficiência que poderia ser familiar, de saúde, de nutrição, carência afetiva, entre outros aspectos. Nesse sentido, insistia-se que a escola era o caminho para tirar este aluno da “marginalidade”, ou seja, ajustá-lo à sociabilidade.

Neste ponto, cabe abrir um parêntese para explicar que uma das grandes contradições geradas entre trabalho assalariado e capital é o isolamento do sujeito, ou seja, a noção de que o individual é mais determinante do que o coletivo. Quanto mais se avança o capitalismo, mais isolado está o sujeito. No entanto, o processo de individualização não passa de uma farsa. A

promessa de que o homem será livre, soberano, senhor de seu destino e que poderá circular livremente para oferecer e vender sua força de trabalho é uma grande ilusão, afinal, a liberdade só seria possível em uma sociedade sem classes. Por isso, no âmbito escolar, passou-se a veicular com tanto afinco a ideia da meritocracia. Entretanto, a centralidade da educação não deve se pautar pela lógica da individualização, e essa é uma das premissas que Saviani cultiva a partir da pedagogia histórico-crítica.

Retomando as considerações sobre a Escola Nova, nota-se que, para construir um ambiente propício ao aprendizado, seria necessário mudar desde a arquitetura da escola até a relação entre professor e aluno. Como a centralidade se repousava no aluno, o professor serviria, portanto, como “um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2012a, p. 9). Assim, eles deveriam ser organizados em grupos de acordo com interesses em comum. Os aparatos didáticos precisariam ser estimulantes e sofisticados para alcançar o sucesso do aprendizado dos alunos. As salas de aula deveriam aderir a outra roupagem: multicoloridas, movimentadas, com um ar alegre e envolvente.

Todavia, fomentar em todo o sistema educacional essa escola aparentemente tão agradável e interessante acabou culminando em uma tarefa frustrada, já que o custo para a sua efetivação era alto e não haveria possibilidade de implementar essas mudanças em todo o sistema educacional. Entretanto, algumas escolas conseguiram aderir à reforma proposta pela Escola Nova e acabaram por se constituir como raros centros experimentais pedagógicos. A quem se destinaram esses centros experimentais? Obviamente, às elites. Nesse sentido, a educação destinada à classe trabalhadora passou a ser cada vez mais precarizada, tornando-se negligentemente desqualificada.

Outra teoria educacional investigada por Saviani (2012a) que contribui para nossa análise sobre os objetivos da escola capitalista é a teoria da escola dualista, elaborada por Baudelot e Establet (1971). Segundo esses autores, a escola capitalista é dividida em duas grandes redes que correspondem à burguesia e ao proletariado. Saviani (2012a) explica que, segundo esses autores, [...] “a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (SAVIANI, 2012a, p. 26).

Para os autores, a escola é organizada em rede secundária-superior (Rede S.S.) e rede primária-profissional (Rede P.P.), sendo a primeira voltada a um ensino propedêutico para a

classe dominante e a segunda, teoricamente voltada para o ensino técnico destinado para a formação do trabalho manual da classe trabalhadora⁹. No entanto, o que os autores defendem é que essa escola dualista, na verdade, sequer qualifica o trabalho manual. Segundo eles, isso não passa de um disfarce:

[...] ela [a escola] qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 2012a, p. 27).

Saviani (2012a) não nega as contribuições desses autores para compreender os determinantes reais da escola capitalista, mas discorda desses autores quando defendem que não há possibilidade de luta de classes na escola. Assim, a teoria da escola dualista nos ajuda a entender o dualismo de classes presente no contexto da escola e como esse dualismo reflete na elaboração dos objetivos da escola do acolhimento social vigente. Todavia, não podemos desconsiderar a possibilidade de que a escola se constitua num espaço de luta da classe trabalhadora.

Há ainda outra teoria educacional que influencia significativamente o delineamento dos objetivos da escola do acolhimento social: a pedagogia tecnicista. Segundo Saviani (2012a),

A partir 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. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012a, p. 11).

Esse processo fere a organização do trabalho pedagógico porque malogra permanentemente a autonomia do professor em relação às formas de ensino e aos processos

⁹ Frigotto et al. (2012), Ramos e Ciavatta (2011), Ramos (2008), entre outros autores que discutem a concepção de ensino médio integrado, trazem importantes contribuições para compreender as marcas da escola dualista no processo de implementação da educação profissional científica e tecnológica no Brasil.

avaliativos, burocratiza e controla o trabalho docente. Veremos adiante que esse processo está travestido de boas intenções e é o que tem sido feito, por exemplo, pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que tanto o movimento escolanovista, quanto a teoria da escola dualista e a pedagogia tecnicista trazem pistas para entendermos alguns determinantes históricos que levaram à eclosão da escola do acolhimento social. No entanto, a influência de tais teorias é subjacente a outra maior e mais determinante: a interferência do neoliberalismo ascendente na década de 1990. Aliás, em última análise, as teorias – sejam elas de quaisquer áreas do conhecimento – não refletem outra coisa senão o modo de produção dominante. Então, em decorrência do desenvolvimento econômico neoliberal e do fenômeno da globalização, tanto as teorias quanto as políticas educacionais brasileiras passaram a ser delineadas por grandes organismos internacionais, como o Banco Mundial. Escobar (1997), apoiada em Fidalgo e Machado (1994), explica que

Essa política [...] sintoniza-se com a lógica neoliberal para sua reestruturação após o estrangulamento provocado pela própria essência autodestrutiva do capitalismo, que tem intensificado as fortes contradições e processos sociais de exclusão e marginalização sociais. Esse quadro é configurado pelo acirramento da competição intercapitalista; a globalização, que exige padronização de produtos e processos; a liberalização, ou privatização, e desregulamentação com absolutização dos mecanismos de mercado, inclusive os direitos trabalhistas; a busca de flexibilidade e integração, tanto no campo da estrutura econômica (desconcentração e horizontalização das empresas com a focalização e a terceirização), como no âmbito dos processos de produção e de trabalho e o combate à organização autônoma dos trabalhadores. (ESCOBAR, 1997, p. 39).

Em 1990, realizou-se, na cidade de Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação Para Todos (World Conference on Education for All - WCEFA), que teve como grande expoente financiador o Banco Mundial. Nesta feita, foi produzida a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que culminou na elaboração de documentos nacionais que, por sua vez, passaram a direcionar as políticas públicas educacionais a favor dos interesses do capital financeiro. No Brasil, entre os documentos advindos desta primeira Declaração Mundial e de outras conferências e documentos posteriores, destaca-se o

[...] Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e

repassa de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

A defesa por essas políticas está centrada na necessidade de romper com o “tradicionalismo arcaico” da organização escolar vigente até a década de 1980. O pressuposto central é flexibilizar as formas de ensino garantir aos pobres competências de socialização e ajuste à sociedade de classes. Todas essas políticas vêm sendo “aprimoradas” e submetidas a processos de avaliação que culminam na formulação de novos objetivos. Tais objetivos, na aparência, remetem a mudanças e transformações importantes da organização escolar, no entanto, não representam outra coisa senão a reiteração de uma educação voltada para a estruturação capitalista. Constata-se aqui uma das evidências em relação à dialética entre objetivos e avaliação.

O próprio subtítulo deste documento evidencia a sua preocupação imediata: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das camadas populares da sociedade. O interesse em satisfazer tais necessidades é extremamente distinto do interesse ontológico da pedagogia histórico-crítica, que é produzir a humanidade nos indivíduos. As necessidades apontadas pelo documento em questão

compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (WCEFA, 1990, p. 3).

São notáveis os pressupostos neoliberais difundidos nesse trecho, quando indicam que a educação deve suprir necessidades estritamente relacionadas à capacitação da classe trabalhadora para a cadeia produtiva. Tais pressupostos casam perfeitamente com os interesses do capital financeiro, representado nesse documento pelo Banco Mundial. Conforme aponta Libâneo (2012, p. 7),

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de

organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

A apropriação da educação pelo capital financeiro chegou ao máximo expoente no Brasil após o impeachment ocorrido em 2016, que trouxe impactos decisivos para a continuidade das parcas conquistas alcançadas pela classe trabalhadora nos últimos anos, representando um retrocesso incalculável em relação aos direitos sociais que foram conquistados com muito suor e muita luta. Com esse processo, a classe dirigente tratou imediatamente de tomar medidas que amalgamassem a política nacional aos seus interesses de classe.

Entre essas medidas, vale destacar a promulgação da Emenda Constitucional nº 95¹⁰, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Tal emenda congela os gastos públicos da educação e da saúde por 20 anos, inaugurando um dismantelamento total das políticas educacionais que vinham sendo implementadas no setor público. Por outro lado, esse congelamento dos gastos públicos não impede de maneira alguma que instituições privadas criem verdadeiros cartéis educacionais. Pelo contrário, estimulam, por meio de financiamentos facilitados e sonegação de impostos, a criação desses novos centros educacionais com o pretexto de fazer girar a economia nacional e “tirar o Brasil da crise”.

Outro acontecimento histórico importante neste período pós-golpe foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na verdade, este documento tem sido gestado desde muito antes de 2016. A criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, está prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e em documentos posteriores referentes à educação, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE) (CBCE, 2017, p. 1). Quase 30 anos se passaram e, depois de muitos trâmites e uma série de jogadas

¹⁰ Antes de sua promulgação, ainda como Projeto de Emenda Constitucional (PEC), essa medida foi conhecida, em 2016, como PEC 241 durante o processo de votação na Câmara dos Deputados, em seguida, como PEC 55 durante o processo de votação no Senado e apelidada de “PEC do fim do mundo” pelos movimentos sociais vigentes. Curiosamente, depois de promulgada enquanto Emenda Constitucional, pouco se falou sobre o seu novo título (Emenda Constitucional nº 95) nos veículos midiáticos.

políticas, no dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho.

A elaboração da BNCC foi feita em um processo paulatino e perdurou de outubro de 2015 a dezembro de 2017. Segundo o Ministério da Educação, a construção deste documento contou com a participação da sociedade civil e de organizações e entidades científicas. O documento foi elaborado em três grandes versões. Curiosamente, a terceira e última versão conservou muito pouco da primeira. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) divulgou em maio de 2017 seu posicionamento diante da BNCC e trouxe, entre outros elementos, importantes reflexões sobre a culminância da terceira versão:

Apesar de insistir que foi fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral, o documento, em sua primeira versão, expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras. Esta versão é gestada após a mudança de governo, momento em que ganha fôlego o processo de ruptura que culmina com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. Assim, criaram-se condições para que entidades financiadas por empresas representantes do grande capital pudessem influenciar na sua elaboração, como de fato aconteceu. Nessas circunstâncias, portanto, a BNCC, ao definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em escala nacional, cria as condições de possibilidade para a terceirização/privatização das escolas públicas ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica. (CBCE, 2017, p. 1).

A partir deste esclarecimento, torna-se ainda mais evidente a proximidade das políticas educacionais brasileiras com os organismos financeiros internacionais. Tais acontecimentos são muito recentes e ainda não há indícios claros sobre o que está por vir. O fato é que a classe trabalhadora precisará recrutar ainda mais forças para resgatar o seu direito legítimo à educação de qualidade. Além disso, o CBCE explica que

Sem maiores justificativas e atendendo aos interesses desses setores que defendem uma formação superficial pautada nos ditames do mercado, a anterior ênfase nos direitos de aprendizagem foi substituída pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Entre outras mudanças, a importância concedida às habilidades emocionais reverbera intenções privatistas de constituir identidades pacíficas e submissas. Paradoxalmente, contudo, a terceira versão da BNCC desconsidera especificidades regionais e locais e sucumbe às pressões de segmentos conservadores quando suprime a discussão sobre identidade de gênero e Orientação Sexual, presentes nas propostas preliminares. Outro retrocesso se constata na abordagem do

ensino de História quando retoma a preocupação com a cronologia dos fatos (CBCE, 2017, p. 2).

Infere-se, portanto, que esse projeto educacional consolidado pela BNCC não representa outra coisa senão a legitimação do ideário da escola do acolhimento social. Isso impõe desafios homéricos à pedagogia histórico-crítica. Saviani (2013) já havia mencionado sobre a necessidade de se consolidar um sistema nacional de educação, que deveria abrir portas para a universalização do acesso à escola básica e romper com o déficit histórico do analfabetismo em nosso país, além de facilitar a organização dos recursos orçamentários para a educação, que se constituem como pressuposto das condições materiais da organização do ensino. Para a classe dirigente, a BNCC representa a consolidação deste sistema nacional de educação, no entanto, seus pressupostos e intencionalidades são muito diferentes daqueles pretendidos por Saviani na década de 1980. Não era esse o sistema educacional de que a educação brasileira carecia.

2.2 O impacto das novas teorias pedagógicas e políticas educacionais para a OTP do CEPI-HMG

As políticas que temos mencionado até aqui, como não poderia ser diferente, têm afetado profundamente as escolas goianas. Um dos impactos dessas políticas é a transformação das escolas em Centros Educacionais de Período Integral (CEPI), como é o caso da escola pesquisada (CEPI-HMG), que passou pelo processo de implementação dessa nova configuração escolar exatamente no ano dessa pesquisa (2017). Segundo dados do site da SEDUCE, a educação em tempo integral começou a ser implementada na Rede Estadual de Goiás em 2006, inicialmente nas escolas de Ensino Fundamental. Naquele ano, 31 unidades tiveram expansão de carga horária, totalizando 144 unidades escolares em 2017.

Este movimento de implantação de escolas de tempo integral é herança do Plano Decenal Educação para Todos, financiado pelo Banco Mundial, inaugurado na década de 1990 e renovado várias vezes até a atualidade. A versão de 2006 é a que respalda a SEDUCE atualmente e tem o título de “Todos pela Educação”. Assim, a partir de 2017, o Colégio Estadual Honestino Monteiro Guimarães se transformou em Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães. As mudanças foram sentidas pelos vários integrantes da comunidade escolar, sobretudo, pelos alunos.

Segundo um dos documentos disponibilizados pela escola, intitulado “Nivelamento¹¹”,

A transformação da unidade escolar, que funcionava em dois turnos, para Centro de Ensino em Período Integral promoveu uma mudança significativa no perfil do alunado, uma vez que permaneceram menos de 20% dos estudantes do colégio. A comunidade escolar atendida é composta de 85% de educandos advindos de famílias humildes, trabalhadores da zona rural, vendedores, pedreiros, diaristas e trabalhadores da SSA, maior indústria da cidade. Famílias que têm a televisão, a internet e escola basicamente como as únicas fontes de informação. Nem todos os jovens possuem recursos suficientes para uma vida digna. Alguns estudantes, sem apoio em casa e sem estímulo, não veem a educação como alternativa para modificar a realidade. (CEPI-HMG, 2017, p. 1-2).

Esses registros denunciam contradições evidentes: de um lado, o Estado tem implementado mudanças educacionais¹², utilizando como prerrogativa as metas, as bandeiras e as atitudes do programa “Todos pela Educação”, que *aparentemente* respondem positivamente às necessidades da classe trabalhadora; por outro lado, com essas medidas, o Estado tem contribuído, na verdade, com o recrudescimento da precarização educacional, retirando ainda mais direitos daqueles que historicamente são mais afetados pelas desigualdades sociais.

Vale interromper o raciocínio acima para apresentar brevemente o conteúdo do programa “Todos pela Educação”, de modo que possamos entender o reflexo que ele traz para esta escola em particular, e também para o sistema educacional brasileiro como um todo. De acordo com o portal¹³ “Todos pela Educação”, “o objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”. Este programa possui cinco metas, cinco bandeiras e cinco atitudes para atingir os objetivos propostos.

As metas são:

- 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;

¹¹ Este documento intitulado “Nivelamento”, ao que consta, trata-se de um plano que tem por objetivo oferecer aos estudantes melhores condições de adquirir as habilidades básicas não desenvolvidas nas etapas escolares anteriores.

¹² Não é objetivo deste trabalho aprofundar no tema da educação em tempo integral e os impactos que essa modalidade de escola acarreta para a organização do trabalho pedagógico. Também não há espaço neste trabalho para discutir os dados de nossa pesquisa a partir desta categoria, ainda que alguns elementos tenham aparecido em nossa investigação. No entanto, é preciso deixar claro que se trata de um assunto nevrálgico para investigações científicas que buscam desvendar a realidade da educação brasileira

¹³ Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

- 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

As bandeiras são:

- 1) Melhoria da formação e carreira do professor;
- 2) Definição dos direitos de aprendizagem;
- 3) Uso pedagógico das avaliações;
- 4) Ampliação da oferta de Educação integral;
- 5) Aperfeiçoamento da governança e gestão.

As atitudes são:

- 1) Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento;
- 2) Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola;
- 3) Colocar a Educação escolar no dia a dia;
- 4) Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos;
- 5) Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

Nota-se, a partir da redação desses tópicos, um falso ecletismo de intenções. Em alguns momentos, há uma fala nitidamente mercadológica, em outros, há um discurso assistencialista. Em todo caso, este documento é reflexo do movimento de transformação da escola “tradicional” para a escola do acolhimento social, em resposta aos interesses dos organismos internacionais. Há um discurso de apoio às reivindicações da classe trabalhadora, mas trata-se de um discurso aparente, pois, na verdade, o que se pretende com esse programa é garantir os interesses da classe dominante e desqualificar a formação de crianças e jovens da classe trabalhadora, de modo que sejam “capacitados” apenas para servirem como mão de obra barata. Conforme alerta Libâneo (2012, p. 18), “[...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”.

Retomando as considerações acerca do processo de implementação do modelo de tempo integral na escola pesquisada, durante a entrevista concedida pela gestora da escola, ela explicou que o novo modelo de tempo integral foi implantado às pressas, sem uma formação prévia do corpo docente para receber a nova proposta. Isso gera impactos subjetivos para o trabalho do professor, refletindo diretamente nas questões pedagógicas. Quando perguntamos à gestora como foi o processo de implantação, ela disse:

Na verdade, a gente caiu de paraquedas, vamos dizer assim, porque a primeira proposta é que o Pré-vestibular [outra escola de ensino médio de Itaberá] fosse a escola de tempo integral da cidade e depois nós fomos avisados que o físico da escola Pré-Vestibular não passou pelos critérios do MEC, então, fez-se um novo mapeamento e a nossa escola foi escolhida. E é claro, a proposta é muito boa, só que nós entramos no programa sem conhecer a proposta pedagógica. Nós só fomos conhecer a proposta pedagógica, de fato, numa semana antes do início das aulas, que foi a semana de formação realizada lá em Pirenópolis e foi a partir de lá que a gente realmente tomou pé de tudo que era desenvolvido nessa proposta. Não que antes a gente não tivesse. Tivemos, tivemos um material que nos chegou, mas também tivemos outras coisas, alinhamento, ver quem é que ia ficar, contratação de pessoal... tudo isso, antes. Então, foi ruim. Acho que isso seria interessante, a gente começar a estudar a proposta 6 meses antes da implantação. Teria tido maior sucesso (Gestora).

Mas vocês tiveram a oportunidade de escolher ou foi meio “imposto”? (Pesquisadora)

Não, não tivemos escolha não. Veio uma coisa meio que de cima para baixo mesmo. E como é política pública, significa que ela não tem fim, significa que se der errado a gente volta para o modelo padrão? Não! Ou vai, ou racha (Gestora).

Diante do relato da gestora sobre o fato de não terem “escolha” em relação à implantação da proposta, nos deparamos com uma situação um tanto quanto irônica, pois, de forma contraditória, o slogan principal da escola é “Escola da Escolha”. Trata-se do modelo pedagógico que deve ser seguido pelos Centros de Ensino em Período Integral. É a SEDUCE que orienta a adesão das escolas de tempo integral a este modelo pedagógico. Esta proposta foi desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE é uma instituição contratada pelo governo estadual para orientar as escolas no processo de implementação do modelo de tempo integral, que devem estar alinhadas ao modelo pedagógico “Escola da Escolha”. Segundo informação disponível no site¹⁴ do ICE, o instituto foi desenvolvido no intuito de contemplar a Meta 6 do PNE. Segundo consta no site, o ICE apoia os governos, nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, através de um Modelo de Escola que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Este modelo pedagógico está focado na formação do que o ICE chama de “Projeto de Vida” do jovem. Assim, toda a organização escolar deve estar alinhada à construção do Projeto de Vida dos alunos. Segundo informações disponíveis no site do ICE,

Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que

¹⁴ Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. Não se trata de definir carreira. Trata-se, antes, de definir quem eles querem ser, que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais, que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, os apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas. Trata-se, portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja ser, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional. (ICE, 2017, s/p).

É notável que o discurso contido neste trecho faz coro com a escola do acolhimento social, cujos métodos de ensino estão em consonância com as pedagogias do aprender a aprender. Diante desse modelo da “Escola da Escolha”, cabe questionar: que escolha têm os atores sociais envolvidos nesta escola? Adiantamos a resposta afirmando que eles não têm escolha. Entendamos os motivos.

Em primeiro lugar, é necessário explicar que, nos últimos anos, as escolas estaduais de Goiás têm passado pela implantação do Currículo Referência¹⁵. Sem dúvida, elaborar um currículo referência para nortear as ações pedagógicas em âmbito estadual e até mesmo nacional é imprescindível para configurar um sistema de ensino sólido que possa orientar a prática pedagógica de forma coesa e organizada. Inclusive, conforme explica Escobar (1997), os processos de seleção do conteúdo fazem parte da organização do trabalho pedagógico e estão em constante relação dialética com os objetivos e a avaliação. Segundo a autora,

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real – em que se encontram dados substanciais e não substanciais –, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou “sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações” [...], é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das “representações”, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não são as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos. (ESCOBAR, 1997, p. 67-68).

A autora explica como deveria ser conduzido o processo de sistematização do conhecimento ao longo do desenvolvimento psíquico do aluno com vistas à formação do

¹⁵ Ver o Currículo Referência de Educação Física disponível no Anexo 6.

pensamento científico. No entanto, sabemos que, na escola capitalista da atualidade, os currículos não são elaborados seguindo esse direcionamento. Na verdade,

A organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que a escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. (ESCOBAR, 1997, p. 67).

E qual seria, na escola capitalista, a “forma” que conduz a assimilação do conhecimento pelos alunos? Quais teorias pedagógicas orientam esse processo? Sem dúvida, são as pedagogias do aprender a aprender, que respondem aos objetivos da escola do acolhimento social. Por isso, o Currículo Referência que tem sido implantado a partir de 2012 nas escolas estaduais de Goiás tem uma configuração diferente daquela postulada por Escobar (1997).

Segundo Personi, N. (2017), este documento é um desdobramento das ações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A autora explica que o processo de Reorientação Curricular, que antecedeu a concretização efetiva do Currículo Referência nas escolas, começou, em Goiás, a partir de 2004. Somente em 2012, em decorrência do programa Pacto pela Educação Goiás, é que este documento foi de fato implantado nas escolas.

Segundo Personi, L. (2017), um dos grandes empenhos do processo de implementação do Currículo Referência era contemplar a bimestralização. Segundo a autora, esse elemento

[...] objetiva estabelecer a padronização e maior controle do ensino na rede estadual, definido em torno de habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas a cada bimestre. A Secretaria de Educação justifica a bimestralização devido à necessidade de unificar os conteúdos bimestrais em toda rede, no sentido de facilitar a migração dos alunos da rede durante o ano letivo de forma a prosseguir no ensino sem perdas para os discentes. (PESSONI, L., 2017, p. 137).

Corroborando essa ideia, Silva, S. (2018, p. 140) afirma que

[...] as metas curriculares estabelecidas são organizadas tendo como base os conteúdos definidos nas matrizes de referência das avaliações nacionais e regionais, que passam a ser percebidos e implementados como o próprio currículo da rede estadual. [...] A proposta de bimestralização do currículo, instituída pela Seduce, tem convergência com as avaliações nacionais e internacionais, cujas metas curriculares são definidas em competências e habilidades e servem de referência para as atividades dos professores, coordenadores e diretores.

A bimestralização consolidou-se como um elemento de homogeneização de conteúdos e objetivos para a rede estadual de educação em Goiás em resposta às exigências impostas pelas avaliações nacionais e regionais. Silva, S. (2018) demonstra que, a princípio, houve uma certa resistência dos professores em relação à bimestralização, no entanto, devido à pressão da SEDUCE, acabaram por “acatar” tal imposição. Esse processo

[...] simplifica e esvazia o trabalho dos professores, retirando-lhes a autonomia para planejar, organizar e ministrar suas aulas, transferindo gradativamente a atividade intelectual para instâncias superiores da Seduce, ou ainda, para empresas (fundações, ONGs, institutos etc.) por ela contratadas para prestar serviços educacionais, sobretudo em áreas estratégicas da rede estadual de ensino, como a formação de professores e de gestores, gestão das escolas, o fornecimento de material pedagógico, a reorientação curricular, a avaliação do sistema, entre outras. (SILVA, S., 2018, p. 40).

Além disso, com a informatização dos processos pedagógicos, o professor registra seu planejamento no sistema por meio do diário eletrônico, no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP). Nesse planejamento on-line, há um banco de objetivos que o professor deve selecionar de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado. Os objetivos estão definidos *a priori*, sem a participação do professor. No final de um determinado período, esse professor deverá avaliar tais objetivos que não foi ele quem elaborou, sucumbindo aos ditames das avaliações de larga escala. Todo esse processo ocorre no seio da gloriosa “Escola da Escolha”. Esse fenômeno pode ser explicado de forma mais aprofundada a partir das considerações de Escobar (1997):

A densidade dos efeitos desencadeados na escola e na sala de aula pelas inter-relações da organização do trabalho na sociedade capitalista com a organização do trabalho na escola capitalista coloca ambos como aspectos relevantes do âmbito da problemática trabalho-educação, sem minimizar a importância da divisão do trabalho – característica imanente deste na sociedade capitalista – e suas consequências no trabalho escolar, as quais são acentuadas pelas ideias tecnicistas e pela tentativa de introdução do gerenciamento científico na escola, apesar das especificidades do trabalho escolar. Esse gerenciamento, ainda que se manifeste de forma limitada, tem por base grandes determinações: a separação do processo de trabalho do trabalhador, a separação da concepção do trabalho da sua realização e o uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle do trabalhador. Nesse sentido, do ponto de vista didático, o esforço da vertente tecnicista concentra-se na elaboração, por parte de especialistas, de pacotes didáticos de recursos instrucionais sofisticados a serem usados pelos professores através de procedimentos padronizados, o que resulta na ausência do professor no processo de elaboração desses materiais, tornando-o mero usuário, afastando do planejamento, execução e avaliação contínua do processo de ensino. (ESCOBAR, 1997, p. 37).

Em relação ao planejamento de Educação Física na escola, que é um dos momentos pedagógicos determinantes para a elaboração dos objetivos e delimitação de conteúdos, é possível perceber nitidamente o domínio da burocratização e da tecnificação do trabalho docente. Em vários trechos das entrevistas realizadas, as professoras e equipe gestora evidenciam a necessidade de “seguir” as regras do Estado. Abaixo, trazemos um trecho da entrevista para ilustrar esse cenário:

E para planejar suas aulas, você leva em consideração o PPP da escola? (Pesquisadora)

Levo, levo sim. (Professora 1)

Você tem algum plano de ensino que norteia a sua prática? Ou, se não um plano de ensino, um outro documento, diretriz, matriz curricular? (Pesquisadora)

Não, não tem matriz de Educação Física. A gente até tem um programa no *siap* que a gente tem algumas ideias, mas não é bem uma matriz não, igual às outras disciplinas não. (Professora 1)

Para a elaboração das suas aulas, você considera o PPP da escola? (Pesquisadora)

Considero... o PPP e o guia de aprendizagem que a gente levanta todos os conteúdos necessários dentro do guia de currículo que é do Estado, então a gente faz... (Professora 2)

É como se fosse a matriz curricular? (Pesquisadora)

É, aí a gente faz o guia dentro dela e dentro do PPP, para cumprir também o PPP, que tem as ações para a gente fazer (Professora 2).

Vocês têm um plano de ensino, alguma coisa que norteia a prática pedagógica? (Pesquisadora)

Tem esse guia de aprendizagem... (Professora 2)

Vocês que constroem? (Pesquisadora)

É a gente que constrói... vem o modelo do CEPI e o modelo da SEDUCE. E a gente pega e faz o nosso. Ele é anual e depois bimestral. (Professora 2)

Você tem conseguido materializar esse plano? Está sendo acessível? (Pesquisadora)

Nem sempre, porque eu te falei... por causa da realidade. Não tem como... a quadra não tem condições de ficar usando, então tem que fazer adaptações, naquilo que dá a gente tá fazendo... (Professora 2)

A fala da professora 1 em relação à ausência de uma Matriz Curricular de Educação Física indica alguns elementos. De fato, no Currículo Referência disponível no site da SEDUCE, a Educação Física não é contemplada. Na parte que diz respeito à área das linguagens, códigos e suas tecnologias (que deveria incluir a Educação Física), só estão sistematizadas matrizes para a Língua Portuguesa, para a Língua Inglesa e para a Língua Espanhola. Não há menção nem à Arte e nem à Educação Física. No entanto, ao contrário do que afirma a professora, a escola possui uma matriz curricular de Educação Física, como pode ser verificado no Anexo 6. Certamente trata-se de um documento experimental, que talvez não tenha sido legitimado no processo de implantação do Currículo Referência.

A substituição do plano de ensino pelo “guia de aprendizagem” (Anexo 9) também é um elemento determinante para analisar o planejamento da EF na escola e a elaboração dos

objetivos. Durante a coleta de dados, foi disponibilizado um guia de aprendizagem construído pela professora 1 para o 1º ano do ensino médio. A investigação mostra que se trata de um documento mais simplificado que um plano de ensino. Os elementos do documento são: justificativa da unidade, eixos temáticos/conteúdos, atividades autodidáticas, atividades didático-cooperativas, objetivos instrucionais gerais, objetivos específicos, temas transversais, atividades complementares, valores, critérios de avaliação, fontes de referência. Pesquisamos outras propostas de “guia de aprendizagem”, que apresentaram modelos bastante diferentes entre si, o que mostra que não há um consenso sobre o conceito de “guia de aprendizagem”.

Esse documento não se diferencia significativamente da matriz curricular. É preciso ainda ressaltar que só foi disponibilizado para esta pesquisa um modelo de guia de aprendizagem que, na verdade, está direcionado para o 1º ano do ensino médio, e não para o 3º, que é o público desta pesquisa.

Foi perguntado à equipe gestora como é feito o planejamento da disciplina de Educação Física. A coordenadora pedagógica afirmou que o documento que norteia a prática pedagógica do professor de EF é o currículo referência do Estado de Goiás. No entanto, quando perguntado se o planejamento segue o PPP da escola, a coordenadora disse que em partes sim. Para ela, o entrave para a coerência com o PPP é que, segundo os professores de Educação Física formados na área, nem sempre o currículo referência abrange a real necessidade do aluno. Para ela, o currículo referência é um indicador muito importante do PPP. Ela abre um parêntese para mencionar aquilo que ela considera um dos grandes problemas da escola: a falta de formação específica do professor que assume as aulas de EF.

A coordenadora explica, ainda, quais são os documentos que a equipe gestora solicita ao professor como materialização de seu planejamento. Ela explicou que primeiramente toda a equipe constrói um plano de ação, com metas e indicadores determinados pelo estado. Em seguida, cada professor constrói bimestralmente o seu guia de aprendizagem, que é feito com base no currículo referência do Estado. O professor deve apresentar esse guia de aprendizagem aos alunos e, em seguida, construir o programa de ação, que é um desdobramento do plano de ação e que, segundo ela, é um documento novo sobre o qual eles ainda não têm domínio. Os professores devem passar esses documentos para o coordenador de área, o coordenador de área também elabora o seu planejamento construindo os seus documentos, em seguida, passa para o coordenador pedagógico, que também passa pelo mesmo processo e, por fim, o coordenador pedagógico deve passar todos os documentos de sua competência para a gestora.

Segundo a gestora, os conteúdos da EF estão de acordo com o PPP, embora este documento ainda esteja em construção. Com a mudança do modelo educacional, houve a necessidade de adequar o PPP da escola à Escola da Escolha, tendo como referência o projeto de vida do aluno. A gestora explica que o planejamento acontece quinzenalmente. O professor deve preencher o diário eletrônico no SIAP e se reunir com o coordenador de área para justificar, apresentar ou construir com ele o seu plano quinzenal.

Durante a pesquisa, notamos algumas contradições muito importantes em relação ao cumprimento das “regras” impostas pela SEDUCE. Existe uma espécie de “currículo oculto” ou simplesmente uma omissão da escola em relação à matriz curricular. No segundo bimestre, eram dois os eixos temáticos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física: "Mídias e Indústria Cultural" (afunilando no tema Ginástica) e "Corpo, saúde e estética" (aprofundando nos temas: saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes). No entanto, na maior parte do tempo, as aulas eram destinadas à vivência espontaneísta do voleibol. No 3º bimestre, que era o período cedido pela escola para o desenvolvimento da proposta pedagógica, os eixos temáticos eram "Manifestações artísticas e culturais, Mídias e indústria cultural" com o aprofundamento nos temas Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima.

Contudo, quando propus à professora 1 (que ainda era a professora regente da turma) o conteúdo “Esporte¹⁶”, ela disse que não havia problema. A mesma chancela nos concedeu a coordenadora de áreas. A única pessoa que, *a priori*, manifestou certa resistência ao conteúdo proposto foi a professora 2, que assumiu as aulas de EF no terceiro bimestre. Porém, essa oposição ocorreu depois que eu havia apresentado o planejamento à coordenadora de áreas e à professora 1 e não havia tempo hábil para modificar a proposta.

É possível inferir, diante desse episódio, que há uma certa ineficácia desse sistema de controle do trabalho docente, pois, ao fim e ao cabo, a escola real – composta por seres humanos reais – vez ou outra precisa tomar atitudes que visam responder às questões imediatas da realidade escolar. Contudo, isso incorre em um grande perigo. Se a escola não está contemplando sequer os objetivos propostos pelas políticas educacionais neoliberais, os quais dizem respeito às necessidades mínimas de formação, o que a escola tem oferecido aos filhos da classe trabalhadora?

¹⁶ A escolha por este tema está justificada de maneira mais aprofundada no tópico 3.5.5 desta dissertação.

Poderíamos considerar que a omissão em relação aos objetivos impostos pelo Currículo Referência correspondesse, na verdade, a uma tentativa de resistência por parte do corpo docente e equipe gestora em relação ao sistema, como foi feito em nossa intervenção a partir da pedagogia histórico-crítica, por exemplo. Poderíamos trabalhar com a hipótese de que os professores desafiam essa burocratização e elaboram os seus próprios objetivos de acordo com os interesses históricos dos alunos, consubstanciando-se em teorias pedagógicas contra-hegemônicas, quiçá revolucionárias. No entanto, diante dos elementos retirados a partir de nossa investigação sobre a OTP da escola, esta hipótese cai por terra.

Uma das evidências em relação a esta limitação deriva do posicionamento das professoras diante do questionamento sobre qual tendência pedagógica consubstancia sua prática pedagógica. Elas responderam:

É uma mistura de um pouco de cada coisa, que dá certo de acordo com a realidade. Esse negócio de ser muito construtivista... acho que tem que ter um pouco do tradicional, um pouco do construtivista, não dá pra seguir à risca não. (Professora 1).

Eu gosto mais da construtivista, e várias teorias de Piaget também. Não tem uma propriamente que eu sigo ao pé da letra, vou vendo, vou lendo e contextualizando de acordo com a necessidade, porque não tem uma propriamente que encaixe totalmente e corretamente com o que a gente tá precisando no momento, a realidade. (Professora 2)

Nota-se que ambas as professoras não têm muita clareza sobre o conceito de tendência pedagógica e mostram que seu posicionamento epistemológico é eclético, relativo e arbitrário. Nesse sentido, é pouco provável que o “currículo oculto” da escola tenha um sentido revolucionário, pois, para que isso aconteça, faz-se imprescindível a definição sólida do projeto histórico defendido. Além desta evidência, temos também a concepção de escola defendida pelas professoras e equipe gestora:

Segundo a professora 1, a função social da escola é “Educar no sentido de colocar o indivíduo dentro da cidadania [...] e trabalhar o social mesmo, tudo, com os alunos, tanto acadêmico quanto o projeto de vida do aluno, mostrar o seu projeto de vida também”. Para a professora 2, a escola serve para “Preparar o adolescente [...] para a vida, ser autônomo, capaz de correr atrás dos seus próprios sonhos e objetivos”. A coordenadora pedagógica afirma que a escola deve “contribuir para que esse jovem tenha um projeto de vida. Na educação integral, mais ainda. O que a gente encontra de adolescentes que acham que já são autônomos demais, mas sem responsabilidade. Eu vejo mais como isso... direcionar esse projeto de vida.” A coordenadora de áreas diz que a escola “vai além da prática pedagógica, somente do conteúdo.

Eu acho que nós somos... a escola é responsável pela formação e a propagação da cidadania”. Por fim, a gestora afirma que a função da escola, “diante dessa problemática no mundo de hoje, é a socialização. Ensinar esses jovens a se socializarem de uma forma saudável”.

Nota-se que as concepções de escola são semelhantes. O fator que se destaca é o discurso do “projeto de vida”, que se constitui como um dos fundamentos do modelo de Escola de Tempo Integral seguido pelo CEPI-HMG. Também está presente nas falas a ideia de que a escola serve para formar a cidadania. Em nenhuma das respostas está presente uma concepção de escola como espaço de transformação social ou superação das desigualdades e muito menos como espaço de transmissão do conhecimento elaborado produzido historicamente pela humanidade.

A outra evidência que inviabiliza a hipótese de que a omissão em relação aos objetivos impostos pelo Estado manifesta-se como uma forma de resistência, sobretudo em relação à Educação Física, pode ser visualizada a partir da concepção de Educação Física das professoras e equipe gestora.

Para identificar a concepção de EF empregada por professoras e equipe gestora, fizemos perguntas como: “Qual a importância da Educação Física na escola?”, “Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ensinados nessa disciplina?”, “Como a Educação Física é vista pela comunidade escolar? Qual é a cultura dessa disciplina na escola?”, etc. De modo geral, quando perguntamos sobre a importância da EF na escola, a resposta de todas as participantes indica que a EF é importante porque possibilita a interação, a sociabilização e a integração entre os alunos, além de ser um momento em que os alunos estarão trabalhando outras habilidades (esportivas).

Outros elementos interessantes que surgiram em relação à importância da EF podem ser verificados por meio das seguintes falas:

Muito importante, porque é o momento de o aluno interagir um com o outro, conhecer um ao outro (Professora 1)

Ela é importante porque ela integra, sociabiliza muito os alunos interagem muito um com o outro, além de fortalecer os princípios éticos dentro da disciplina, a própria disciplina, o poder de decisão, o aluno tem que ter quando ele tá desenvolvendo um esporte de competição. Competir... porque dentro da sociedade você tá competindo o tempo todo, num emprego, num serviço, numa prática esportiva... em todos os sentidos você está competindo com o outro. (Professora 2).

Por que que eu acho importante as aulas de Educação Física? É uma disciplina na qual os alunos vão estar trabalhando outras habilidades... habilidades esportivas, também aprender sobre diversos assuntos dentro das aulas de Educação Física como alimentação, postura... então, várias coisas da vida, da rotina deles podem ser

envolvidas nas aulas de Educação Física, por isso que eu acho importante (Coordenadora de áreas).

Primeiro, porque ele vai entender como se dá a transformação de todo... principalmente do seu corpo, ele vai compreender quais são as formas corretas mesmo de se posicionar diante de várias situações e inclusive das transformações que a Educação Física promove, porque não é somente corpo, é mente, é entender como tudo transforma, como que tudo mexe. E pro aluno então, o prazer principalmente da parte prática... sem sombra de dúvida (Coordenadora pedagógica).

Acredito que é imensamente importante. Ela que realmente... é a Educação Física que realmente faz um diferencial, porque ela que possibilita uma maior integração dos alunos. Ela desperta nesse aluno o gosto, as atitudes e a vontade. Então eu acho de imensa responsabilidade essa disciplina (Gestora).

A partir dessas falas, é possível identificar tanto uma concepção biologicista como esportivista da EF. Curioso notar que a ideia da competição dentro da EF foi comparada à competição da sociedade ditada pelo modelo capitalista, como se fosse uma característica natural da espécie humana. Fica evidente também a concepção de EF como uma disciplina compensadora em relação às demais, aquela que promove descanso e interação, totalmente coerente com os pressupostos da escola do acolhimento social. Não houve, portanto, nenhuma fala que abordasse a importância da Educação Física enquanto disciplina curricular que é fundamental para a totalidade da formação dos alunos.

Infelizmente, todas essas evidências mostram que a hipótese sugerida acima não tem procedência. O que nos cabe, portanto, é reiterar a provocação: se a escola real pesquisada não contempla sequer os objetivos impostos pelo Estado, que tipo de formação está oferecendo aos alunos?

Dando sequência à reflexão acerca da burocratização e tecnicificação do processo de ensino, é possível inferir que tudo isso gera impactos subjetivos determinantes tanto para o destinatário da ação pedagógica – que é destituído de seu direito de desenvolver-se plenamente em todas as suas potencialidades humano-genéricas, quanto para aquele que ensina – que perde sua autonomia intelectual. Destarte, esse processo recrudescer a dicotomia entre teoria e prática, pois o professor está sendo reduzido ao trabalho manual e acaba entendendo que o processo de planejamento não é outra coisa senão uma obrigação técnico-burocrática, perdendo-se o sentido pedagógico do planejamento. O professor fica restrito ao fazer, enquanto o pensar parece desnecessário. Na verdade, o pensar fica a cargo dos grandes consultores do capital, que são exímios conhecedores de administração de empresas, economia e gestão, mas pouco entendem sobre educação.

Ainda que a escola real não contemple fielmente os objetivos imputados por esse sistema extremamente eficaz do ponto de vista do capital, o que fica registrado como dado da

realidade é exatamente o que os reformistas esperam. Avaliam-se objetivos que não foram trabalhados e registra-se essa avaliação como dado da realidade. Ironicamente, são exatamente esses dados distorcidos da realidade que geram os índices tão importantes para lubrificar a engrenagem da escola do acolhimento social.

Há uma contradição muito pertinente que merece destaque. Estamos afirmando até aqui que os objetivos impostos pelo Currículo Referência são coerentes com os pressupostos da escola do acolhimento social e implicam desenvolver as competências mínimas necessárias à adaptação dos alunos à realidade desigual. No entanto, a contradição se encontra no fato de que a Reorientação Curricular, que aconteceu em um período anterior à implementação do Currículo Referência do Estado, foi organizada por um grupo de professores de Educação Física que, em sua maioria, defendiam o projeto histórico da classe trabalhadora. Rodrigues e Soares Jr. (2014), em uma análise sobre o processo de reorientação curricular da Educação Física do Estado de Goiás entre 2004 e 2010, explicam:

Esse projeto apresentou a possibilidade da participação democrática dos sujeitos e a condição da produção de conhecimento, inclusive aos professores que trabalham nas escolas estaduais. O método utilizado nesta experiência foi denominado “participativo”. O processo de reorientação curricular foi organizado e desenvolvido a partir de três movimentos, a saber: a) diagnóstico inicial e primeiras decisões políticas; b) reflexões e definição de pactos: fundamentos, prioridades, eixos integradores do currículo e concepções das áreas do conhecimento; e c) elaboração de referências curriculares e de material de apoios docente. Sendo assim, foram desenvolvidas ações de formação continuada dos professores e a participação dos mesmos na construção e experimentação de propostas pedagógicas consubstanciadas em matrizes curriculares, sequências didáticas e relatos de experiências. (RODRIGUES; SOARES JR., 2014, p. 200).

Nota-se, a partir deste trecho, que o projeto inicial tinha uma conotação diferente daquilo que trouxe como resultado. Esse movimento que desqualificou a proposta inicial ocorreu devido à adesão do Estado de Goiás ao Pacto pela Educação, uma estratégia reformista utilizada para contemplar as metas do programa “Todos pela Educação”. Assim, os consultores do Pacto pela Educação logo trataram de ajustar aos objetivos do programa os documentos construídos coletivamente durante a Reorientação Curricular. Nesse sentido, ainda é possível perceber um certo teor de criticidade na Matriz Curricular de Educação Física, no entanto, a essência da crítica deu espaço às premissas da Escola do Acolhimento Social. A seguir, selecionamos alguns dos objetivos expostos na matriz:

- Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos;
- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho;
- Compreender até que ponto a mídia tem condicionado as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade;
- Compreender os reais sentidos que têm levado as lutas a se transformarem em espetáculo (GOIÁS, 2011, p. 10-12).

Os novos objetivos possuem uma redação extremamente sedutora e muito condizente com as propostas progressistas de Educação Física. No entanto, daqueles que se propõem assumir uma postura revolucionária em sua prática pedagógica exige-se muita atenção e perspicácia para que sejam desvendados os discursos sedutores da escola do acolhimento social. Escobar (1997) alerta:

Talvez, o ponto crucial do problema seja estarmos colocados na frente de, apenas, duas opções: ou o discurso perigosamente demagógico – no qual o “crítico” centra-se mais nas intenções do que na própria realidade; ou a assunção explícita, clara e decidida de um projeto histórico superador das relações sociais capitalistas. (ESCOBAR, 1997, p. 69).

A propósito, esse movimento de esvaziamento do currículo escolar pode ser identificado também em outros contextos, sobretudo na influência que as pedagogias do aprender a aprender imprimiram às correntes pedagógicas de esquerda. Duarte (2016) mostra a preocupação de Saviani sobre a dimensão desse processo que causou uma confusão epistemológica nada casual:

A adesão às pedagogias do aprender a aprender, por uma considerável parcela do pensamento educacional contra-hegemônico, gera, na melhor das hipóteses, uma acentuada ambiguidade, caracterizada, por um lado, pelas reiteradas afirmações sobre a importância da educação para a transformação social e, por outro lado, pelo insistente posicionamento negativo em relação ao ensino sistemático, na escola, da ciência, da arte e da filosofia em suas formas mais desenvolvidas. (DUARTE, 2016, p. 34).

Essa ambiguidade à qual se refere o autor é uma evidência das contradições imputadas pelo modo de produção capitalista ao contexto educacional. De fato, é consenso entre as teorias pedagógicas a importância da educação para a transformação social, mas este termo “transformação social” está travestido de intencionalidades políticas diferentes. Assim, essa nova configuração escolar utiliza esse discurso sobre a importância da educação a partir de

outra perspectiva e com outro objetivo que não condiz com os interesses genuínos da classe trabalhadora. Reiterando este raciocínio, Facci (2011, p. 135) explica:

É inegável que o ideário “aprender a aprender” está amplamente divulgado. Temos assistido, conforme menciona Rossler (2000), a um processo de sedução dessa tendência, que se explica, de acordo com ele, por três características: por ser tomado como um modelo crítico – o que na realidade não é; por trazer respostas concretas sobre o que fazer no dia a dia da sala de aula e, por fim, por ser investido de prestígio científico, como a teoria de Piaget.

Em relação à primeira característica mencionada pela autora, é perceptível o nível sedutor do ideário do “aprender a aprender” e o perigo de sua falsa criticidade, que direciona os alunos da classe trabalhadora a adaptarem-se passivamente aos desígnios neoliberais, acreditando que estão tomando decisões de autonomia em relação à sua própria vida. Também os professores, cuja formação está fadada aos limites impostos por suas condições objetivas de vida, acabam acreditando que estão sendo “inovadores” em sua prática pedagógica e que estão executando muito bem o trabalho de formar “cidadãos críticos e emancipados”.

Tudo isso instaura, definitivamente, um ciclo ilusório sem fim. Sobre a segunda característica, para a escola capitalista da atualidade, buscar soluções imediatas para determinados problemas cotidianos da sala de aula é fundamental para o bom andamento do trabalho pedagógico, portanto, uma teoria que tem a astúcia de indicar “o que fazer” conta sempre com grande adesão.

Em relação à terceira característica, não aprofundaremos, aqui, a crítica dedicada a Piaget e à teoria construtivista neste texto escrito por Facci (2011), mas vale ressaltar que o movimento escolanovista trouxe também forte incentivo ao construtivismo como teoria dominante no contexto escolar, no intuito de responder à expansão do neoliberalismo.

2.3 A Escola do Acolhimento Social e o esvaziamento dos conteúdos escolares no processo de consolidação da Educação Física enquanto componente curricular

Há uma outra determinação muito importante, neste caso, especificamente relacionada à Educação Física, para compreender de que modo as políticas educacionais e, sobretudo, as reformas pós-Jomtien afetaram na consolidação da EF enquanto componente curricular, gerando o delineamento de novos objetivos, a formulação de novos processos avaliativos e uma mudança perceptível em relação aos conteúdos e à forma.

A consolidação da Educação Física enquanto componente curricular esteve sempre relacionada às tentativas históricas de materializar um modelo de política educacional ideal para o país e também à concepção de Educação Física que tem sido formada desde a eclosão do capitalismo no Brasil. De modo geral,

A Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade. (MEDINA, 2007, p. 11).

Corroborando essa ideia, Soares, C. (2006, p. 113) afirma:

Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder.

O papel da Educação Física, dessa forma, tem se consolidado a serviço do capitalismo, uma vez que a educação do corpo propiciada por esta área do conhecimento tem sido fundamental para garantir não só os níveis de produtividade adequados para o progresso da nação, como também o ideário da ordem, da disciplina, do esforço individual, da competitividade, do respeito à hierarquia, entre outros.

Desde o período anterior à chegada do capitalismo no Brasil, a legislação vigente em cada período histórico tem indicado possibilidades específicas para a configuração da EF como componente curricular nas escolas. Tais possibilidades devem estar coerentes com as exigências formativas necessárias para o fortalecimento do capital. Assim, conforme explica Souza Filho (2010), a partir das contribuições de Marcílio Souza Júnior:

[...] a Educação Física é evidenciada sob a forma de ginástica no ano de 1837 vindo a se tornar obrigatória em 1851 nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). Em 1882, sob a orientação de Rui Barbosa nas discussões sobre a reforma do ensino, aparece recomendada pelo parlamentar na condição de matéria de estudo em horas distintas das do recreio e depois das aulas. Em 1928, surge a proposta de aulas diárias em caráter obrigatório para todos os alunos, numa proposta de Fernando de Azevedo. Em 1937, torna-se objeto de lei constitucional como componente curricular. Atrelava o reconhecimento e funcionamento escolar à condição da existência da Educação Física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais de caráter obrigatório nas escolas primárias e secundárias como constava no artigo 131 da constituição. Entre as décadas de 1940 e 1960, no período político brasileiro que

oscilava entre o nacionalismo e a influência desenvolvimentista do capital estrangeiro, a Educação Física ficou sujeita, mais uma vez, à obrigatoriedade de acordo com a LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961 nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos. Na esteira da história, várias alterações nos textos legais são acrescentadas como na LDB 5.692 que obrigava a inclusão da Educação Física nos currículos plenos das escolas. No período de maior conflito político ideológico vivido pelo país, a Educação Física nas escolas foi objeto de controvérsias quanto ao seu formato de ensino que ora atendia às imposições de ordem militar, ora atendia aos preceitos do desportivismo contribuindo esse contexto, para que a disciplina perdesse a sua identidade, se é que ela ficou clara em alguma época da história da Educação no Brasil, o que provocou com a abertura política dos anos de 1980 e o surgimento de teorias educacionais que apontavam para outros paradigmas educacionais, questionamentos e proposições acerca da função sócio educacional da Educação Física no contexto escolar. (SOUZA FILHO, 2010, s/p).

Diante dessa explicação sumária sobre o movimento histórico da EF enquanto componente curricular, é possível encontrar pistas para compreender o seu delineamento presente. Indubitavelmente, o surgimento das teorias educacionais as quais o autor se refere impactou consideravelmente a área da EF, gerando o que se denominou de Movimento Renovador da Educação Física. Este movimento, herdeiro da sistematização de teorias educacionais de cunho mais humanista (mas não necessariamente crítico-revolucionário), passou a questionar a hegemonia da concepção de aptidão física e esportivismo que dominava a EF. Colocava-se em xeque, portanto, a forma naturalizante da educação do corpo. Bracht (2010, p. 2-3) esclarece:

[...] o movimento renovador da Educação Física brasileira promoveu uma “desnaturalização” do seu objeto. Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola.

A princípio, todos os grupos de professores que investiram na tentativa de reconfigurar o sentido da Educação Física Escolar tinham em comum o interesse histórico de romper com a lógica da aptidão física e do esportivismo, que encaravam o corpo como uma estrutura

exclusivamente biológica, desprezando-se seus aspectos culturais, políticos e históricos. No entanto, o mencionado movimento não tardou em esbarrar em contradições internas. Nem todos os envolvidos tinham os mesmos interesses políticos e havia divergências epistemológicas consideráveis.

O grupo se fragmentou em diversas correntes, originando a sistematização de várias teorias educacionais dentro da Educação Física. Entre elas, havia aquelas progressistas e comprometidas com um projeto histórico de transformação social (as chamadas teorias críticas da EF) e havia também aquelas que não assumiam esse compromisso (as teorias não críticas). Isso gerou um fenômeno que até o período atual se faz presente: a crise de identidade da EF.

Mesmo com essa crise de identidade, é preciso reconhecer que esse movimento fortaleceu a luta pela legitimação da EF enquanto componente curricular e conseguiu romper significativamente com a hegemonia do esportivismo e da aptidão física. Nesse sentido, concordamos com Bianchini (2015, p. 76) quando afirma que diante de todo esse processo de

[...] mobilização política em torno da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), finalmente a Educação Física alcançou status de componente curricular já na primeira redação desse documento.

Contudo, diante da crise de identidade instalada e do ecletismo epistemológico decorrente desse processo, as políticas educacionais passaram a se apropriar dessa fragilidade para responder aos interesses promulgados na Conferência Mundial de Educação para Todos. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem como uma das políticas herdeiras dessa conferência, se apropriaram significativamente das contribuições das teorias críticas da Educação Física. Não podemos negar que, em certa medida, essa legitimação promulgada em leis e documentos oficiais tenha garantido possibilidades mais concretas para uma intervenção mais crítica da Educação Física na formação das crianças e jovens da classe trabalhadora. Entretanto, é preciso considerar que a apropriação das contribuições das teorias críticas da Educação Física pelas políticas educacionais apresenta um perigo concreto para a formação da classe trabalhadora. E esse perigo é de uma sutileza muito sofisticada.

Em primeiro lugar, há que se considerar que um dos grandes impactos dos PCN's para a definição de novos objetivos educacionais foi a inclusão dos chamados "temas transversais" nos currículos escolares. De acordo com os PCNs, os temas transversais

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26).

Os temas elegidos pelos PCNs a partir de critérios preestabelecidos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. A orientação dos PCNs é que esses temas sejam abordados de forma transversal, ou seja, que atravessem os processos de ensino, sendo tratados de forma interdisciplinar. Segundo Darido (2012, p. 76),

Esses temas foram propostos para toda a escola, ou seja, devem ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física. Logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas.

A intenção de incluir os temas transversais no currículo parece, em certa medida, estar vinculado à formação verdadeiramente crítica dos alunos. No entanto, os temas transversais, na verdade, remetem ao esvaziamento dos conteúdos escolares e, uma vez que estão nitidamente vinculados a questões cotidianas, são tratados metodologicamente conforme as exigências da pedagogia das competências assumida como diretriz dos PCNs do Ensino Médio. Essa pedagogia das competências está alicerçada em três competências básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000).

Nota-se, portanto, que a preocupação dessa nova configuração escolar repousa sobre a socialização, ou seja, os aspectos de convivência e compartilhamento de valores culturais e sociais em detrimento do acesso à ciência, à filosofia, à cultura corporal e à arte. O foco do processo educacional parece centrar-se no conforto do aluno, ou seja, em fazê-lo sentir-se pertencente a um determinado grupo social.

Diante disso, conforme historicamente foi delegado à Educação Física o papel de atividade compensatória, relaxamento e lazer, a inclusão dos temas transversais no trato com os conhecimentos da cultura corporal foi bastante oportuna. Assim, passa-se a utilizar essa disciplina como fundamental para a garantia do alicerce das pedagogias das competências.

Todo esse raciocínio tem ainda mais sentido quando acrescentamos à nossa análise a elaboração, pela UNESCO, de um documento intitulado “Esporte para o desenvolvimento e a

paz”, cujo subtítulo é bastante sugestivo: “Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio”. Esse documento foi elaborado no cenário das políticas educacionais da década de 1990. De acordo com o documento,

O esporte oferece um fórum para o aprendizado de habilidades tais como a disciplina, confiança e a liderança e ensina princípios fundamentais, tais como a tolerância, a cooperação e o respeito. O esporte ensina o valor do esforço e como lidar com a vitória e com a derrota. Quando estes aspectos positivos do esporte são enfatizados, o esporte se torna um poderoso veículo através do qual as Nações Unidas podem trabalhar para a realização de suas metas (UNESCO, 2003, p. 3).

Muitos dos valores fundamentais inerentes ao esporte são compatíveis com os princípios necessários para o desenvolvimento e para a paz, tais como o jogo justo, a cooperação, o compartilhar e o respeito. As habilidades para a vida aprendidas por intermédio do esporte ajudam a empoderar os indivíduos e aumentam o bem-estar psicossocial, tal como maior resistência, autoestima e os relacionamentos com outras pessoas. Estas características do esporte são benéficas a pessoas de todas as idades, mas são especialmente vitais ao desenvolvimento saudável dos jovens (UNESCO, 2003, p. 7).

De forma geral, este documento reforça as premissas da escola do acolhimento social e recrudescer o esvaziamento dos conteúdos da cultura corporal, uma vez que coloca o esporte em uma situação de privilégio em relação aos demais elementos da cultura corporal. Sem dúvida, tanto os temas transversais quanto o documento aqui mencionado contribuem sobremaneira para o delineamento de objetivos educacionais que não condizem com o projeto histórico da classe trabalhadora.

2.4 O PPP do CEPI-HMG como reflexo da Escola do Acolhimento Social

Dando continuidade à análise sobre os pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdo/forma, vamos agora apresentar algumas considerações acerca de nossa investigação sobre o PPP da escola, que se constitui como um dos elementos centrais da organização do trabalho pedagógico da escola, sobretudo no que se refere ao delineamento dos objetivos da escola. Segundo Escobar (1997, p. 41),

A organização do trabalho pedagógico deve ser observada como problemática que abrange não apenas o trabalho desenvolvido no dia a dia da sala de aula, com limites determinados pelos reflexos da organização do trabalho da sociedade capitalista, mas também – e em razão da natureza do modo de produção e relações sociais correspondentes – a organização global do trabalho da escola em função de seu projeto político-pedagógico.

No entanto, na escola capitalista da atualidade e nos cursos de formação de professores, as reflexões acerca do valor histórico do projeto político-pedagógico têm sido substituídas por uma concepção de que se trata de um documento que deve ser elaborado pela escola para dar conta de mais uma das exigências burocráticas do sistema. Geralmente, o PPP é construído de forma fragmentada em momentos pedagógicos como o chamado “Trabalho Coletivo”. Cria-se, dessa forma, um documento extremamente eclético e pouco fundamentado. Não há clareza de que um PPP deve ser um desdobramento da concepção de homem, de mundo e de sociedade daquele coletivo de trabalhadores. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 27), o verdadeiro sentido de um PPP pode ser assim definido:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo.

De acordo com as investigações realizadas a partir do PPP do CEPI-HMG, constatamos que os professores não possuem uma compreensão aprofundada sobre o verdadeiro sentido do PPP. Os motivos podem ser analisados a seguir.

Como mencionado anteriormente, o PPP está em construção, uma vez que a escola tem passado pelo processo de implementação do modelo de escola de tempo integral. Por isso, nota-se que ainda não há um aprofundamento em relação à nova proposta pedagógica que orienta a escola (Escola da Escolha), como também não há um referencial teórico que esteja de acordo com esse novo modelo pedagógico. É possível inferir que as bases teóricas deste documento são ecléticas, mas tendem a repousar na filosofia das pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo o documento, “a finalidade da escola é contribuir para a formação do Cidadão consciente, crítico de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade” (CEPI-HMG, 2017, p. 7). Em vários trechos do documento, há menções à questão da cidadania. Isso mostra que um dos grandes compromissos que a escola se propõe é a formação da cidadania.

Em relação aos objetivos, o documento apresenta que o objetivo geral da escola é:

Buscar oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com a transformação do seu meio e inclusive da sociedade em geral. Objetivando ainda desenvolver um trabalho voltado para a formação integral dos educandos, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania. Desenvolver o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, visando à capacitação de recursos humanos demandados pelo mundo do trabalho, com base no perfil de competências estabelecidas, resultando em ações de planejamento, garantindo ao estudante condições de empregabilidade, gerenciamento de atividades relacionadas com a produção agropecuária e para o exercício da cidadania. Resolução 04 de 29/05/2015. (CEPI – HMG, 2017, p. 15).

Podemos destacar alguns elementos importantes deste objetivo. O primeiro refere-se novamente à formação da cidadania e, em seguida, o trecho “capacitação de recursos humanos demandados pelo mundo do trabalho, com base no perfil de competências estabelecidas” (CEPI – HMG, 2017, p. 15). A princípio, cabe a pergunta: competências estabelecidas por quem? Certamente, são as competências às quais Philippe Perrenoud se refere em suas obras¹⁷, que não representam outra coisa senão as competências exigidas pelo modo de produção capitalista. Além deste trecho em destaque se constituir como uma marca evidente da influência das pedagogias do aprender a aprender, há um discurso muito semelhante ao discurso empresarial. A utilização da palavra “capacitação” pode ser interpretada como uma inferência à formação predominantemente técnica, sendo a única formação que resta aos alunos da classe trabalhadora.

O último destaque se refere à ênfase na produção agropecuária, que é colocada em evidência também em outros trechos do documento. É certo que a cidade possui como centro de suas atividades econômicas a produção agropecuária, no entanto, a escola precisa se constituir como um espaço de acesso a múltiplas e diversas formas de produzir a vida, de modo que o aluno tenha autonomia em relação à sua história de vida. É preciso que ele conduza o direcionamento do seu trabalho enquanto atividade teleológica, sem que isso o desvincule de sua prática social.

Em relação aos objetivos específicos, aqui estão eles:

¹⁷ Uma das obras deste autor que influenciou significativamente os projetos educacionais recentes é a obra *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000).

Buscar alternativas para melhorar a qualidade do ensino despertando nos alunos o gosto para aprender durante e após o período escolar; promover o desenvolvimento integral da pessoa humana com valores éticos e morais capazes de compreender o papel do trabalho na formação profissional do cidadão; contribuir para que o educando possa na interação com o outro construir o próprio conhecimento e ou formação de outros conceitos; combater qualquer tipo de discriminação dentro e fora da unidade de ensino; respeito às diferenças; melhorias no processo ensino-aprendizagem; resgatar os valores da família; levantar a autoestima dos alunos; incentivar a capacidade criadora; contribuir para a formação do aluno para viver em sociedade, enfrentando de forma igualitária as situações adversas com sucesso; fortalecer a gestão compartilhada e democrática; melhorar e fortalecer o relacionamento da escola e a comunidade local; reduzir o índice geral de reprovação e de abandono; melhorar a convivência democrática na escola; buscar alternativas no combate à violência e ao vandalismo; propiciar ao estudante os conhecimentos técnicos necessários para implantação e gerenciamento de empresas rurais; ensinar aos estudantes as técnicas de produção aplicadas na construção de empreendimentos agropecuários; oferecer uma formação técnica pautada na ética profissional e desenvolvimento socioeconômico com respeito à natureza; desenvolver no aluno a visão geral de negócio, a capacidade de gerenciar, o espírito criativo, inovador e de adquirir conhecimentos técnicos; proporcionar uma opção de profissionalização técnica de nível médio dentro das necessidades e características da região. (CEPI-HMG, 2017, p. 15-16).

Esse trecho reitera o que mencionamos anteriormente e traz um elemento importante: a ênfase na convivência e na formação técnica. Ao longo dos objetivos específicos, não há menção a uma formação humana no sentido omnilateral. Fica ainda mais evidente, portanto, a proximidade com a filosofia da escola do acolhimento social.

Na realidade da escola, a seleção dos conteúdos não prescinde dos objetivos propostos pelo PPP, os quais estão relacionados aos objetivos de um projeto maior de educação, geralmente definidos pelas políticas educacionais vigentes. Neste caso em específico, ao sistematizar uma proposta à luz da pedagogia histórico-crítica, é preciso ter clareza de que esses objetivos definidos por tais políticas devem ser superados. Por isso, ainda que a autonomia do professor esteja cerceada por muitos mecanismos de controle, reconhecemos que a nossa experiência foi positiva (como veremos adiante), ou seja, conseguimos elaborar objetivos que definitivamente respondem aos interesses do aluno concreto. Essas evidências poderão ser observadas no capítulo 4 desta dissertação.

No que se refere à filosofia da escola, afirma-se que a instituição “baseia-se no constante exemplo e busca de fundamentações teóricas e práticas de outras instituições escolares, visando o despertar do espírito crítico sobre as ideologias dominantes”. Em seguida, segue com os princípios que norteiam o compromisso da escola. Os princípios são divididos em cinco categorias: filosófico, espiritual, ético social moral, administrativo e psicopedagógico. O aspecto que se destaca é que em relação ao aspecto filosófico, há a seguinte descrição:

“Reconhecimento da soberania de Deus, como Criador e Salvador, e respeito aos diversos credos”. Em uma palavra, podemos afirmar que isso não é filosofia. Aliás, dizer que a filosofia da escola se baseia na soberania de Deus é entrar em contradição com o que foi dito anteriormente sobre “despertar o espírito crítico sobre as ideologias dominantes”, além de ferir o princípio da laicidade garantido pela Constituição, pois é preciso considerar a coexistência entre todas as convicções no espaço público, sejam elas religiosas, partidárias, culturais, etc.

Seguindo o documento, há um espaço significativo utilizado para abordar o tópico “da diversidade”. Neste espaço, aborda-se a questão da educação inclusiva, que está subsidiada pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Durante o referencial teórico, citam um trecho da Resolução n. 07, de 15 de dezembro de 2006 do Estado de Goiás, que afirma que a educação especial é:

[...] uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem aos alunos de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã, necessária para aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender com o objetivo de prosseguir nos estudos e progredir no trabalho, respeitadas as características individuais e igualdade de direitos entre todos os seres humanos. (GOIÁS, 2006, s/p).

Ao longo de todo o PPP, este é o trecho que assume com maior clareza a adesão da escola à pedagogia das competências. No entanto, não se trata de uma escolha autônoma da escola. É preciso considerar que esta instituição é parte de um sistema educacional mais amplo e abrangente que dita sua política com vistas a homogeneizar a organização do trabalho pedagógico das escolas, de modo que todas sejam direcionadas pelos mesmos princípios e objetivos. Assim, neste contexto em que a escola se encontra amalgamada pelas diretrizes da SEDUCE, tornam-se cada vez mais escassos possíveis espaços para que a comunidade escolar possa refletir sobre as contradições que tangenciam esta instituição e desenvolver ações autônomas para investir em uma educação verdadeiramente crítica e revolucionária.

Em relação ao currículo, o documento cita o seguinte trecho para explicar a concepção de currículo adotada pela escola:

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. (CEPI-HMG, 2017, p. 36).

Mas o currículo não pode ser construído tendo como base o cotidiano do aluno. Na verdade, “os conteúdos escolares devem ser organizados como uma resposta à pergunta ‘o que é a realidade?’” (DUARTE, 2016, p. 6). É preciso considerar que

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

Ao final da parte que trata sobre o currículo, o PPP aponta a Base Nacional Comum Curricular como documento norteador do currículo da escola. A escola adota também a matriz curricular do estado, que será o próximo documento a ser abordado nesta descrição.

Na parte que trata “dos objetivos dos cursos”, o documento afirma que os cursos da educação básica (ensino fundamental I e II e ensino médio) devem garantir “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como base o domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Se a escola pudesse assumir uma perspectiva revolucionária, certamente essa assertiva seria significativamente modificada e, no lugar do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, nos referiríamos ao domínio da “ciência, da filosofia e da arte”, que correspondem aos três campos mais elevados da produção humana. Afinal, limitar a formação escolar ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo é limitar as potencialidades humanas, é conceder à classe trabalhadora apenas uma formação básica, fragmentada e rudimentar, ou seja, uma semiformação.

Ao tratar especificamente do curso de ensino médio, a escola, com base na LDB, afirma que os objetivos desta etapa da educação básica assumidos pela instituição são:

Formar o cidadão de maneira a desenvolver valores e competências necessários à interação de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com competência que garanta seu aprimoramento profissional e permita acompanhar as mudanças que caracterizam a produção de nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (CEPI-HMG, 2017, p. 28-29).

Ainda segundo o documento, “na prática cotidiana de sala de aula” a escola tem como proposta atender os objetivos das quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e ciências

humanas e suas tecnologias. A Educação Física integra as “linguagens, códigos e suas tecnologias”, no entanto, nenhum objetivo exposto no documento aborda a especificidade da Educação Física. Inclusive, nas entrevistas, quando perguntado à coordenadora de áreas de que forma a Educação Física poderia se associar à área de linguagens códigos e suas tecnologias, ela afirmou que não sabia dizer.

Por fim, ao tratar “da gestão democrática”, em um determinado trecho do documento, há uma menção à garantia da autonomia da escola:

A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante: 1) capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão [...] (CEPI-HMG, 2017, p. 42).

O questionamento que podemos fazer a partir deste trecho é: que tipo de autonomia tem a escola capitalista da atualidade? Que tipo de autonomia o CEPI-HMG pode alcançar tendo em vista a sua subserviência à SEDUCE, ao Pacto pela Educação, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a tantas outras instâncias capitalistas que cerceiam as possibilidades de investir verdadeiramente na formação omnilateral dos jovens, assim como várias comunidades escolares espalhadas pelo Brasil desejariam? A resposta para esta questão é simples: não há autonomia.

Ao longo deste capítulo, buscamos expor algumas determinações importantes para compreender como tem sido organizado o trabalho pedagógico da escola. Para isso, buscamos tanto determinações particulares como universais. Expusemos desde algumas questões referentes à especificidade da escola até as interferências das políticas educacionais na relação entre os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/forma. De modo geral, todas essas questões são subjacentes a uma contradição ainda maior: a contradição entre trabalho assalariado e capital. Como não poderia ser diferente, tais contradições estão evidentes também no âmbito da educação.

Tentamos mostrar como a herança histórica de um país colonizado e a instauração do capitalismo de forma tardia no Brasil trouxeram marcas permanentes para a educação. Entendemos que o movimento desencadeado pelo Banco Mundial, na década de 1990, teve uma representatividade muito forte no direcionamento das decisões políticas que circunscrevem a educação e essas marcas perduram e intensificam-se no período hodierno. Infere-se, portanto,

que quanto mais a história tem avançado, mais acirradas se tornam as contradições e maior é o abismo entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora.

Entretanto, apesar de todo o caráter deteriorante do capitalismo e a contradição daí decorrente, há que se considerar que é ela própria o elemento de ruptura capaz de contribuir com a superação deste modo de produção. O domínio do capitalismo é estrondante, é desesperador, mas não é total. Se fosse total, seria o fim da humanidade. A ruptura histórica, ou seja, a superação dessa sociedade, se dá a partir do momento em que eclodirem, de forma irreversível, as consequências da contradição estrutural entre as forças produtivas e as relações sociais de produção.

As possibilidades de ruptura estão dadas para aqueles que vivem as contradições de forma mais radical. É por isso que, para Marx, a revolução só pode se dar a partir do protagonismo da classe operária, porque são eles que sofrem as contradições mais perversas do capitalismo. E a eles resta lutar a partir da realidade histórica à qual pertencem, resta criar as condições revolucionárias para a transformação desta sociedade.

Desta maneira, a condição proposta por Saviani, no âmbito educacional, é a pedagogia histórico-crítica, afinal, o conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade é condição para a liberdade, uma vez que instaura a compreensão da realidade e desvenda as contradições. No entanto, não se trata de uma tarefa simples e imediata, pois:

Lutar contra o capital é lutar contra aquilo que talvez seja o fenômeno social mais poderoso que a humanidade já criou. Esse fenômeno, entretanto, não tem vida própria, ele é alimentado incessantemente pelo trabalho realizado pela classe dominada. A fonte do poder transformador está, portanto, na atividade da classe dominada, e redirecionar essa atividade de maneira a derrotar-se o capital é algo que exige esforços colossais. Não desconheço, portanto, o grau de dificuldade existente na luta contra a classe dominante. Mas justamente por isso se tornam necessários projetos e estratégias de um nível de complexidade e de um potencial transformador que não serão alcançados a não ser que coloquemos em ação o que de melhor a humanidade já produziu no campo do conhecimento. Entretanto, não é só para derrotar o capital que se faz necessária a socialização do conhecimento. Ela é uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos. A revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos [...]. Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 33).

Pôr em movimento o humano significa, portanto, fruir ao máximo as potencialidades humanas e explorar para si as objetivações produzidas pelo trabalho humano, instaurando um novo modo de produzir a vida e fazendo reverberar o resultado de tudo isso nas relações humanas. Para isso, os seres humanos precisam se apropriar do conhecimento construído coletivamente pela humanidade e, mais do que isso, precisam enxergar a essência dos objetos a serem conhecidos.

3 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DIANTE DOS LIMITES IMPOSTOS PELA REALIDADE

Este capítulo é uma revisão bibliográfica que tem como centralidade a pedagogia histórico-crítica, haja vista que é na esteira desta pedagogia que estamos propondo possibilidades superadoras para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Iniciamos o capítulo abordando o conceito de trabalho educativo e buscando evidenciar como se desenvolve a produção da humanidade nos indivíduos. Em seguida, apresentamos brevemente os fundamentos históricos e filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Continuando o capítulo, trazemos as contribuições da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica, buscando facilitar a compreensão sobre como o acesso ao conhecimento elaborado eleva as funções psíquicas superiores, direcionando-os à construção da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, à elaboração do real no pensamento.

Em seguida, abordamos o processo de ensino da pedagogia histórico-crítica, trazendo como enfoque a forma como se dá esse processo, que está materializado pelo seu método pedagógico. Este estudo traz com mais clareza possibilidades de superação para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física, uma vez que indica qual deve ser o caminho do conhecimento a ser transmitido pelo professor ao aluno, transformando o conceito capitalista de “aula” e reverberando positivamente na organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola como um todo.

Na sequência, mostramos o legado da pedagogia histórico-crítica na Educação Física, trazendo como enfoque as contribuições da metodologia crítico-superadora, pontuando suas possibilidades e seus limites. Neste tópico, nos preocupamos em evidenciar o quanto a apropriação da cultura corporal se faz importante para a produção da humanidade nos indivíduos.

Por último, abordamos alguns dos elementos constitutivos da prática pedagógica segundo as reflexões de Escobar (1997). Discutimos a seleção dos conteúdos, o trato com o conhecimento, a definição de objetivos e a avaliação. Por fim, apresentamos como foi o processo de construção da proposta pedagógica.

3.1 A pedagogia histórico-crítica: fundamentos histórico-filosóficos

A educação escolar brasileira tem sido definida pela sistematização de diversas teorias pedagógicas que possuem sua relevância social, política e econômica para cada momento histórico correspondente. Há circunstâncias em que são desenvolvidas propostas que visam à superação do sistema educacional vigente, assim como também há teorias pedagógicas que visam manter o sistema tal como é, mesmo defendendo um discurso aparentemente progressista.

A construção de um projeto educacional está sempre vinculada a um determinado projeto histórico de sociedade. O projeto capitalista vigente tem desencadeado contradições avassaladoras, cujas consequências têm gerado fenômenos que deterioram a consciência humana, como a alienação, o fetichismo, o fascismo e a barbárie. Se esse projeto histórico tem como pressuposto o acúmulo privado dos meios de produzir a vida humana (sejam esses meios de produção materiais ou não materiais) e se são as formas de produzir a vida que determinam a consciência dos seres humanos, é verdadeira a afirmação de que romper com esse acúmulo privado e socializar entre todos os seres humanos os meios de produção transformará não só a consciência, mas a história humana em sua totalidade. Ademais, é também verdadeira a afirmação de que, no limite da história presente, socializar os meios de produção acumulados pelo conjunto de seres humanos entre todos os indivíduos, sobretudo os da classe trabalhadora, é uma alternativa alvissareira para a consolidação do processo revolucionário.

É preciso mostrar com clareza que não é a consciência que determina a realidade, mas, sim, a realidade que determina a consciência. No entanto, se essa consciência – ainda no limite do capitalismo – for mediada pelas formas mais elevadas de conhecimento, a prática social como ponto de partida será qualitativa e progressivamente superada em novas formas de prática social, e esse movimento será imprescindível para contribuir com o processo revolucionário. Para isso, há que se desenvolver possibilidades para alcançar a formação omnilateral.

A omnilateralidade é um conceito marxista muito importante que remete à formação humana integral, uma formação para a qual exige-se o fim dos processos de exploração do homem pelo homem, ou seja, a superação da organização social capitalista. A concepção de omnilateralidade engendra o desenvolvimento das potencialidades humanas mais elevadas, de modo que todas as faculdades humanas sejam recrutadas não apenas para a satisfação de suas necessidades materiais, mas, sobretudo, para sua satisfação espiritual. No entanto, a

omnilateralidade só pode ser verdadeiramente alcançada em uma sociedade que supere a organização social capitalista.

Na sociedade capitalista, a sociedade se desenvolve em uma perspectiva unilateral, pois todas as relações sociais e todas as produções humanas são desenvolvidas para a reprodução do capital. Desse modo, por estarmos fadados à exploração do homem pelo homem, esbarramos em severos limites para o desenvolvimento integral de todas as potencialidades e possibilidades humano-genéricas. Nesse sentido, se a escola capitalista é uma instituição que está consolidada a favor dos interesses dominantes, há que nos colocarmos a seguinte questão: o que nós, professores e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, podemos fazer nesse espaço – capitalista – para plantar a semente revolucionária e fazer germinar na consciência das crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora o espírito socialista?

A resposta para esta pergunta, no limite das condições imediatas de intervenção profissional, é sistematizar um projeto educacional sob as bases da pedagogia histórico-crítica. A defesa por essa pedagogia se fundamenta por ser esta a proposta pedagógica que tem assumido e fortalecido, nos últimos 30 anos, a tentativa de efetivar no contexto escolar o trabalho educativo que se pretende em uma dimensão ontológica.¹⁸

Entendemos que construir um projeto revolucionário de sociedade exige construir um projeto revolucionário de escola, por isso a necessidade do enfoque materialista histórico dialético que, reconhecemos, só pode ser vinculado a uma Pedagogia claramente socialista. (ESCOBAR, 1997, p. 5).

Estamos lidando com uma teoria pedagógica que se diferencia das outras em um aspecto fundamental: além de elaborar uma crítica¹⁹ à escola capitalista da atualidade, indica de forma sistematizada possibilidades pedagógicas para romper com as contradições dentro

¹⁸ Ontologia é um termo clássico da filosofia que significa “o estudo do ser”. Historicamente, a ontologia vem associada a uma percepção idealista – geralmente ligada à religião – sobre a constituição do que os seres são. Assim, Lukács (2015) deixa como grande legado para o marxismo a obra “Para uma ontologia do ser social”. Ao aprofundar seus estudos em Marx, afirma que a grande contribuição deste autor para “o estudo do ser” foi compreender como os seres humanos se constituem nessa sociedade burguesa. Essa contribuição trouxe à ontologia um caráter materialista, rompendo com o idealismo existente até então. Ao investigar a sociedade capitalista, Marx passa a entender que os seres humanos se constituem de determinada forma em decorrência do modo de produção vigente. Nesse sentido, entende que a verdadeira essência humana não poderia ser exercida nesse tipo de sociedade, daí a necessidade de superá-la.

¹⁹ A crítica à qual nos referimos está amparada pela teoria marxista. Segundo o autor José Paulo Netto (2011, p. 18), “Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de ‘crítica’, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais”.

dessa escola. Assim, além da forma como constata, interpreta, compreende e explica a realidade (forma esta correspondente ao método materialista histórico-dialético), também sistematiza possibilidades pedagógicas de ruptura com a realidade investigada. A contribuição histórica dessa teoria, portanto, é indiscutível. Por isso, Saviani argumenta que a sua contribuição não se limita a uma teoria²⁰ pedagógica, mas constitui-se, na verdade, em uma pedagogia: a pedagogia histórico-crítica.

Pelo fato de estar severamente comprometida com a superação das contradições desenvolvidas pelo modo de produção capitalista, no início de sua sistematização, no final da década de 1970, os próprios alunos de Saviani deram à sua proposta pedagógica o nome de “pedagogia revolucionária”. Após vários acontecimentos até a sua consolidação, Saviani optou pelo nome de “pedagogia histórico-crítica”.

Seu caráter revolucionário está relacionado com seus fundamentos históricos e filosóficos. Trata-se de uma pedagogia ancorada pela teoria marxista e, portanto, engajada na luta pela superação do capitalismo. Sua postura está articulada à defesa radical de uma educação comprometida com a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade a todos os indivíduos, sobretudo os pertencentes à classe trabalhadora. Não se trata da socialização de qualquer conhecimento, mas sim o mais desenvolvido e avançado, aqueles que correspondem às produções mais elevadas do gênero humano, tanto no campo das ciências, como da arte em todas as suas dimensões, da filosofia, da cultura corporal etc. (DUARTE, 2016).

A pedagogia histórico-crítica se compromete, portanto, a propiciar o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas de todos os indivíduos, de modo que as necessidades humanas coletivas e universais sejam satisfeitas também em um nível máximo de desenvolvimento. Nesse sentido, a luta que move essa teoria pedagógica é também pela formação da individualidade livre e universal, que se constitui como a grande aspiração de uma sociedade comunista. A pedagogia histórico-crítica considera a educação escolar como um

²⁰ É indiscutível que Saviani elaborou uma teoria. No entanto, fez mais, elaborou uma pedagogia. Isso se justifica porque, segundo Paulo Netto (2011, p. 20), o conceito de teoria pode assim ser descrito: “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Nesse sentido, além de fazer uma reprodução ideal do movimento real do objeto, a obra de Saviani guarda a peculiaridade de ser propositiva”.

meio para alcançar a revolução socialista, ao mesmo tempo que encara a revolução socialista como um meio que contribui para a construção de uma sociedade na qual a educação realmente esteja no centro das atividades humanas, de modo que a formação se desenvolva em uma perspectiva omnilateral (DUARTE, 2016).

Mas como propiciar essa formação omnilateral? Como desencadear o processo de humanização nos indivíduos? De que modo a atividade educativa pode contribuir com esse processo? Diante dessas questões, as considerações a seguir constituem-se em uma tentativa de expor o processo de humanização desencadeada pelo trabalho educativo. Por isso, começamos este entendimento a partir do diálogo com a categoria trabalho.

A principal característica do homem, que o difere dos outros animais, é o trabalho. O homem não precisa se ajustar à natureza como os demais seres vivos. Pelo contrário, por meio do trabalho, ele pode ajustá-la às suas necessidades, agindo intencionalmente sobre ela e transformando-a. Para Saviani (2007, p. 154),

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Para produzir-se e reproduzir-se enquanto gênero humano, o homem precisa modificar a natureza por meio do trabalho. Nesse sentido, trabalho é a atividade humana que visa transformar intencionalmente a natureza no intuito de suprir as necessidades do homem em suas várias dimensões e, com isso, transformar a sua própria natureza. Eis o conceito de trabalho formulado por Marx (2013, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O homem se objetiva por meio do trabalho²¹, ou seja, reúne suas forças corporais e cria um determinado objeto que antes estava presente apenas em sua representação, que havia sido idealizado em sua consciência. Havia uma vontade orientada a um determinado fim. O objeto gerado por meio deste processo é, portanto, resultado da humanidade presente no homem. Por meio do trabalho, o homem expressa a sua criatividade, a sua subjetividade e, ao transformar a natureza à sua volta, acaba transformando a si mesmo. Ultrapassa uma dimensão antes desconhecida de si mesmo e, ao mesmo tempo, transforma a sua realidade social (MARX, 2013).

É exatamente esta capacidade teleológica do homem de objetivar-se por meio do trabalho que o torna um ser genérico, ou seja, pertencente e participante do gênero humano. Marx, em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, elucida que

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 2010, p. 85, grifos do autor).

Nota-se, assim, que o trabalho torna o homem humano por meio de um mecanismo que é concomitantemente universal e particular, ou seja, ao mesmo tempo que é possível transformar a natureza [e também a sua realidade social] e com isso consolidar sua objetivação enquanto ser genérico, o homem também transforma a si mesmo e é capaz de contemplar e exercer a sua subjetividade – enquanto ser individual – no objeto criado por meio de seu trabalho. É este o mecanismo que faz o homem se desenvolver e se efetivar enquanto ser humano, garantindo, assim, as condições necessárias para a produção e reprodução da existência humana. Então,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

²¹ Nos referimos ao trabalho em seu sentido ontológico e não ao emprego como é na sociedade capitalista.

É evidente, então, que o homem não sobrevive sem educação. Trata-se de uma necessidade histórica e universal que foi gerada a partir da satisfação de outras necessidades de primeira ordem e por meio da dialética entre apropriação e objetivação. Para elucidar melhor a relação entre educação e trabalho, aprofundemos um pouco mais nesta questão.

Os seres humanos chegam ao mundo como portadores de necessidades: precisam se alimentar, se vestir, ter abrigo, ou seja, carecem de condições objetivas para a sua sobrevivência. Contudo, não vêm ao mundo apenas para sobreviver. Se assim o fosse, se reduziriam à condição dos demais animais, não de seres humanos. Então, ao longo da história, à medida que essas necessidades precípuas foram sendo saciadas, criaram-se novas necessidades de diferentes ordens.

Marx explica que o primeiro ato histórico foi a produção dos meios que permitiram a satisfação das necessidades elementares:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, 2007, p. 32-33).

A partir deste ponto, o domínio desses meios, somado à própria ação de satisfazer as primeiras necessidades, conduziu os seres humanos a novas necessidades. Este primeiro ato histórico foi a condição determinante para que os seres humanos superassem (por incorporação) sua condição puramente biológica e se tornassem seres sociais. Todo esse movimento só tem sido possível, ao longo da história, graças a uma potencialidade estritamente humana chamada trabalho.

Nascemos portadores de necessidades e isso é uma característica essencialmente biológica e similar às de outras espécies. No entanto, o ser humano é o único animal capaz de realizar trabalho. Por isso, é o trabalho que nos diferencia dos demais animais e só pode ser desenvolvido a partir das relações sociais. Portanto, não é natural, não é transmitido de forma genética e espontânea, é uma construção social (SILVA, E., 2017).

Para se efetivar o trabalho em sua perspectiva ontológica, é necessária a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Uma vez apropriados, tais

conhecimentos transitam da consciência para a prática social por meio de um processo de objetivação que imprime na realidade uma ação resultante da apropriação de processos de objetivação de outros seres humanos. Para elucidar essa relação dialética entre apropriação e objetivação, seguem as palavras de Duarte (1998, p. 105),

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora).

Assim, todo esse movimento contido entre apropriação e objetivação produz uma nova realidade humana, uma vez que, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. “Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente” (DUARTE, 1998, p. 105). Essa nova realidade produzida passa a ser também objeto de apropriação tanto para aquele que a produziu quanto para os demais seres humanos. Neste caminho, o homem cria para si novas necessidades, o que conduz a novas objetivações e, conseqüentemente, à produção de uma nova realidade.

Eis, então, um processo cíclico, progressivo, contínuo e infundável que, em termos ontológicos e para além do capital, tende a se elevar e se potencializar cada vez mais, trazendo ao ser humano infinitas possibilidades de se desenvolver enquanto “ser genérico”. Assim, o desenvolvimento histórico ocorre porque o homem transcende a função imediata do objeto por ele produzido. Consolida-se, desse modo, a historicidade humana, que só é possível por meio da dialética entre apropriação e objetivação (DUARTE, 1998). No entanto, diante do percurso histórico da humanidade,

Quanto mais se desenvolvem as sociedades, mais mediadas e complexas tornam-se as relações entre o indivíduo e o gênero humano, o que torna impossível a identidade entre a vida de cada pessoa e a totalidade da cultura.

[...] as relações entre os indivíduos e a totalidade do gênero humano tornam-se, ao longo da história e com a complexificação das sociedades, algo cada vez mais distante da unidade quase imediata que existia entre o indivíduo e a totalidade da sociedade nas primitivas comunidades naturais anteriores à divisão da sociedade em classes. (SILVA, E., 2017, p. 70-71).

A história chegou a um patamar em que apropriar-se individualmente de toda a produção humana se tornou uma tarefa inviável. Ainda assim, é possível e extremamente necessário que o homem se aproprie de seu gênero, pois “a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade” (DUARTE, 1998, p. 110). Para isso, precisa ter acesso às produções culturais que carregam em si a universalidade, ou seja, produções que sejam capazes de elevar as potencialidades humanas, propiciando seu pleno desenvolvimento.

Para o período hodierno, não basta se apropriar das produções cotidianas, dos conhecimentos estritamente relativos ao manuseio dos instrumentos ou à técnica pragmática, como fizeram os nossos ancestrais. Para este momento histórico, são necessárias apropriações mais complexas e elaboradas para que os seres humanos objetivem na prática social a humanidade presente em cada indivíduo. Ainda persiste esta grande necessidade.

A necessidade à qual nos referimos, que entre as necessidades que surgiram ao longo da história é aquela de maior valia para a humanização dos indivíduos, é a educação. O conceito de educação assumido neste trabalho é o que Saviani (2013, p. 121) formulou como sendo “a ação mediadora no seio da prática social global”. É ação mediadora porque se constitui como um instrumento, uma atividade intencional que é um meio direcionado a uma determinada finalidade: produzir e reproduzir a humanidade nos seres humanos. Esta produção não está garantida pela natureza, precisa ser construída.

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, 2013, p. 13).

Uma vez que a humanidade não é espontânea e não está dada pela natureza, precisa ser construída por meio do trabalho. É por meio desta forma de trabalho que os indivíduos se apropriarão dos elementos necessários à sua humanização, o que propiciará novas objetivações humanas, dando movimento à história. A força da dialética entre apropriação e objetivação está presente também no conceito de trabalho educativo formulado por Saviani. Assim, Duarte nos convida a investigar de forma mais profunda este conceito:

Analisemos mais de perto alguns aspectos desse conceito. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita a esse conceito a dialética entre objetivação e apropriação. (DUARTE, 1998, p. 112-113).

Entendido que é o trabalho educativo que garante a formação da humanidade nos indivíduos – e esta é a intencionalidade do trabalho educativo –, cabe agora perceber que esta humanidade não será produzida a partir das apropriações e objetivações arbitrárias, ou seja, não é qualquer coisa que poderá se constituir como objeto do trabalho educativo. É preciso ter clareza sobre quais apropriações e objetivações precisam ser produzidas e a partir de que método. O trabalho educativo possui, portanto, uma natureza e uma especificidade.

Para elucidar a natureza do trabalho educativo, Saviani (2013), ancorado por Marx, explica que existem duas formas fundamentais de trabalho humano: o trabalho material e não material. O primeiro diz respeito ao trabalho que garante a produção de objetos necessários para a subsistência material do homem. O segundo refere-se ao trabalho que produz ideias, representações, conhecimento, arte, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, entre outros. Esta forma de trabalho não é outra coisa senão a produção do saber em todas as suas dimensões e é fundamental para garantir também a produção material, pois, sem conhecimento, a dialética entre apropriação e objetivação não se desenvolve, o homem não se apropria dos elementos necessários para objetivar a realidade em sua consciência e, com isso, não consegue transformar este pensamento em um novo objeto.

Infere-se, assim, que o trabalho educativo é uma forma de trabalho não material. Ainda na esteira da classificação, existem duas modalidades de trabalho não material: *a*) quando o produto se separa de seu produtor e do ato de produção²² e *b*) quando o produto não se separa nem de seu produtor e nem do processo de produção.²³ Desse modo, a natureza do trabalho

²² Como exemplo desta forma de trabalho não material, Saviani traz a produção de livros, CDs, artes visuais impressas em quadros e vídeos, etc.

²³ O exemplo mais claro de Saviani é a questão do ensino no processo educativo: “[...] 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)” (SAVIANI, 2013, p. 12).

educativo o classifica como trabalho não material, sendo que o seu produto não se separa do ato de produção.

Entendemos que o trabalho educativo produz objetivações e apropriações relacionadas a “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12). Mas para que servem essas objetivações e apropriações? Qual a intenção de produzi-las? Qual o seu direcionamento? Esses questionamentos estão relacionados à especificidade da educação que

[...] relaciona-se, na teoria pedagógica de Saviani, à busca de delimitação das formas pelas quais seja possível atuar-se no interior da educação escolar com a perspectiva de contribuição para a luta sociopolítica mais ampla pela superação da sociedade capitalista. (SILVA, E. 2017, p. 80).

Nesse sentido, a especificidade da educação está relacionada ao seu objeto, qual seja, a identificação dos conhecimentos mais elevados que foram produzidos pela humanidade e a descoberta do método mais adequado para garantir esse objetivo. Ao se apropriar de tais conhecimentos e com isso produzir a humanidade para si, a classe trabalhadora estará se apropriando daquilo que historicamente se constituiu como propriedade privada da classe dominante. Entendendo o conhecimento como um meio de produção e tendo em vista que a condição precípua para a superação do capitalismo é a apropriação dos meios de produção pela classe trabalhadora, isso significa que, ao tomar posse do conhecimento, estes seres humanos terão se apropriado de parte das condições objetivas para a revolução.

É exatamente diante desta elucidação que se pode evidenciar o caráter teleológico do trabalho educativo. Mas o que é a teleologia? Antes de dar a resposta imediata a esta pergunta, cabe refletir sobre o que diferencia a atividade humana da atividade animal. Os animais também formam reflexos psíquicos da realidade objetiva e, com isso, constroem – na limitação de sua primeira natureza – os meios necessários para a satisfação das suas necessidades de sobrevivência. Desse modo, as abelhas constroem a colmeia, a aranha constrói a teia, as formigas transportam seus alimentos, o passarinho constrói seu ninho etc. No entanto, trata-se de um trabalho não objetivado. Esses animais não possuem a capacidade de criar em sua consciência a representação prévia do objeto que pretendem construir. Eles não podem formular em seu pensamento os meios necessários para atingir o seu objetivo ou sequer imaginar a forma e o conteúdo do objeto que se pretende construir (SILVA, E., 2017).

Por outro lado, a capacidade de objetivação está presente nos seres humanos. A atividade humana é, portanto, “conscientemente dirigida por uma previsão mental do produto a ser gerado” (SILVA, E., 2017, p. 61). Os seres humanos têm em sua consciência, desde o início do processo de trabalho, a representação do objeto que se pretende e o que deve fazer para alcançar o seu objetivo. Trata-se de uma atividade orientada a um fim. Desse modo, o caráter teleológico da atividade humana é definido por este processo “no qual o ser humano constrói, previamente, não só a imagem mental do produto a ser alcançado, como também organiza os meios necessários para o alcance desse objetivo” (SILVA, E., 2017, p. 62).

Neste processo, homens e mulheres colocam em movimento cadeias causais, ou seja, fazem com que uma determinada ação traga como consequência outras possíveis ações e, com isso, origine-se uma nova realidade objetiva. Em algumas circunstâncias históricas, as ações humanas acabam se subordinando às ações da natureza, pois nem sempre o conhecimento humano é suficiente para prever as possíveis reações da natureza diante das ações do homem. Como explica Silva, E. (2017, p. 84),

[...] os seres humanos fazem escolhas com base no conhecimento que já tenham da realidade. A partir dessas escolhas traçam estratégias e agem de maneira a colocar a realidade em movimento de maneira a conseguir resultados que satisfaçam necessidades humanas. Mas muitas vezes os seres humanos não conseguem prever todas as consequências dos processos objetivos que eles colocam em movimento.

Assim, por meio do trabalho educativo, pretende-se que os seres humanos tenham acesso aos conhecimentos mais elevados que a humanidade já produziu e, com isso, seja possível dominar o movimento das cadeias causais postas pelas ações humanas a partir de escolhas conscientes e formuladas por processos complexos de elaboração do pensamento. A consequência dessa elevação das potencialidades humanas é a produção da humanidade para si e, concomitantemente, a superação da condição de exploração capitalista do homem pelo homem.

Assim, o caráter teleológico do trabalho educativo está relacionado com a sua finalidade de produzir a humanidade nos indivíduos, uma vez que a educação à qual nos referimos ao longo deste trabalho tem como especificidade identificar os conhecimentos (conteúdo) mais adequados e o método (forma) propício para atingir esta finalidade.

Nessa breve exposição, tentamos elucidar como se expressam as relações entre trabalho e educação, trazendo um enfoque para o conceito de trabalho educativo. Expusemos o caráter histórico e universal do trabalho educativo e a necessidade presente de propiciar

condições objetivas para contemplar a sua intencionalidade, qual seja, a produção e reprodução do gênero humano por meio da transmissão dos saberes mais elevados que a humanidade já desenvolveu.

Faz-se necessário, agora, entender de que forma a apropriação do conhecimento reflete na formação psicológica do homem, ou seja, como o conhecimento elaborado eleva as funções psíquicas superiores e como esse processo repercute no comportamento humano e direciona à práxis humana. Cabe lembrar que nenhuma teoria pedagógica deve prescindir de uma teoria psicológica, pois é preciso conhecer em essência o destinatário da ação pedagógica e compreender suas necessidades históricas. Por outro lado, também é preciso ter clareza de que o aporte psicológico da teoria pedagógica não deve se transformar em uma psicologização da prática pedagógica. Nesse sentido, o próximo tópico deste capítulo tratará de expor esses mecanismos sob os auspícios da psicologia histórico-cultural.

3.2. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica

Em se tratando de uma teoria pedagógica, é certo que sua elaboração só faz sentido se estiver a serviço do desenvolvimento de seres humanos, ainda que essa concepção de desenvolvimento esteja assentada em outra base epistemológica que não a defendida neste trabalho. De modo geral, toda pedagogia é organizada para responder a necessidades humanas. Desse modo, as pedagogias precisam se fundamentar em teorias psicológicas, pois é a psicologia a área do conhecimento responsável por explicar quem é o sujeito a quem se destina a ação pedagógica e como se desenvolve o psiquismo desse sujeito.

Desse modo, além de centrar suas bases em referenciais advindos da filosofia e da educação, a pedagogia histórico-crítica também está consubstanciada pela psicologia histórico-cultural, representada fundamentalmente pela Escola de Vigotski, tendo como ponto de referência, além da obra de Vigotski como um todo, também as obras de Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, e outros integrantes da psicologia histórico-cultural (DUARTE, 1996).

É importante destacar, no Brasil, as contribuições do grupo de estudo e pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, liderado pelos professores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins. Este grupo tem se debruçado no compromisso histórico de trazer contribuições para a

construção da pedagogia histórico-crítica a partir de estudos e investigações à luz da teoria marxista e da psicologia histórico-cultural.

A aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se mantém em razão da correspondência de suas bases epistemológicas: ambas estão alicerçadas no materialismo histórico-dialético. O objetivo central dessas teorias é a formação humana omnilateral, ou seja, produzir humanidade nos indivíduos em suas máximas potencialidades e possibilidades, já que

[...] a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 131-132).

Desse modo, ambas as teorias assumem um caráter revolucionário à medida que reivindicam a socialização do conhecimento mais elevado que a humanidade já produziu com vistas a superar as condições objetivas presentes. A psicologia histórico-cultural se diferencia das demais correntes de estudo sobre o desenvolvimento humano por considerar a historicidade deste processo. Enquanto as outras teorias subjagam a relação do homem com o trabalho, considerando inata a sua “natureza humana”, a psicologia histórico-cultural entende que o desenvolvimento humano depende das condições objetivas para que o homem se torne homem. Tais condições estão relacionadas ao trabalho, sem o qual não há a formação da natureza humana.

[...] entendo que a psicologia histórico-cultural é, antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem desenvolver-se plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (DUARTE, 2016, p. 44).

A grande contribuição desta teoria psicológica para a pedagogia histórico-crítica foi a periodização do desenvolvimento humano, ou seja, a sistematização dos períodos pelos quais o indivíduo percorre ao longo de sua vida até alcançar os estágios mais elevados de seu psiquismo. Para esta corrente teórica, os períodos do desenvolvimento humano não devem ser delimitados tendo como referência apenas os aspectos biológicos da maturação psíquica, mas

também as relações históricas nas quais se insere o indivíduo. Há que se ter como aspecto fundante a historicidade do desenvolvimento humano e o modo de produção da vida social.

Pasqualini (2016, p. 88) explica que

A escola de Vigotski convida-nos a compreender o desenvolvimento psíquico como processo não predeterminado pela hereditariedade ou por leis naturais, analisando-o para além daquilo que se apresenta aos olhos como sintomas ou indícios comportamentais, com base em uma abordagem integral (não atomista) do psiquismo, ou seja, concebendo-o como totalidade dinâmica que se desenvolve pela alternância entre movimentos graduais cumulativos (que preservam relativa estabilidade) e momentos revolucionários disruptivos (que se expressam como abrupta mudança qualitativa). Tal concepção nos conduz à busca por desvelar as relações e conexões entre os caminhos já percorridos e as novas formações psíquicas, tomando como referência para explicar a formação do psiquismo individual e guiar a intervenção pedagógica orientada para promover seu desenvolvimento a totalidade social e as formas mais desenvolvidas da atividade humana.

Corroborando esta ideia, Duarte (2016, p. 39) explica:

O desenvolvimento do psiquismo individual está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural, isso quer dizer que o avanço em termos de personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Toda a teoria vigotskiana sobre o psiquismo humano apoia-se no pressuposto de que tanto o conhecimento científico sobre a individualidade quanto o desenvolvimento da própria individualidade estão atrelados ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio que a humanidade tenha dos rumos da sociedade que, no nosso caso, se caracteriza pelo modo de produção capitalista.

Assim, para desenvolver-se humano, são necessárias condições biológicas e sociais para que o homem construa para si a imagem subjetiva do mundo objetivo. Esta construção não é outra coisa senão o próprio psiquismo humano. Segundo Martins, o psiquismo é

[...] a unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal, posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente. (MARTINS, 2011, p. 45).

O psiquismo é, portanto, a captação dos fenômenos objetivos no plano subjetivo. Tal captação se constitui como reflexo consciente da realidade (MARTINS, 2013a). Este processo possui uma base material que representa a estrutura orgânica do psiquismo, ou seja, para captar a realidade, o ser humano dispõe de propriedades naturais que foram filogeneticamente formadas. Além desta base material, existe também o que a autora chama de unidade ideal, que não é outra coisa senão a “ideia” da realidade objetiva, ou seja, a representação do real. Assim,

ao longo do desenvolvimento humano, para que o indivíduo possa produzir e reproduzir a sua existência, relacionar-se com a natureza, satisfazer suas necessidades e/ou criar outras necessidades em escalas cada vez mais sofisticadas, é necessário que os processos de captação da realidade objetiva se tornem cada vez mais complexos. O desenvolvimento humano deve garantir, portanto, a elevação do psiquismo.

Martins (2011), fundamentando-se em Luria, explica que o psiquismo humano se estrutura como um sistema funcional complexo, composto por funções psicológicas. São elas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. A autora explica que, para Vigotski, existe uma diferença qualitativa entre as funções. Existem aquelas que estão no âmbito da natureza, ou seja, foram edificadas a partir do desenvolvimento filogenético. Tais funções são comuns aos seres humanos e aos animais superiores. A elas, Vigotski atribui o nome de funções psíquicas elementares.

Por outro lado, existem as funções que são desenvolvidas no seio da vida social que, por meio dos signos, exploram patamares mais elevados do psiquismo humano, alcançando a consciência e legitimando em cada indivíduo suas características ontológicas. A tais funções Vigotski atribui o nome de funções psíquicas superiores. Segundo Martins (2016, p. 15), as primeiras

[...] pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos 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 [...], 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.

Este trecho evidencia o caráter humanizador que o trabalho exerce sobre o psiquismo, pois propicia à relação entre indivíduo e ambiente/natureza a ultrapassagem de uma mera dinâmica “estímulo-resposta” (como ocorre no psiquismo dos animais) para um nível de autocontrole da conduta por meio de saltos qualitativos ao longo do desenvolvimento humano, representado pela elevação das funções psíquicas.

Mas então como elevar as funções psíquicas elementares a funções psíquicas superiores? Martins (2013a, p. 133) explica que a resposta está nos signos. Os signos são ferramentas psíquicas que imprimem “ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação”. Os

signos são elaborados socialmente e são responsáveis por dar significado a determinado objeto, tornando-o inteligível, ou seja, transformando-o em captação subjetiva de uma realidade objetiva, ou ainda, reflexo psíquico da realidade. Assim, a autora explica que

[...] o ato mediado por signos, isto é, o ato instrumental, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2013a, p. 133).

Os signos se assemelham às ferramentas de trabalho que utilizamos em nossas tarefas. Assim como precisamos adaptar o comportamento a essas ferramentas durante o trabalho, aos signos precisamos adaptar o nosso psiquismo, de modo que eles promovam transformações psíquicas estruturais, do mesmo modo que o trabalho transforma a natureza. O signo assume, então, uma função instrumental em relação ao ato realizado (trabalho), propiciando ao desenvolvimento humano saltos qualitativos por meio da transformação da estrutura do psiquismo, redirecionando a conduta humana e transformando qualitativamente a prática social.

Ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, ainda nas civilizações primitivas, notava-se um curioso comportamento humano em relação ao comportamento animal. Tuleski e Eidt (2016) explicam que a conduta superior pôde ser notada a partir do momento em que os homens forjaram seus órgãos artificiais, ou seja, quando passaram a desenvolver, mediante o trabalho, extensões de seu próprio corpo que ampliaram as suas potencialidades. Avançando um pouco mais na história, as autoras utilizam o exemplo da capacidade de voar:

No nosso sistema natural de atividade humana, não está incluída, por exemplo, a possibilidade de voar, mas, pelo fato de a esfera das atividades humanas ter condições de ser ampliada por ferramentas ou corpo inorgânico (criações artificiais), abrem-se ao homem infindas possibilidades para tal. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 39).

Este exemplo elucidada o fato de que, ao contrário dos animais, ao se deparar com os estímulos impostos pelo ambiente/natureza, o homem consegue criar maneiras diferentes de responder aos estímulos graças à sua capacidade de impingir significado aos fenômenos. Desse modo, ele pode recriar os próprios estímulos por meio dos signos, forjando reações cada vez

mais complexas, controlando assim o seu comportamento. Com isso, tornou-se possível ao homem dominar as situações impostas pela natureza. Esse processo demonstra a elevação de seu psiquismo. Assim, segundo as autoras,

Para Vigotski, essa é a chave da conduta superior: a diferença entre a conduta elementar, que se subordina aos estímulos dados, e a conduta superior, que se subordina aos estímulos criados, a característica de “autoestimulação”, a criação e o emprego de estímulos-meios artificiais e a determinação da própria conduta com sua ajuda. Assim, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar sua conduta – própria e alheia – é um signo. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 42).

Destarte, há uma condição imprescindível para o domínio da própria conduta, para a criação dos estímulos, ou ainda, para a apropriação dos signos: a vida social. Isso significa que nenhum ser humano é capaz de criar e empregar signos se não houver mediação, ou seja, se não passar pelos processos de ensino. Tal mediação se constrói de maneira compartilhada. As autoras reiteram esta ideia ao explicarem que

A possibilidade de autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 43).

Martins (2016, p. 16), nesta perspectiva, também explica que

[...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina.

Para apropriar-se dos instrumentos psicológicos e passar por todos os períodos necessários à formação das funções psíquicas superiores, os seres humanos necessitam ser ensinados, isto é, precisam se apropriar desses signos por meio da intervenção de outro ser social que já tenha domínio dos signos. O desenvolvimento humano está condicionado, portanto, aos processos de ensino. Logo, torna-se imprescindível o papel do trabalho educativo para efetivar a relação dialética entre apropriação e objetivação. Todo esse processo faz coro

com a tese defendida tanto pela pedagogia histórico-crítica, quanto pela psicologia histórico-cultural, daí a sua aproximação teórica.

No âmbito da psicologia, Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre ensino e desenvolvimento, e um de seus grandes méritos foi a inversão da ordem de condicionabilidade entre tais processos. Se o desenvolvimento fora tomado pela psicologia tradicional como condição para o ensino, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor [...]. Vigotski apresentou o ensino como condição primária e fundante do desenvolvimento, propondo que entre ensino e desenvolvimento se instala uma relação de interdependência e reciprocidade, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”. A “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino. (MARTINS, 2016, p. 20).

Com este raciocínio, faz mais sentido o que temos afirmado até aqui sobre a necessidade da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já edificou. Não é qualquer tipo de conhecimento que promove o desenvolvimento e nem qualquer forma de ensino. Nem toda aprendizagem é desenvolvente. Por isso, Saviani aposta na educação escolar como espaço mais propício para desencadear processos de ensino que, atrelados à natureza e a especificidade da educação, sejam capazes de elevar o psiquismo dos indivíduos de modo que isso reverbere em sua prática social.

Relembremos as considerações de Saviani (2013) sobre a natureza e a especificidade da educação: o ensino é uma forma de trabalho educativo não material cujo produto não se separa do ato de produção. Além disso, no ato de ensinar é preciso saber identificar quais os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos para que se tornem humanos e quais as formas mais adequadas para que esse objetivo seja atingido.

Os elementos culturais aos quais Saviani (2013) se refere são os conteúdos clássicos, também chamados de verdadeiros conceitos por Vigotski (1998). As formas de ensino às quais o primeiro autor se refere são as formas delineadas pelo método materialista histórico-dialético, do mesmo modo como Vigotski e seus colaboradores postulam. Corroborando esta ideia, Duarte (2016, p. 45) afirma:

Como já nos mostrou Dermeval Saviani, a educação escolar é a melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história até aqui percorrida [...]. Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura.

Tendo em vista a apropriação dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que a humanidade já alcançou, não há outra forma de contemplar esta reivindicação que não seja por meio de conteúdos que ultrapassem os limites do cotidiano, ou seja, que estabeleçam uma mediação entre a vida cotidiana e os patamares mais elevados de objetivação do gênero humano, que façam o aluno deslocar-se do senso comum à consciência filosófica. São os conteúdos clássicos, sintetizados por meio dos conceitos científicos, que desencadearão no aluno mecanismos psíquicos necessários para a elaboração do pensamento complexo. Segundo Martins (2016, p. 25),

O ensino dos conceitos científicos difere-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendrando transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, uma vez que, em última instância, os conceitos científicos 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.

Tais conceitos conduzem, portanto, a uma requalificação de todas as funções psíquicas por meio da elevação da função “pensamento”, que age como uma espécie de reagente químico em relação às demais funções psíquicas. Isso significa que, quando o pensamento é estimulado ao máximo e é edificado na consciência por meio da relação dialética com as outras funções, ele se dissolve na totalidade do psiquismo de forma a elevar também a potencialidade da sensação, da percepção, da atenção, da memória, da linguagem, da imaginação, da emoção e do sentimento.

Mas como identificar e selecionar esses conceitos para que sejam transmitidos aos alunos? Como separar o conhecimento que realmente elevará o psiquismo daquele que não edificará a consciência do indivíduo? Como categorizar e classificar, no âmbito escolar, os conteúdos que se apresentam relevantes e inteligíveis para cada etapa do desenvolvimento humano? Parte da resposta para estes questionamentos pode ser encontrada na periodização do desenvolvimento humano elaborada pela psicologia histórico-cultural.

Segundo esta teoria, o desenvolvimento humano ocorre em períodos. Estes períodos, ao contrário do que postula a psicologia tradicional, não se constituem em etapas que correspondem apenas à maturação biológica do corpo, mas sim em fases que são parte da totalidade da formação do psiquismo. Baseada nos estudos de Elkonin, Pasqualini (2016, p. 67), afirma que o termo “período” está relacionado, portanto, “à demarcação de momentos qualitativamente distintos no curso do desenvolvimento psíquico”. Por isso, para os adeptos da

psicologia histórico-cultural, é importante romper com a compreensão etapista e naturalizante do processo de desenvolvimento, pois o que existe, de fato, são relações de simultânea ruptura e continuidade ao longo da vida humana.

Se o desenvolvimento humano é demarcado por períodos específicos, é preciso adequar os processos de ensino às peculiaridades de cada período, de modo a estimular o desenvolvimento psíquico em suas máximas potencialidades. Por isso, impõe-se como necessidade aos professores e professoras que assumem a pedagogia histórico-crítica como matriz de sua prática pedagógica o domínio do conhecimento sobre quais são as atividades mais importantes em cada etapa do desenvolvimento humano. Afinal, é preciso que haja coerência entre o conhecimento a ser apropriado pelo aluno e o nível psíquico em que ele se encontra para se apropriar desse conhecimento, ou seja, não convém ensinar ao aluno mais ou menos do que ele pode aprender.

Por isso, cada período de desenvolvimento necessita de uma atividade dominante dentro de um vasto universo de outras atividades. Esta atividade também é chamada, dentro da psicologia histórico-cultural, de atividade-guia. Segundo Tuleski e Eidt (2016, p. 50),

[...] a atividade-guia possibilita: a) o surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase.

As autoras categorizam as atividades-guia da seguinte maneira:

Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual 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. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 52).

Essas são as atividades que devem ser estimuladas ao longo do processo de desenvolvimento humano. As autoras herdaram de Leontiev o conceito de “atividade”. Trata-se de um conceito muito próximo da concepção marxista sobre o significado de “trabalho”. Assim como o trabalho é uma atividade teleológica que representa a objetivação da consciência humana, a “atividade” da psicologia histórico-cultural também o é. Em cada fase da vida, os seres humanos se ocupam em desenvolver formas de trabalho diferentes, cada vez mais complexas e carregadas de intencionalidade para responder às necessidades postas pela realidade objetiva. O mesmo ocorre com a ideia da “atividade”, que é desenvolvida de diversas

maneiras e em diferentes escalas conforme os indivíduos elevam suas funções psíquicas. Por isso,

Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com a realidade. Em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50).

Assim, existem conhecimentos, conceitos e conteúdos específicos que vão potencializar mais ou menos as atividades de cada período, contemplando satisfatoriamente ou não o “vir a ser” dos indivíduos. Como estamos lidando com o objetivo de elevar as funções psíquicas por meio da educação escolar, obviamente, é preciso selecionar os conhecimentos que estejam posicionados para além do cotidiano, ou seja, os conteúdos clássicos, os conceitos científicos, uma vez que são eles que irão conduzir ao desenvolvimento do pensamento elaborado. Segundo Martins (2016, p. 25),

[...] o ensino dos conceitos científicos difere-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendrando transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, uma vez que, em última instância, os conceitos científicos 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.

Diante desta assertiva, faz-se mister considerar que, quando os alunos são estimulados de forma coerente a realizarem a atividade dominante de seu período de desenvolvimento, instaura-se um mecanismo que promove novas formações em seu psiquismo. Tais formações são denominadas de “neoformações”. Segundo Tuleski e Eidt (2016), trata-se de um conceito formulado por Vigotski. As neoformações correspondem ao novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade do indivíduo que levam a mudanças psíquicas e sociais. Podem ser consideradas, também, como sínteses complexas das formações psíquicas. Para as autoras, as neoformações

[...] emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil²⁴, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 53-54).

²⁴ Em vários momentos deste texto, há menções ao desenvolvimento psíquico da criança, pois, para compreender a totalidade do desenvolvimento humano, a infância é um período determinante. No entanto, neste trabalho, o

As neoformações representam, portanto, os saltos qualitativos do psiquismo. Pasqualini (2016) explica que o psiquismo humano não é estável, pois todos os fenômenos (internos e externos) se transformam permanentemente, estabelecendo entre si uma relação dialética entre movimento e estabilidade. A estabilidade está condicionada à quantidade de mudanças graduais e latentes que acontecem no decorrer de um determinado período do desenvolvimento. Quando as mudanças graduais se acumulam, de repente essa estabilidade é tomada por um movimento abrupto. Tal movimento se desencadeia quando a totalidade de mudanças graduais engendra uma grande mudança qualitativa. Esse movimento do psiquismo desencadeia, portanto, um período de crise, ou ainda, período crítico.

Cada período do desenvolvimento adentra o psiquismo por meio episódios de crise da estabilidade que dá cabo ao movimento. Há um abandono do velho em direção ao novo, o velho, que era aparentemente estável, dá lugar ao movimento do novo. Assim, o período crítico não é outra coisa senão o momento em que as neoformações se relacionam, desenvolvem-se e complexificam-se a ponto de gerar uma grande mudança qualitativa, ou seja, uma reestruturação significativa do psiquismo. Esta reestruturação gera no indivíduo novas formas de reagir diante dos fenômenos. Este é o movimento qualitativo do psiquismo.

Desse modo, ao se referir aos processos de ensino, a autora chama atenção para o fato de que, a depender das condições educativas, essas crises podem se tornar tão agudas a ponto de desqualificar o movimento do psiquismo. Por isso, é de fundamental importância que o contexto escolar do aluno se movimente no mesmo sentido que o seu psiquismo. Mais uma vez, explicita-se a necessidade de fomentar o acesso a conhecimentos verdadeiramente significativos para cada período do desenvolvimento do aluno, representados na pedagogia histórico-crítica pelos conteúdos clássicos.

A partir dessas considerações, cabe ceder um espaço neste tópico para destacar o período da adolescência, já que os destinatários da ação pedagógica proposta neste trabalho são adolescentes. A turma escolhida para a aplicação da proposta pedagógica foi o 3º ano do ensino médio de uma escola estadual de Itaberaí, Goiás.

Anjos (2013, p. 71) afirma que “o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico do adolescente é a mudança da estrutura psicológica da personalidade”, que é determinada pela

foco é o final da adolescência, pois, como será mostrado nos próximos capítulos, os destinatários da ação pedagógica desenvolvida por meio desta pesquisa são alunos do Ensino Médio.

elevação de suas funções psíquicas, possibilitando a formação de sínteses superiores que estão caracterizadas pela personalidade e concepção de mundo. Assim, escolhemos o 3º ano do ensino médio para desenvolver este estudo por se tratar de alunos que estão na fase da adolescência e, por isso, já conseguem apreender os conceitos científicos e elaborar em sua consciência o concreto pensado. Segundo Anjos e Duarte (2016, p. 213), “a ciência, a arte, a filosofia e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por conceitos, ou seja, a partir da adolescência”.

Além disso, são alunos que já passaram pelas etapas anteriores da educação e esperase que já tenham se apropriado dos conceitos espontâneos. Ademais, estão prestes a sair da escola e adentrar o mundo do trabalho, portanto, conseguem minimamente compreender as relações dos conteúdos escolares com o trabalho, que se constitui como princípio educativo da ação pedagógica.

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio, será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2008, p. 234).

É possível, ainda, que estes alunos consigam estabelecer relações entre a cultura corporal e o mundo do trabalho. Essa justificativa torna mais próxima a possibilidade de se trabalhar conteúdos da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica, uma vez que um dos grandes objetivos desta teoria pedagógica é conduzir o pensamento do aluno à elaboração do real por meio da transmissão/assimilação dos conhecimentos científicos, tendo o trabalho como princípio educativo.

Outra justificativa importante para trabalhar com adolescentes é a necessidade de desmistificar a concepção patológica desta fase da vida, que reduz a adolescência a “apenas um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes em virtude dos ‘hormônios que estão à flor da pele’” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 195-196). É preciso encarar esta fase como uma condição histórica do indivíduo, um momento de transição da infância para a fase adulta. Isso acarreta transformações no conteúdo e na forma do pensamento do adolescente, o que culmina em saltos qualitativos de suas funções psíquicas, ou seja, há o desenvolvimento de novas imagens subjetivas da realidade objetiva. Por isso, há um novo modo de enxergar a si próprio e, conseqüentemente, um novo modo de ser enxergado pelas pessoas.

Destarte, em se tratando dos processos de ensino, é imprescindível que este destinatário da ação pedagógica seja considerado em sua totalidade, que seja encarado como um sujeito social para além de suas determinações biológicas. Por meio de uma concepção histórica de adolescência é que será possível selecionar adequadamente os conteúdos repletos de relevância social e científica para a vida desses estudantes. E é somente à luz desses conhecimentos que este aluno conseguirá chegar à elaboração do real em seu pensamento, compreendendo, assim, a realidade em sua essência.

Não estamos defendendo o desprezo pelas transformações biológicas que acontecem nessa fase da vida. Aliás,

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica no corpo humano na vida de uma pessoa. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 196).

A adolescência não é patológica, não é apenas biológica, é social e histórica. Por isso, o conceito de adolescência também é transitório, uma vez que está relacionado com o momento histórico em que se constitui, ou seja, “a adolescência é um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 196). Corroborando esta afirmação, Leal e Mascagna (2016, p. 227) afirmam que:

[...] a adolescência é uma construção histórica, que nem sempre existiu como período destacado do desenvolvimento e, portanto, não se pode considerá-la um fenômeno natural e universal, mas deve ser compreendida como expressão dessa sociedade. Dessa maneira, a adolescência deve ser considerada em suas relações com a cultura e a sociedade, o que significa que essa fase do desenvolvimento pode assumir características diferentes para diferentes grupos sociais, para diferentes cultura e, mesmo, nas diferentes classes sociais, apesar de ser difundida como um fenômeno universal, destacando-se algumas características que tratam na verdade de um adolescente “abstrato”.

Anjos e Duarte (2016) explicam que, segundo Elkonin, o período da adolescência abarca de 11-12 anos até 15 anos e que a juventude corresponde ao período de 15 a 17-18 anos. Em relação ao período da juventude, Abrantes e Bulhões (2016, p. 242) explicam que [...] “mais determinante que a idade para compreender a atitude do jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva”. Portanto, o que

marca a fase da juventude é a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, é a sua atividade produtiva. Assim, [...] “o jovem em atividade no mundo deve ser compreendido em sua relação com o processo produtivo e vinculado à necessidade de qualificar sua força de trabalho por meio da atividade de formação profissional” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Tendo em vista os conceitos de adolescência e juventude apresentados, é preciso entender que contemplar o conceito de adolescência dos autores da Escola de Vigotski, aplicando-o nos dias atuais, exige que consideremos uma idade mais avançada devido às transformações históricas e as conseqüentes mudanças no psiquismo dos indivíduos. É por isso que, no caso da turma delimitada para esta pesquisa, por mais que todos os alunos tenham idades entre 16 e 18 anos, não podemos considerá-los como jovens ou adultos, uma vez que sua atividade dominante ainda não é a atividade produtiva, mas, sim, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Por isso, estamos considerando os alunos do 3º ano do ensino médio como adolescentes.

Como mencionado anteriormente, na fase da adolescência, a atividade dominante é a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Segundo Anjos e Duarte (2016, p. 198), a comunicação íntima pessoal é “uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos”. Por isso, “o adolescente tende em grande parte a imitar os adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder”. Os autores afirmam ainda que

[...] a atividade de comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Assim, na comunicação pessoal, forma-se a autoconsciência como consciência social transladada no interior. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198).

O adulto se torna, assim, o espelho do adolescente. No entanto, o momento histórico em que vivemos traz grandes empecilhos para o pleno desenvolvimento desse adolescente, uma vez que a referência de adulto a ele disponível está nitidamente infantilizada nessa sociedade cuja alienação tomou uma proporção ubíqua. Por isso, “torna-se problemática a formação da concepção de mundo pelo adolescente porque ele vive numa sociedade alienada e os adultos lhe apresentam visões também alienadas de mundo” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201). Desse modo, o adolescente, ao se inspirar em uma imagem adulta marcada pelas características da sociedade capitalista, está se inspirando, na verdade, em adultos formados sob as bases da alienação.

A atividade de estudo, concomitante à comunicação íntima pessoal nessa fase do desenvolvimento, [...] “é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

É exatamente por este motivo que Saviani insiste que os conteúdos a serem transmitidos aos alunos devem ser os mais desenvolvidos pela e para a humanidade, ou seja, não é qualquer conteúdo que despertará o interesse cognoscitivo do aluno. É por isso, também, que é necessário dispor ao processo de ensino novos métodos de ensino, com vistas a aumentar a independência deste adolescente. Segundo Anjos e Duarte (2016, p. 203),

O aumento da independência [...] desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, aumentam-se as exigências e responsabilidades. Quando não há exigências elevadas a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente.

A autonomia conquistada por meio desse aumento da independência decorrente da atividade de estudo tornará mais próxima a conquista da individualidade livre e universal, pressuposto fundamental da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

As considerações deste tópico não assumem outra intencionalidade senão uma tentativa de expor de forma sintética o produto da multiplicação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. É preciso destacar o caráter louvável deste produto e o quão determinante se faz para o redirecionamento da história presente. À medida que os seres humanos, por meio da educação, puderem se apropriar da atividade humana condensada em forma de cultura e, ao fim e ao cabo, transformarem suas estruturas psíquicas e qualificarem sua intervenção na realidade social, tornando-se fortes, éticos e conscientes de sua classe, não haverá limites para o exercício de suas potencialidades genéricas individuais e coletivas.

Assim, entendida a fusão epistemológica de ambas as teorias aqui mencionadas e o quanto se constituem fundamentais para a prática pedagógica de professores comprometidos com sua função social, faz-se necessário, agora, tentar contribuir exatamente com a estruturação desta prática pedagógica. Tal contribuição se dá, neste trabalho, por meio do estudo sobre as formas mais adequadas a serem assumidas pelo trabalho educativo com vistas a produzir a humanidade nos indivíduos. Por isso, o próximo tópico será dedicado ao método pedagógico.

3.3 O método pedagógico

A totalidade deste trabalho está circunscrita pelo objetivo de investigar os limites e as possibilidades de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica. Demarcado este ponto, e ainda, destacando-se o fato de que se trata de uma proposta carregada de intencionalidade, é preciso elucidar que, para além da importância do conteúdo, a forma se faz imprescindível para que o exercício dessa intencionalidade seja possível, sempre tendo em vista que [...] “uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente” (SAVIANI, 2012a, p. 67). Destarte, neste tópico nos dedicaremos à forma, qual seja, o método pedagógico.

O compromisso com a forma é um dos principais requisitos para a elaboração do conhecimento científico. Uma das maiores fragilidades imputadas à produção do conhecimento pela ciência dominante é justamente a negligência em relação à forma. Não é objetivo do capitalismo captar a essência da realidade objetiva, essência essa que só se desvela a partir do movimento dialético do pensamento. Não é objetivo deste modo de produção submeter os fenômenos à mediação da análise, à investigação de suas múltiplas determinações abstratas e à reconstrução, no pensamento, das diversas relações que compõem a sua totalidade.

Ademais, posto que são fiéis aos pressupostos capitalistas, também não é objetivo das pedagogias do “aprender a aprender” a formação de indivíduos que sejam capazes de efetivar a elaboração do concreto pensado em sua prática social. Conduzir os indivíduos à produção do conhecimento científico é uma atitude revolucionária e, por isso mesmo, é notavelmente cerceada pelas concepções pedagógicas hegemônicas. Sendo assim, qual deve ser a forma para produzir o conhecimento científico?

Essa forma coincide com o método materialista histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx ao longo de sua incansável investigação sobre o modo de produção capitalista. As leis que regem este método podem ser aplicadas na investigação de qualquer fenômeno presente na realidade objetiva, ou seja, qualquer objeto cognoscível.

Marx (2000), na introdução do prefácio de *Para a Crítica da Economia Política*, explica, em minúcias, como deve ser o movimento do objeto no método materialista histórico-dialético. Segundo ele, ao identificar-se o objeto, deve-se começar pelo real e pelo concreto, que constituem a pressuposição prévia e efetiva.

No entanto, na particularidade do modo de produção capitalista, esse concreto está encoberto, não constitui a verdade, pois está permeado pela aparência imediata desta realidade.

Este objeto cognoscível está ainda repleto de contradições que não podem ser desvendadas sem um aprofundamento maior no estudo de suas determinações históricas. Assim, nesse primeiro momento em que o sujeito cognoscente se depara com o concreto idealizado, se depara, na verdade, com uma representação caótica do todo, devendo-se, como quem deseja conhecer a realidade, partir para [...] “abstrações cada vez mais tênues até alcançar as determinações mais simples” (MARX, 2008, p. 258).

A partir desse ponto, deve-se voltar a fazer a viagem de modo inverso, voltando ao concreto, mas não com a representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Descobrem-se, por intermédio da análise, algumas relações abstratas que são determinantes (MARX, 2008). Mais adiante, percebe-se que o

[...] concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259).

Deste trecho, podemos inferir que, tomado por imediato, o concreto que se vê não é o concreto que se pensa, ou seja, o concreto real não é o concreto do pensamento. Com a mediação da análise, o objeto vai se desenredando em determinações mais simples. Essas determinações, ao serem relacionadas entre si e ao trazerem explicações importantes sobre o objeto, conduzem à síntese. A síntese culmina, então, no ponto de chegada do objeto. Interessante notar que desde o início, diante da realidade objetiva, o objeto era exatamente o mesmo. No entanto, para a consciência do sujeito cognoscente, à medida que o objeto foi submetido ao método de investigação, acabou se transformando; há, portanto, um ponto de partida, que corresponde à síntese, isto é, a representação caótica do todo, e um ponto de chegada, que é o concreto pensado, ou seja, a síntese de múltiplas determinações. Saviani explica melhor o que Marx quis esclarecer ao utilizar-se dessa figura de linguagem.

À primeira vista, essa passagem soa estranha porque Marx afirma que o concreto não é ponto de partida, é ponto de chegada. Mas, em seguida, desdiz o que havia dito afirmando que é o verdadeiro ponto de partida, frisando que antecede mesmo a própria observação imediata e a representação. Ou seja, está no ponto de partida das primeiras impressões em que a realidade nos aparece como um todo caótico, sincreticamente. Há, porém, aí, um detalhe: o texto começa afirmando que o concreto é, *para o pensamento*, um resultado, ponto de chegada, e não ponto de partida. Esse aposto “para o pensamento” é fundamental porque o que está em causa no referido texto é a distinção entre concreto real e concreto de pensamento. O concreto real antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte sobre o qual se apoia todo o processo

cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas. (SAVIANI, 2012b, p. 128).

A partir desta explicação, o que fica em evidência é que os fenômenos estão inscritos na realidade objetiva e não no pensamento. Por isso, não podemos estabelecer nenhum tipo de “a priori” ao fenômeno investigado, pois é a realidade que o define e não o pensamento.

Marx sintetiza a elaboração do pensamento a partir de dois momentos. No primeiro,

[...] a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. (MARX, 2008, p. 259).

A partir desta breve exposição, torna-se evidente o tipo de ciência postulado por Marx. Trata-se de uma ciência rigorosamente comprometida com a verdade. Por isso, é preciso perspicácia, sobretudo no âmbito da pedagogia, em relação à racionalidade positivista e ao relativismo pós-moderno hegemônicos na ciência moderna, que induzem a um processo de sublimação fantasmagórica que transforma a aparência dos fenômenos em verdade absoluta e irrefutável. Sobre esse “perigo” e, ainda, para refutar possíveis críticas que embutem o adjetivo de “dogmático” ao marxismo, Duarte (2000, p. 93) explica que, de acordo com o método materialista histórico-dialético,

[...] o conhecimento é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, isto é, a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato. Não há margem para qualquer tipo de relativismo subjetivista na epistemologia marxiana.

Assim, ao contrário das demais ciências, “o materialismo histórico-dialético não é uma metafísica idealisticamente construída de maneira especulativa, mas sim uma ontologia extraída filosoficamente da reflexão científica” (DUARTE, 2016, p. 113). Por isso, os representantes da pedagogia histórico-crítica e os estudiosos da psicologia histórico-cultural assumem o compromisso histórico de produzir o conhecimento verdadeiramente científico, e mais, atuar incisivamente na formação do pensamento concreto desde a gênese do desenvolvimento humano.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível entender que, do mesmo modo como Marx submeteu o objeto de sua investigação ao método, assim também o fez a pedagogia histórico-crítica com o objeto que se propôs a investigar, qual seja, o trabalho educativo. Assim, o processo de desvelamento deste objeto levou a um concreto pensado extremamente rico para a humanidade, levou a uma síntese revolucionária sobre a educação.

Então, a pedagogia histórico-crítica conseguiu superar a visão caótica e sincrética das demais pedagogias sobre a totalidade da educação. Saviani e seus colaboradores, ao identificarem as determinações mais importantes da educação por meio da análise e, em seguida, ao fazerem o exercício do método inverso, ou seja, ao relacionarem as determinações, categorizá-las, reconstruírem no pensamento a complexidade das relações que compõem o objeto, conseguiram se apropriar do concreto que se constitui a educação, conseguiram alcançar o ponto de chegada deste objeto, superando o seu estado empírico e abstrato. E qual é este ponto de chegada alcançado pela pedagogia histórico-crítica? É a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global, é formação omnilateral, são as possibilidades objetivas para o exercício pleno das potencialidades humanas mais elevadas. Este é o concreto pensado que se constitui a educação. E é a partir dessa premissa que Saviani desenvolveu o caminho para este ponto de chegada ao qual nos referimos. O caminho não é outra coisa senão o método pedagógico.

O primeiro ponto que precisamos demarcar para prosseguir neste raciocínio é o espaço defendido por Saviani para o desenvolvimento do trabalho educativo: a escola. Assim, para que a escola se constitua como tal, não basta apenas existir o 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, 2013, p. 17).

O saber escolar é, portanto, o saber objetivo carregado de universalidade que tem como finalidade o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos; está representado, na pedagogia histórico-crítica, pelos conteúdos clássicos. Assim, é papel da escola ensinar os conteúdos clássicos para todos os indivíduos, prioritariamente aos pertencentes à classe trabalhadora, tendo em vista que são essas pessoas que têm sido historicamente alijadas das possibilidades objetivas de se apropriar desses conteúdos e, por isso, acabam sendo impedidas de desenvolver suas máximas potencialidades genéricas.

Por isso, o método pedagógico deve ser elaborado e sistematizado para responder, necessariamente, aos interesses da classe trabalhadora. Além disso, é preciso que a classe trabalhadora participe não só do processo de produção do saber, mas também de sua elaboração. Segundo Saviani (2013, p. 67),

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante.

Assim, é preciso fomentar condições para que a classe trabalhadora elabore os seus próprios saberes, para que consiga expressar de forma elaborada os seus interesses de classe. Então, como ter acesso aos instrumentos de elaboração do saber social? Como participar ativamente da construção da cultura? Como se apropriar dos conhecimentos que historicamente estão restritos à classe dominante? Como foi dito anteriormente, é por meio do acesso aos conteúdos clássicos que deve ser propiciado pela escola. Tais conteúdos representam o grau mais desenvolvido em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, representam o desenvolvimento histórico do gênero humano. Nesse sentido, Duarte faz um interessante questionamento e aponta, em seguida, possíveis respostas:

Qual o critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 67).

Nota-se que até os critérios para a identificação desses conhecimentos são também os mais elevados possíveis. Assim, é preciso, na escola, romper com a transmissão de conceitos espontâneos advindos do senso comum, pois eles se manifestam apenas como aparência da realidade objetiva, não conduzem à elaboração do pensamento teórico, ou seja, ao concreto pensado. Não há, aí, o intermédio da abstração, o que compromete todo o caminho do

pensamento, pois “a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega à essência da realidade concreta” (DUARTE, 2000, p. 88).

[...] se as manifestações externas dos fenômenos realmente expressassem as verdadeiras relações entre as coisas, a simples observação e a experiência cotidiana substituiriam por completo a análise científica. [...] Vigotski, assim como Marx, considerava que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas (PASQUALINI, 2016, p. 65).

Duarte (2016) também aponta algumas considerações de Vigotski afirmando que, para este autor, os conceitos espontâneos já são adquiridos na vida cotidiana das crianças desde os períodos mais elementares. Desse modo, não se deve eliminar o papel desses conceitos no desenvolvimento humano. Porém, somente os conceitos científicos é que operam, no pensamento da criança, a elevação de suas funções psíquicas. Para realizar esse processo, é necessário que haja a mediação entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano. Por isso, a escola não deve reduzir sua função social à reiteração do cotidiano.

Ademais, na prática pedagógica, o ato de selecionar os conteúdos clássicos ou os conceitos científicos representa, também, a lógica do método inverso presente no processo de elaboração do concreto pensado. Quando se quer chegar a uma determinada síntese sobre um determinado objeto, é preciso, antes, vislumbrar qual é a sua manifestação mais desenvolvida. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Vigotski, que, para investigar o desenvolvimento da criança, tomou como referência o adulto. Assim, no caso da pedagogia histórico-crítica, se o que se espera do aluno é a elaboração mais complexa do pensamento, é preciso oferecer a ele o conhecimento elaborado também de forma mais complexa.

O método inverso, quando empregado na análise dos sistemas psicológicos, pode orientar o planejamento educativo, de modo que os sistemas psicológicos mais desenvolvidos sirvam de “guia” para o que os alunos podem alcançar na vida adulta. (PORTO, 2017, p. 141).

Além da identificação dos conteúdos e da forma mais adequada para desenvolver o trabalho pedagógico, é fundamental que se tenha como referência o destinatário da ação pedagógica. A que tipo de aluno se destina o ensino? Qual a história deste aluno? Quais são seus interesses de classe? De que elementos culturais ele necessita para elaborar o conhecimento teórico? Quais as atividades dominantes que este aluno precisa diante do período

de desenvolvimento em que se encontra? Para além disso, que tipo de atividades podem ser propostas para explorar a linha acessória do desenvolvimento deste aluno, de modo que haja um estímulo à transição de um período a outro de seu desenvolvimento? Responder a esses questionamentos no interior da prática pedagógica se faz necessário, pois

[...] compreender o destinatário do processo educativo implica em compreender princípios gerais sobre o desenvolvimento humano, sobre a aprendizagem, sobre como ensino, aprendizagem e desenvolvimento se relacionam e se concretizam no curso do desenvolvimento e, também, sobre as possibilidades de desenvolvimento e de como atuar para que estas se concretizem em cada indivíduo singular. (PORTO, 2017, p. 139).

É preciso deixar claro, ainda, que não estamos nos referindo ao aluno empírico, mas ao aluno concreto, aquele que precisa suprir mais do que suas necessidades imediatas. Segundo Saviani (2003a, p. 17-18),

O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa.

Diante disso, Saccomani e Marsiglia (2016, p. 347) pontuam que é fundamental “[...] pensar nos encaminhamentos metodológicos (forma) sobre como trabalhar os saberes escolares (conteúdos) com o aluno em cada momento de seu desenvolvimento (destinatário)” e, importante acrescentar, tendo em vista o aluno concreto. Assim, os elementos que temos abordado até aqui formam a tríade imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, tríade esta denominada por Martins (2013b) de *forma-conteúdo-destinatário*. Trata-se de uma unidade dialética que orienta o direcionamento do trabalho pedagógico. Cada um dos elementos da tríade tem o seu papel fundamental nesse processo e a relação mantida entre eles é uma relação de interdependência.

A tríade se constitui como um dos fundamentos psicológicos da periodização histórico-cultural que contribui decisivamente com a prática pedagógica, pois está centrada no objetivo de promover o desenvolvimento humano na mesma perspectiva que a pedagogia

histórico-crítica. Assim, trata-se de uma unidade dialética fundamental para a condução do método pedagógico como um todo.

Ao fim e ao cabo, é preciso reforçar que o método pedagógico é responsável, portanto, pela sistematização, organização, categorização do saber sistematizado, ou seja, por identificar as melhores formas para contemplar a finalidade da atividade de ensino: o desenvolvimento da atividade teórica, ou seja, a elaboração ideal do movimento real.

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 350-351).

Na verdade, o método pedagógico imprime uma determinada concepção de homem e de mundo no processo de formação dos alunos. Assim,

[...] ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo. (DUARTE, 2016, p. 96).

Por isso, é importante frisar que

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. (DUARTE, 2016, p. 109).

Nota-se, então, que o método pedagógico não se restringe a uma mera “estratégia de ensino” ou a “procedimentos metodológicos”. Com efeito, tem mesmo é o papel de conduzir o movimento do pensamento desde a sua manifestação mais sincrética e empírica à sua esfera mais concreta, não importa se será feita uma aula expositiva, uma roda de conversa ou uma confecção de cartazes. Ao fim e ao cabo, o aluno terá condições objetivas de desenvolver, de forma livre e autônoma, uma nova postura diante das questões sociais que lhe são impostas.

Por isso, é preciso desmistificar a ideia cartesiana e reducionista em relação aos cinco momentos formulados por Saviani. Não se trata de uma “receita de bolo” ou uma “fórmula eficaz” para ensinar os conteúdos. Trata-se, pois sim, da forma de exposição do método

utilizada por Saviani, ou ainda, de “abstrações do pensamento a orientarem as ações concretas na realidade” (MARTINS, 2016, p. 26). Desse modo,

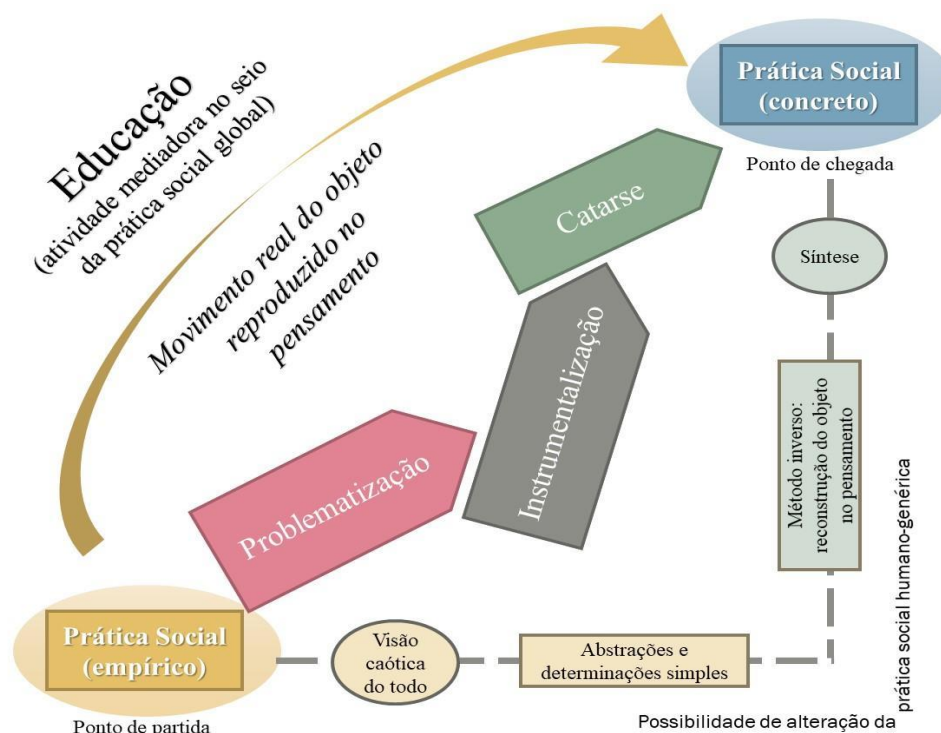
[...] os momentos do método em Saviani fundamentam-se no método marxiano de construção do conhecimento, a pressupor a captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações. (MARTINS, 2016, p. 27).

Os cinco momentos constituem-se, portanto, como uma sistematização concreta da prática pedagógica. Saviani (2012a) elaborou esta sistematização didática no intuito de superar por incorporação os passos formulados por Herbart e Dewey, representantes da pedagogia tradicional e da escola nova, respectivamente. Como o próprio autor explica, esse esforço foi feito para facilitar o entendimento dos leitores sobre o seu posicionamento em relação aos “passos” formulados por esses autores. Assim, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2012a, p. 74).

É exatamente por isso que não é necessário, para a pedagogia histórico-crítica, que o professor tente “dividir” a aula – ou a sua sequência de aulas – categoricamente em cinco momentos. O mais importante é que ele visualize a totalidade de sua prática pedagógica, vislumbrando, no limite de seu horizonte, a prática social como ponto de chegada, ou seja, a prática social qualitativamente superior.

Diante de todas essas considerações, cabe agora entender cada um dos momentos pedagógicos formulados por Saviani. Antes de prosseguir, observe o esquema representado:

Figura 1: O Método Pedagógico



Fonte: Síntese esquemática elaborada pela autora.

Como se vê, a prática social como ponto de partida é a referência para desencadear o processo de ensino. Trata-se da prática social imediata dos sujeitos envolvidos, ou seja, uma prática que ainda está encoberta por determinações que não foram desopacizadas pelo processo de abstração do pensamento. Este ponto de partida deve trazer prenúncios da prática social que se espera no ponto de chegada, ou seja, é preciso, desde o momento inicial, projetar o ponto de chegada que se vislumbra. Nos deparamos, aqui, com a ideia do mais desenvolvido explicando o menos desenvolvido. Assim,

[...] a prática social é questão central da pedagogia histórico-crítica, notadamente, considerando-a ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Cabe salientar que essa relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história e contradições. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 353-354).

Este ponto de partida é comum a professor e aluno, porém, com níveis diferentes no que se refere à compreensão da prática social. “Enquanto o professor tem uma compreensão

que poderíamos denominar ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (SAVIANI, 2012a, p. 70). Isso quer dizer que o professor, mesmo tendo domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, mesmo que suas experiências e conhecimentos estejam articulados, não conhece os níveis de compreensão dos alunos acerca da realidade, portanto, não é possível propor intervenções pedagógicas baseadas em um a priori; é preciso conhecer antes a fração da prática social que pertence aos alunos.

Por isso, Saviani (2012a) se refere à prática social do professor como uma síntese precária. Já em relação aos alunos, eles trazem em sua bagagem um arcabouço de conhecimentos e experiências sociais, porém, no ponto de partida, é impossível, para eles, conseguirem articular tais conhecimentos e experiências pedagógicas com a totalidade da prática social. Assim, professores e alunos são agentes sociais distintos que estão vinculados em um mesmo propósito: superar a prática social como ponto de partida e alcançar um ponto de chegada qualitativamente superior. Assim,

As relações inicialmente estabelecidas ocorrem nos limites da captação sensível e circunscritas às próprias experiências do aprendiz, uma vez que a captação do real, na ausência de mediações cada vez mais abstratas, subjugam-se à apreensão do objeto em suas manifestações fenomênicas. Assim, a escolarização impõe-se como uma das condições decisivas para o desenvolvimento da capacidade de abstração, na ausência da qual os sujeitos permanecem reféns do sincretismo, sustentando suas ações pelas aparências dos fenômenos e não por aquilo que eles de fato são. (MARTINS, 2016, p. 29).

Entende-se, portanto, que o processo de ensino deve dar condições para que o aluno supere a sua visão sincrética da realidade, e quem deve fornecer essas condições ao aluno é o professor, por isso, mesmo que saiam de um ponto de partida comum, é muito importante esclarecer que

[...] o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem, pois se assim o for não gerará as contradições necessárias à transformação do sistema representado pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos. A nosso juízo, ter a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico significa afirmar que professores e alunos são igualmente partícipes dela, mas não orientam suas ações pela mesma perspectiva. (MARTINS, 2016, p. 29).

O segundo momento do método pedagógico é a problematização. Segundo Saviani (2012a, p. 71), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas do âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Ao contrário do que tem sido empreendido equivocadamente por alguns autores, não se trata de um momento em que o

professor destinará aos alunos questões problematizadoras sobre o conteúdo em si. Aliás, é um momento que pertence à prática pedagógica do professor, é a identificação dos principais problemas que dificultam o processo de ensino, sejam do ponto de vista da estrutura material disponível para a aula, das condições de trabalho do professor, das questões políticas no interior da escola que impedem o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com as necessidades dos alunos, entre outros problemas.

Destarte, segundo Lavoura e Marsiglia (2015), o mero exercício de estabelecer relações entre escola e sociedade, assinalar o que desconhecemos individualmente ou elaborar simples perguntas sobre o conteúdo a ser ensinado não constituem o que seja, de fato, um problema no sentido filosófico. Assim, remetendo-se a Saviani, os autores explicam que o verdadeiro "problema" representa aquilo que necessitamos conhecer em essência, de forma articulada e coesa.

O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno e que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema aponta, então, aquilo que ainda não existe, mas que precisa existir. A nosso juízo, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, no cerne da problematização reside a definição de quais sejam os objetivos educacionais pretendidos e quais ações se fazem necessárias para a sua consecução. (MARTINS, 2016, p. 30).

O outro momento importante é a instrumentalização. Segundo Saviani (2012a, p. 71), “trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. É o momento central do processo de ensino em que professores e alunos disporão dos instrumentos construídos historicamente para alcançar o salto qualitativo na prática social. Por parte dos professores, a instrumentalização é o momento de selecionar os conteúdos e as ferramentas necessárias para o ato de ensinar. Por parte dos alunos, trata-se da apropriação do acervo cultural disponível à humanidade por meio da materialização do saber escolar. É o contato direto com os conteúdos clássicos necessários “à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012a, p. 71).

É sempre relevante frisar que, no processo de ensino, aluno e professor se constituem como agentes sociais diferenciados, pois o ponto de partida da prática social de ambos é diferente. O professor dispõe de um acervo de apropriações que o aluno ainda não dispõe para organizar seus processos psíquicos e superar a visão caótica do todo. Nesse sentido, é preciso sempre situar o papel do professor e do aluno em cada momento pedagógico. É por isso que

Saviani explica que “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade do ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2012, p. 72). E ainda “[...] o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada” (SAVIANI, 2013, p. 69). Na instrumentalização, é possível visualizar de forma nítida esse aspecto, como mostrado por Martins (2016, p. 30):

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, a nosso ver, as reais condições para que professor e aluno apresentem-se, desde o ponto de partida, como agentes sociais diferenciados.

Portanto, a instrumentalização deve promover contradições entre professor e aluno, de modo que se desencadeiem saltos qualitativos para a superação da síncrese em direção à síntese.

Assim, se a instrumentalização se define como o acesso ao acervo cultural disponível pela humanidade, a catarse (quarto momento pedagógico) é o momento da própria [...] “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012a, p. 72).

A catarse é a zênite do processo de ensino, é o momento em que o aluno desperta em si o entendimento do objeto como um todo, é quando ele se depara com a revelação deste objeto. Considerando a totalidade do caminho direcionado pelo método pedagógico, a catarse seria a culminância do método inverso, ou seja, o momento em que o aluno já havia categorizado e relacionado as determinações de seu objeto e agora faz o caminho inverso, se deparando frente ao concreto pensado, ao objeto em sua essência.

A catarse é o momento de síntese do processo de ensino, é a apropriação do pensamento teórico. É este momento pedagógico que provoca a elevação das funções psíquicas, uma vez que coloca em choque os elementos das diversas unidades dialéticas que compõem o objeto que está sendo apropriado, ou seja, é o momento fecundo da contradição. Segundo Martins (2016, p. 32),

A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. A catarse implica rupturas e saltos qualitativos – gera transformações!

Todo esse processo gera um aparente desconforto para o aluno, é um despertar doloroso para a realidade concreta dos fenômenos e é exatamente isso que representa o início da mudança qualitativa da concepção de mundo. Conforme explica Duarte (2016, p. 103),

O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica. Essa autoconsciência não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências. Mas existem marcos importantes, em relação aos quais se pode falar num antes e num depois qualitativamente distintos. Em outras palavras, a catarse, entendida como mudança qualitativa na concepção de mundo, ocorre por caminhos que podem ser tortuosos e de maneiras nem sempre claramente perceptíveis, não havendo uma relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue nas suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo e na sua personalidade.

A catarse é, portanto, um dos momentos culminantes do método pedagógico, mas nem sempre é visível ao longo do processo de ensino. A catarse, em si, ainda não é a “ação no mundo” que se espera pela intencionalidade do trabalho educativo. Diríamos que a catarse é um potencial de ação. A prática social como ponto de chegada é o que representa a “ação no mundo” e se constitui como quinto momento pedagógico. Assim,

[...] a prática social como ponto de chegada tem também um caráter processual e se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida do trabalho pedagógico e, assim, carece estar sob o domínio do professor na condição de projeto a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será conforme a concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). (MARTINS, 2016, p. 31).

Assim, o método pedagógico, ao permitir a apropriação do conhecimento em sua totalidade,

[...] acaba por permitir o cumprimento da função social da educação escolar, ou seja, a reconstrução do conteúdo de ensino num todo articulado à prática social, possibilitando o reconhecimento das determinações essenciais desse conteúdo, determinações estas que operam o conteúdo e são exprimidas pelas categorias, pelos conceitos. Tal processo permite a compreensão adequada do objeto de estudo e da própria prática social, permitindo aos indivíduos intervirem nesta última de maneira mais qualificada, visando sua transformação. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 368).

Destarte, para que se cumpra a função social da escola, é preciso que o coletivo pedagógico desta instituição esteja engajado, em sua totalidade, de forma séria e comprometida, com os pressupostos do método pedagógico. Por isso, no tópico seguinte, discutiremos sobre como a Educação Física pode contribuir com o processo de elaboração do real no pensamento a partir da pedagogia histórico-crítica e quais foram os legados deixados por essa teoria pedagógica no campo da Educação Física.

3.4 Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica

Se os seres humanos fazem sua história mediante determinadas condições objetivas, o mesmo enunciado se aplica à construção de sua cultura corporal: ela é construída a partir de circunstâncias históricas específicas, circunstâncias estas que são definidas pelo modo como os seres humanos produzem a vida.

A cultura corporal é uma manifestação humana tributária da prática social e, assim sendo, para que seja objetivada e apropriada pelos indivíduos, é preciso que esteja inserida em processos sistematizados de transmissão. Tais processos estão representados pelo ensino da Educação Física. Definimos, à luz da metodologia crítico-superadora e sob o respaldo da perspectiva epistemológica deste trabalho, a assertiva de que o objeto de ensino da Educação Física é a cultura corporal.

Existem outras concepções de Educação Física que definem para si outros objetos, como “cultura corporal de movimento”, “motricidade humana”, “movimento humano”, “cultura corporal de movimento humano” etc. (LAVOURA, 2013, p. 242). Tais definições estão de acordo com as abordagens pedagógicas sob as quais estão alinhadas. Essas abordagens, em sua maioria, foram desenvolvidas graças ao Movimento Renovador da Educação Física²⁵, que surgiu como forma de contestação à abordagem hegemônica vigente até então que tinha como objeto a aptidão física. Este período foi marcado pelo

[...] acúmulo de debates e produções acadêmico-científicas acerca das possibilidades de realização da Educação Física na educação escolar [que] levou à configuração de diversas tendências pedagógicas e metodologias de ensino, as quais expressam diferentes intencionalidades políticas, teóricas e ideológicas, calcadas em diferentes pressupostos teórico-filosóficos os quais delineiam, por sua vez, diferentes concepções de homem, de corpo, de educação e de sociedade. (LAVOURA, 2013, p. 241).

²⁵ Este movimento foi explicado de forma mais aprofundada no tópico 2.3 deste trabalho.

Deste momento histórico até os dias atuais, muitas abordagens foram suprimidas ou tornaram-se obsoletas e é possível, hoje, indicar a presença de três grandes tendências pedagógicas:

[...] uma que se apresenta na sua biologização; outra que se percebe na sua psicopedagogização; e a última, que reflete – na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica de Educação. (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 29).

Dentre tais abordagens, interessa-nos destacar a crítico-superadora, que foi sistematizada tomando-se como herança o materialismo histórico-dialético. Foi desenvolvida pelo chamado Coletivo de Autores na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, lançada pela primeira vez em 1992. Após 17 anos, em 2009²⁶, os autores julgaram pertinente lançar uma nova versão, ampliada com a inclusão de um posfácio com depoimentos dos autores.

A obra é tida como um clássico da Educação Física e, assim como afirmaram os próprios autores na apresentação da segunda versão do livro, “foi referência marcante no campo da Educação Física Escolar, alçando voo para além do território brasileiro e alcançando terras da nossa América do Sul” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 9).

Os fundamentos da metodologia crítico-superadora se aproximam dos fundamentos históricos e filosóficos da pedagogia histórico-crítica, mas são diferentes em alguns pontos, como veremos adiante. A Educação Física herda desta pedagogia revolucionária a historicidade da prática social dos indivíduos para compor o centro do sistema explicativo da cultura corporal. Micheli Escobar, em seu depoimento que compõe a segunda versão da obra, explica:

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal, o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens para o centro do sistema explicativo. Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física (ESCOBAR, 2012, p. 124).

Corroborando esta afirmação, é possível encontrar no centro da obra a seguinte formulação:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa,

²⁶ A versão a que tivemos acesso para a construção de nosso trabalho é a versão de 2012.

distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação - , negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Dessa forma, os autores entendem a cultura corporal como atividade humana que deve ser objetivada e apropriada por todos os indivíduos, sobretudo pela classe trabalhadora, com vistas à produção da humanidade. Em seu depoimento, Carmen Lúcia Soares afirma que

[...] não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais... Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da Educação Física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da Educação Física escolar para o “Metodologia de ensino” deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico (SOARES, 2012, p. 175).

A metodologia crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica possuem forte aproximação teórica, sobretudo no que se refere ao seu projeto histórico de sociedade. Além de serem ambas fundamentadas pelo método materialista histórico-dialético, compartilham o mesmo entendimento sobre a natureza e a especificidade do trabalho educativo. É possível depreender, portanto, que esse entendimento reflete também a natureza e especificidade da cultura corporal. Logo, é possível afirmar que a cultura corporal é uma forma de trabalho educativo, pois trata-se de um trabalho não material em que o produto não se separa de seu objeto. Ou seja, ao entrar em contato com um jogo, o aluno não está simplesmente “se expressando”, pois entende-se que só se expressa aquilo que já está contido dentro de si.

O jogo, na forma como está sendo ensinado e na ocasião histórica em que está ocorrendo, não está contido – como um a priori – no ser social do aluno, mas está, pois sim, sendo produzido nele e por ele. No momento do jogo, o aluno está tendo acesso ao acúmulo de trabalho humano ali presente. Neste exato instante, ele está consumindo o trabalho morto presente naquele objeto e, ao mesmo tempo, está também objetivando-se a si mesmo e, com isso, apropriando-se de um conhecimento que foi historicamente produzido pela humanidade.

Lavoura (2013, p. 1), ao explicar sobre o conceito de cultura corporal, e Souza Júnior et al. (2011, p. 396-397), em sua análise sobre o conceito de Cultura Corporal a partir dos

autores que compõem o Coletivo de Autores, trazem as considerações de Escobar e Taffarel (2009)²⁷ sobre o caráter de atividade humana presente nos elementos da cultura corporal.

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo 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 a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato de 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. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta. (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009 apud LAVOURA, 2013, p. 1).

Assim, parafraseando Saviani (2013, p. 11), poderíamos formular a seguinte assertiva: “Dizer, pois, que a *cultura corporal* 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”. Prosseguindo o raciocínio, podemos dizer que a apropriação dos conhecimentos referentes à cultura corporal é essencial para que os indivíduos tenham domínio sobre parte das propriedades do mundo real. A cultura corporal integra o conjunto da produção humana e sua apropriação é fundamental para a criação de novas objetivações. As novas objetivações criadas a partir do domínio de conhecimentos sobre a cultura corporal poderão gerar novas formas de produção desta mesma cultura corporal, ampliando cada vez mais os “sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos e competitivos” dos seres humanos (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009 apud LAVOURA, 2013, p. 1).

²⁷ Não há, nos depoimentos dos autores que compõem o Coletivo de Autores, um consenso sobre o significado de cultura corporal como objeto da Educação Física, exceto entre Celi Taffarel e Micheli Escobar, o que pode ser percebido por meio do texto “A cultura corporal”, disponível na coletânea organizada por Jorge Fernando Hermida, “Educação Física: conhecimento e saber escolar”. No entanto, em um trecho de seu depoimento, Escobar evidencia um certo distanciamento em relação aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica quando afirma que é um grande equívoco e idealismo acreditar que a ação de alunos em aulas de Educação Física poderia ser “libertadora”, haja vista que a escola capitalista não permite esse processo de libertação. Nas palavras da própria autora: “Efetivamente, na época nós não tínhamos a atitude de agora, não radicalizávamos a fundamentação das nossas posições. Se o tivéssemos feito veríamos que, imaginar que a ação dos alunos, isoladamente numa aula de Educação Física poderia mudar alguma coisa das relações de poder dentro da escola é uma visão idealista, equivocada, porque a escola capitalista tem como função a preparação de indivíduos para o campo de trabalho, a preparação de quadros e métodos para o campo produtivo. Então, é impossível que nessa armação de controle da escola pública se possam introduzir elementos de libertação. Aquilo era, na verdade, bastante utopista” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 125). Com esta fala, a autora está aderindo ao argumento reprodutivista de um determinado grupo do marxismo que refuta a escola como espaço que possa contribuir com a revolução.

Na tentativa de elaborar um exemplo acessível, podemos inferir que, ao se apropriar²⁸ dos elementos do futebol, por exemplo, o indivíduo é capaz de identificar as determinações que compõem essa prática corporal, assimilar a técnica com vistas a torná-la uma forma de segunda natureza, relacionar todos esses elementos descobertos e apreendidos e, com isso, ser tomado por um salto qualitativo em sua consciência sobre o entendimento do futebol. Por fim, ao retomar tudo isso em seu pensamento²⁹, chegará a uma nova forma de agir no mundo em sua prática social.

Tomamos esta concepção sobre a cultura corporal defendida por Escobar e Taffarel (2009) como a principal aproximação da metodologia crítico-superadora à pedagogia histórico-crítica. Pelo fato de ter sido o Coletivo de Autores o propulsor desse conceito de “cultura corporal”, atribuímos a essa obra o mérito de ser a principal aproximação ao legado da pedagogia histórico-crítica para a Educação Física escolar.

No entanto, existem alguns limites no que se refere à coerência entre a pedagogia histórico-crítica e metodologia crítico-superadora. Na verdade, a metodologia crítico-superadora não se materializa como uma representação fiel da pedagogia histórico-crítica no campo da Educação Física. Silva, E. (2013) pontua algumas questões muito plausíveis para refletirmos sobre os pontos divergentes entre ambas as teorias.

O primeiro deles é que os autores se embasam em uma versão socioconstrutivista³⁰ da psicologia histórico-cultural. Segundo Silva, E. (2013), quando as obras de Vigotski chegaram ao Brasil, na década de 1980, vieram a partir de traduções norte-americanas que mutilaram e distorceram intencionalmente a integralidade da obra deste autor. Os tradutores norte-americanos transformaram a obra de Vigotski, originariamente escrita em russo, em uma obra que ele jamais escreveu. Esses norte-americanos forjaram o entendimento de que a obra era muito extensa devido à parte filosófica e resolveram priorizar a parte que lhes interessava: a psicologia. Retiraram toda a parte que correspondia à filosofia marxista, suprimindo o projeto histórico revolucionário contido na obra. Quando esse material chegou no Brasil, ao passar por mais traduções do inglês para o português, perderam-se mais elementos originais. Conforme explica Prestes (2010, p. 193),

²⁸ É importante frisar que estamos lidando com o conceito de apropriação a partir da ideia explicitada no primeiro tópico deste capítulo sobre a dialética entre objetivação e apropriação (DUARTE, 1998). Ou seja, não se trata de qualquer tipo de apropriação, mas aquela que é conduzida na forma do método materialista histórico-dialético.

²⁹ Este momento equivaleria à “catarse” proposta por Saviani.

³⁰ O socioconstrutivismo é uma indevida apropriação da psicologia histórico-cultural feita pelo construtivismo.

Ao confrontar com os textos originais em russo, pode-se afirmar, com tranquilidade, que os escritos que estão neles não pertencem à pena de Lev Semionovitch. E quando digo que as enormes alterações foram feitas de forma deliberada comprovo com palavras dos próprios organizadores que não escondem que adequaram, tentaram tornar mais claro e menos repetitivo o texto de Vigotski. Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer.

Uma obra que tinha em torno de 500 páginas se transformou em um livro de cerca de 150. É perceptível, portanto, que não se trata de uma simples mudança, mas de uma mutilação filosófica. É por isso que muitos autores começaram a associar a obra vigotskiana a Piaget, formulando a ideia de socioconstrutivismo.

Segundo Silva, E. (2013), os autores da metodologia crítico-superadora tiveram acesso apenas a essa versão (isso pode ser constatado nas próprias referências bibliográficas do livro), o que justifica os equívocos desses autores em relação à sua interpretação sobre alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural na pedagogia histórico-crítica.

Outro ponto importante é a aproximação que a obra apresenta com a perspectiva de Paulo Freire. Silva, E. (2013) alerta para o fato de que Paulo Freire não dialoga com Saviani, ou seja, não é possível aproximar a pedagogia da libertação à pedagogia histórico-crítica dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, isso seria possível apenas a partir da teoria da libertação. No entanto, o Coletivo de Autores tenta fazer essa aproximação. O próprio título do livro, conforme explica Silva, E. (2013), é uma menção à ideia de superar tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a pedagogia do oprimido, como se ambas repousassem sobre a mesma perspectiva epistemológica. Isso é o que explica Lino Castellani Filho no depoimento contido na segunda versão da obra à qual nos referimos:

Com relação ao Coletivo de Autores, à *concepção crítico-superadora*, um outro coletivo vai ter que fazer uma revisão e construir uma nova síntese. Por que *crítico-superadora*? Por que esse nome? De onde surgiu esse nome? Já ouvi muitas explicações de alto teor filosófico, epistemológico. A resposta que dou é a mais simples possível: nós dialogamos com Saviani, com sua *concepção histórico-crítica da educação*, como também dialogamos com Paulo Freire. E, portanto, não podíamos *batizar* o trabalho nem sinalizando exclusivamente para a influência freireana, nem para a de Saviani, porque, no nosso entender, ao dialogar com os dois construímos uma síntese que superava a lógica que eles, isoladamente, tinham construído. Então a ideia da *crítico-superadora* surge daí. E houve possibilidade de dialogar com Saviani e com Paulo Freire por um motivo simples: ambos se situavam no universo da tradição marxista. (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 193, grifos do autor).

O terceiro ponto importante destacado por Silva, E. (2013) é a difusão, no campo da Educação Física, da obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiz Gasparin³¹. Segundo Silva, E. (2013), muitos trabalhos na área do ensino da Educação Física foram realizados a partir da obra de João Luiz Gasparin, quando primavam por uma referência à pedagogia histórico-crítica. No entanto, esta obra possui alguns limites no que se refere ao método da pedagogia histórico-crítica. O primeiro limite é a forma equivocada como o autor entende o conceito de “prática social”, o segundo é a forma etapista como interpreta os “momentos pedagógicos” de Saviani. O terceiro limite é o fato de que, nas referências de sua obra, não há nenhuma menção ao livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, de Dermeval Saviani, que é a obra fundamental para entender essa teoria pedagógica e, inclusive, inaugura o título de “pedagogia histórico-crítica”, que ainda não havia aparecido em obras anteriores de Saviani.

Mesmo com essas limitações, é indubitável que a “Metodologia do Ensino de Educação Física” continua sendo a sistematização pedagógica mais desenvolvida para o ensino da Educação Física e mais próxima ao que Marx entenderia por “científico”. Conforme explica Escobar (2012, p. 123),

Creio que a *Metodologia do Ensino de Educação Física* pode ser considerada o primeiro livro no país a tratar do conhecimento da disciplina Educação Física num sistema, de forte coerência entre teoria e prática, que poderia ser chamado de “bases científicas”.

Além disso, essa metodologia, diferente das demais, garante ao aluno o acesso à totalidade, conforme explicam Costa, Miranda e Lavoura (2016, p. 77):

Esta concepção crítico-superadora de ensino acabou por se diferenciar das demais propostas pedagógicas da área ao explicitar que o trabalho pedagógico na Educação Física tem como objetivo central ‘apreender conhecimentos’ que compõem a especificidade – o singular – da cultura corporal, assumindo diferentes conotações e significações sociais conforme expressões históricas definidas (o particular) em articulação com os demais conhecimentos constitutivos da realidade humana (o geral), postulando a necessidade de desenvolver nos alunos a visão de totalidade do real.

Ao oportunizar o acesso dos estudantes aos elementos da cultura corporal, de forma crítica, é possível que eles consigam desvelar as contradições de outras propostas de aula, como a da aptidão física, compreendendo que elas foram superadas por incorporação. No caso

³¹ GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

específico da metodologia crítico-superadora, incorporou-se o ensino da técnica, imprescindível no processo de apropriação dos elementos da cultura corporal, uma vez que representa o mais desenvolvido, a otimização do gesto motor, com economia de tempo e espaço, além de contribuir também no processo de elevação das funções psíquicas. Avançou-se, portanto, em relação à ideia de performance e alto rendimento difundida pelas demais abordagens da Educação Física.

É preciso explicitar que a metodologia crítico-superadora propõe desenvolver o ensino dos elementos da cultura corporal vislumbrando a problematização, a elucidação e a superação dos objetivos do alto rendimento, sem, contudo, negligenciar a técnica e as especificidades de movimento que compõem cada um deles. Caso contrário, o ensino estaria esvaziado de seu significado histórico. É necessário ainda ampliar o repertório dos alunos acerca da cultura corporal para além do esporte, sem, contudo, negá-lo. Contemplar, sempre que possível, as várias dimensões dos conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o processo histórico de construção e transformação dessas manifestações, favorecendo a potencialidade criativa deles. Para isso, o Coletivo de Autores (2012) insiste que o aluno precisa aprender a constatar, interpretar, compreender e explicar esses elementos da cultura corporal, avançando do senso comum em direção à cientificidade.

Outra contribuição advinda da pedagogia histórico-crítica para a Educação Física escolar foi mapeada por Silva, E. (2013), trata-se de uma tese de doutorado cujo autor é Tiago Nicola Lavoura. Silva, E. (2013), em suas pesquisas, afirma que foi o único trabalho encontrado que mantinha relação entre a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica. “Nela o autor toma explicitamente a defesa da pedagogia histórico-crítica como referência fundamental para o ensino da cultura corporal” (SILVA, E., 2013, p. 68). Esta tese estabelece fortes relações com a pedagogia histórico-crítica, mas ainda não chega a se constituir como uma sistematização de ensino para a Educação Física escolar. Após a tese, este autor desenvolveu outros estudos (SILVA, A. L.; LAVOURA; VIANA, 2014; COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016) que aproximam a Educação Física escolar da pedagogia histórico-crítica. Os textos, de forma geral, trazem muitas contribuições advindas dos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Assim, quando somados à contribuição da metodologia crítico-superadora, resultam em uma unidade teórica muito pertinente para orientar a prática pedagógica de professores de Educação Física. A seguir, abordaremos brevemente o tema destes estudos.

A ideia central presente nos textos busca evidenciar que a Educação Física, enquanto disciplina curricular, tem um papel decisivo na formação humana dos alunos, pois

[...] a tarefa essencialmente educativa da Educação Física na escola reside na transmissão de conceitos científicos, não cotidianos e superadores da mera execução prática de movimentos corporais, conceitos que se identificam com os conteúdos mais desenvolvidos do acervo dos conhecimentos historicamente acumulados no âmbito da cultura corporal, sem os quais o desenvolvimento das funções psíquicas humanas superiores resulta comprometido. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 72).

Esta afirmação indica que é possível desencadear saltos qualitativos na consciência dos alunos por meio da apropriação dos elementos da cultura corporal, elevando, assim, as suas funções psíquicas. Esse processo ocorre a partir da apropriação, pelo aluno, da atividade humana que está objetivada na cultura corporal. Duarte (2016, p. 56) explica que esta atividade humana [...] “integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano”.

No entanto, ao longo da história, a Educação Física tem sido consubstanciada, hegemonicamente, por uma concepção de homem e sociedade orientada a partir dos desígnios do capital, materializada por correntes pedagógicas cujas bases epistemológicas estão bem distantes da ideia de apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, o que dificulta, conseqüentemente, a elevação das funções psíquicas na consciência humana.

Formulando uma crítica a essas correntes pedagógicas, Silva, A. L., Lavoura e Viana (2014) estabelecem uma relação entre as abordagens metodológicas que surgiram no movimento renovador da Educação Física com as pedagogias do aprender a aprender, representadas pela concepção de desenvolvimento construtivista-interacionista de Jean Piaget. Destacam, assim, a tendência desenvolvimentista de Tani et al. (1988), a psicomotricidade de Le Boulch (1986), e a abordagem construtivista-interacionista da Educação Física de Freire (1989). Segundo os autores,

[...] as práticas pedagógicas fundamentadas nas pedagogias construtivistas-interacionistas priorizam o brincar espontâneo, tido como prazeroso e alegre, bem como possuem como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que a criança já reconhece enquanto seu saber cotidiano. Além disso, apresentam como objetivo principal o desenvolvimento biológico ou biopsicológico por intermédio da interação com o meio social. (SILVA, A. L.; LAVOURA; VIANA, 2014, p. 239).

A centralidade dessas abordagens repousa sobre a supremacia da “prática”, ou seja, do fazer pelo fazer. Assim, o resultado dessas concepções traz consequências muito fortes para o ensino da Educação Física até os dias atuais, pois difundiu-se a ideia de que se trata de uma

[...] disciplina curricular historicamente vinculada a ideários que concebem seu ensino derivado direto da atividade sensorial das pessoas, configurando-se, portanto, como uma forma primária de pensamento cujo caráter diretamente empírico evidencia sua “imediatez”, sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 72).

No entanto, faz-se urgente considerar que

[...] a concepção de prática não se encerra na prática empírica fenomênica do imediatismo do cotidiano. É evidente que os homens estão em atividade prática com o meio em que vivem. Mas esta atividade prática dos homens deve ser compreendida a partir de elementos ontológicos e históricos que possibilitam distinguir tal atividade prática humana da ação imediata e prática dos outros animais. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 77).

Essa assertiva torna evidente a necessidade de que a Educação Física assuma o papel de mediar a prática legitimando-a enquanto atividade³² humana com vistas à superação da aparência fenomênica dos objetos, indo além do conceito pragmático de “prática”. E isso só é possível ser feito sob os auspícios da pedagogia histórico-crítica. Os autores entendem, portanto, que a Educação Física, a partir de suas relações com a natureza e a especificidade da educação escolar,

[...] pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos, desenvolvendo nos alunos capacidades psíquicas por meio do cumprimento de sua função de transferir os conceitos científicos e as conquistas culturais às novas gerações durante o processo de apropriação de conhecimentos, de modo a permitir a adequada inteligibilidade do real. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 72).

Por isso, é preciso conceder aos alunos, por meio do ensino da Educação Física, o acesso aos conteúdos mais evoluídos da cultura corporal com o objetivo de construir o pensamento teórico para que seja possível desvendar as contradições postas pela realidade. É preciso, portanto, aprender a reconhecer a história presente nas manifestações da cultura corporal. Segundo Celi Taffarel, em seu depoimento para a nova versão do Coletivo de Autores,

O homem não nasceu praticando esporte, e muito menos relacionando esporte com saúde, mas, adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Esta construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos,

³² A “atividade” aqui referida remete-se ao conceito de atividade em Leontiev.

esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola. (TAFFAREL, 2012, p. 163).

Uma vez que a cultura corporal não é inata ao ser humano, ela precisa ser apropriada por meio da escola. E esta apropriação não deveria se limitar à reiteração do cotidiano, ou seja, não se limita ao “escorrer a bola pelos pés”, sem o trato ontológico da cultura corporal ali expressa. A Educação Física deve explorar ao máximo todas as potencialidades humanas exprimidas na totalidade da produção humana relativa à cultura corporal. Essa deve ser a defesa incontestável dos professores que assumem a pedagogia histórico-crítica como base teórica de sua prática pedagógica em Educação Física. Portanto,

[...] cabe a esta disciplina curricular a transmissão-assimilação dos conhecimentos acerca da cultura corporal, preservando sua dimensão histórica e ontológica, no sentido de superar as abordagens da Educação Física hegemônicas as quais tratam o conhecimento desta área à luz de teorias biologizantes e psicobiologizantes. (LAVOURA, 2013, p. 262).

Para além de superar essas teorias, há que se ter em vista o tipo de homem e mulher que se pretende formar. É preciso fazer florescer uma concepção de mundo revolucionária. Por isso, se faz tão importante o cuidado com a seleção dos conteúdos. Afinal, “a definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (DUARTE, 2016, p. 95).

Nesse sentido, ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo (DUARTE, 2016, p. 96). Por isso, no contexto da Educação Física,

[...] interessa aos professores [...] desenvolver um trabalho educativo que possibilite a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, pois é necessário que o aluno perceba os conteúdos da cultura corporal a partir de sínteses mais elaboradas e com alto grau de generalização da realidade, elaborando assim conceitos que superem a experiência empírica-sensorial (de ordem eminentemente sensitiva e imediata) deste objeto de ensino da Educação Física. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 78-79).

Diante do exposto, no contexto da Educação Física, tanto o Coletivo de Autores como os demais estudos mencionados neste tópico fazem coro com esse tipo de formação postulado pela pedagogia histórico-crítica, daí a sua contribuição histórica para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física no contexto escolar.

3.5 O processo de construção de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica

Ao longo dos últimos tópicos, temos reiterado a legitimidade da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica que tem contribuído decisivamente com práticas de ensino comprometidas com um projeto histórico revolucionário. Nesse sentido, apesar das grandes contradições que estão refletidas na escola, há que se considerar as possibilidades superadoras geradas, neste espaço, pela prática pedagógica.

Tais possibilidades dependem – além das condições materiais de produção da existência humana específicas – da investigação das “problemáticas significativas” (ESCOBAR, 1997) para que se possam compreender os elementos que dizem respeito ao movimento real da escola. Segundo Escobar (1997, p. 16),

[...] no íntimo de algumas problemáticas significativas geradas pelas formas em que a escola trata a organização do trabalho, do conhecimento, da avaliação e da elaboração dos objetivos escolares, podem existir certos elementos contraditórios que apontam para a modificação radical, qualitativa, ou para a manutenção da situação hegemônica instalada. Denominámo-las de "problemáticas significativas" porque envolvem certos aspectos da prática pedagógica que se constituem em áreas aparentemente prioritárias de investigação para a construção da teoria pedagógica da escola capitalista.

Para elaborar um trabalho pedagógico contra-hegemônico, é preciso entender de forma profunda como se constitui o trabalho pedagógico hegemônico. Assim, Escobar (1997) trabalha com a hipótese de que os elementos constitutivos das problemáticas significativas da prática pedagógica são a organização do trabalho pedagógico, a avaliação, os objetivos e seleção, organização e sistematização do conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico configura-se como uma categoria explicativa da prática pedagógica. Em nossa investigação sobre a OTP que foi apresentada no segundo capítulo, trouxemos os elementos importantes para explicar a realidade da prática pedagógica de Educação Física do CEPI-HMG, para entender como essa escola se organiza no sentido amplo e se reconhece ou não a Educação Física como um conhecimento relevante para a formação dos alunos, além de outras determinações importantes para compreender de que forma a OTP reflete e está refletida pela organização das relações de trabalho da sociedade capitalista.

Neste tópico, pretendemos apresentar uma possibilidade de prática pedagógica sistematizada à luz da pedagogia histórico-crítica. Tal possibilidade está materializada em uma

sequência didática. Antes de apresentá-la, no intuito de garantir uma visão de totalidade sobre o processo de elaboração deste material, nos dedicaremos a compreender seus elementos constitutivos, que coincidem com os elementos constitutivos das problemáticas significativas da prática pedagógica. Para compreendê-los, é importante ter em vista as seguintes categorias explicativas: o par dialético objetivo-avaliação (FREITAS, 2012) e a tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013).

Essas categorias explicativas são fundamentais para a condução do processo de planejamento e materialização da proposta pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica. Elas ajudam a responder às questões “O que ensinar (conteúdos)? Por que ensinar (objetivos)? Como ensinar (procedimentos, encaminhamentos e organização do trabalho pedagógico)? Para quem ensinar? (destinatário da ação pedagógica). Essas são questões fundamentais para a consolidação da prática pedagógica em sua totalidade. Por isso, pensar nas categorias objetivo-avaliação e forma-destinatário-conteúdo é uma exigência para aqueles que ingressam no compromisso político de ensinar sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Tais categorias indicam, ainda, que é preciso selecionar e organizar o conteúdo tendo sempre como referência as necessidades históricas do destinatário da ação pedagógica – neste caso, os alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEPI-HMG – e encontrar a forma mais adequada para transmitir este conhecimento. Isso implica definir com clareza os objetivos pretendidos (mantendo como referência o projeto histórico em questão) e avaliar o aluno de modo coerente aos objetivos, elencando os critérios mais adequados e pertinentes à forma (trato com o conhecimento). Tais definições integram o caráter político do planejamento e são essas ações as bases para um planejamento sólido, com intencionalidades históricas demarcadas. Segundo Martins e Marsiglia (2015), o planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos na escola que queremos.

O que estamos tentando fazer com essa breve exposição que antecede a apresentação da sequência didática é buscar as determinações da prática pedagógica para que possamos compreendê-la em sua totalidade, de modo que esse entendimento sirva como subsídio para a apropriação do material que estamos compartilhando. Ao longo de nossa exposição, além das referências aqui apresentadas, é importante afirmar que temos como âncora epistemológica o método pedagógico de Saviani.

Lembrando que este método está organizado em momentos didáticos (a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social

como ponto de chegada), poderíamos afirmar que o processo de investigação da OTP da escola e o processo de seleção e sistematização dos conteúdos corresponderiam ao momento da problematização. Segundo Martins (2013b, p. 291), este momento

[...] aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturas, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública.

Ao buscar as determinações da OTP da escola por meio da nossa investigação científica (observações, entrevistas, questionários), o que fizemos foi problematizar as questões referentes à prática pedagógica da Educação Física na escola, de modo que pudéssemos indicar os limites e as possibilidades para propor uma intervenção.

Todos os elementos constitutivos da prática pedagógica são indispensáveis e não há uma hierarquia de importância no momento do planejamento, uma vez que a relação entre eles é dialética. A seguir, trazemos algumas considerações acerca dos elementos da prática pedagógica no intuito de fundamentar a nossa proposta didática.

3.5.1 Seleção dos conteúdos

O processo de seleção dos conteúdos exige que se conheça em essência o destinatário da ação pedagógica, ou seja, o aluno concreto. A escola capitalista da atualidade tem como referência o aluno empírico, uma vez que considera apenas as suas necessidades imediatas. Por isso, delimita os conteúdos a partir de sua utilidade produtiva para a manutenção do capital. Prevalcem, portanto, conhecimentos técnicos e/ou conhecimentos capazes de desenvolver as competências básicas para a adequação às exigências do “mercado de trabalho”. Tais conteúdos pouco têm a contribuir com o desenvolvimento máximo desse aluno em suas potencialidades humano-genéricas. É necessário, portanto, organizar o trabalho pedagógico tendo em vista as necessidades históricas do aluno concreto.

Por isso, o que estamos defendendo é que selecionar os conteúdos escolares significa identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para que seja possível o processo de humanização dos indivíduos. “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse

sentido, conforme abordamos nos capítulos anteriores, quando se pretende desenvolver um trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é preciso selecionar conteúdos capazes de desenvolver as máximas potencialidades humanas, ou seja, conteúdos que promovam saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico. Saviani (2013) compreende que esses conteúdos devem ser clássicos. Para este autor,

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, 2013, p. 13).

A defesa do clássico está de acordo com o pressuposto de que os alunos da classe trabalhadora precisam se apropriar dos conhecimentos que estão historicamente restritos à classe dominante. Infelizmente, a forma como está organizado o trabalho pedagógico da escola capitalista da atualidade entra em choque com esse pressuposto, e um exemplo disso é o CEPI-HMG: o seu caráter de escola do acolhimento social implica um esvaziamento dos conteúdos escolares, alijando dos alunos a possibilidade de compreenderem sua condição histórica e impedindo-os de formular com autonomia formas de enfrentamento à realidade social. Por isso, insistimos na defesa dos conteúdos clássicos. Para Gama (2015, p. 198),

Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade.

Além desse importante critério de seleção dos conteúdos, há algumas contribuições no campo da Educação Física muito pertinentes para compreender os princípios de seleção e trato com o conhecimento (ESCOBAR, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 2012; GAMA, 2015). Antes de abordarmos esses princípios, é importante considerar que

As formas de seleção, organização e sistematização do conhecimento adotadas pelas metodologias específicas revelam as relações internas dos conteúdos das disciplinas escolares com os princípios norteadores da teoria pedagógica que as orienta. Interrogamo-nos: à luz da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética, quais seriam os pressupostos do conhecimento escolar da Educação Física? (ESCOBAR, 1997, p. 62)

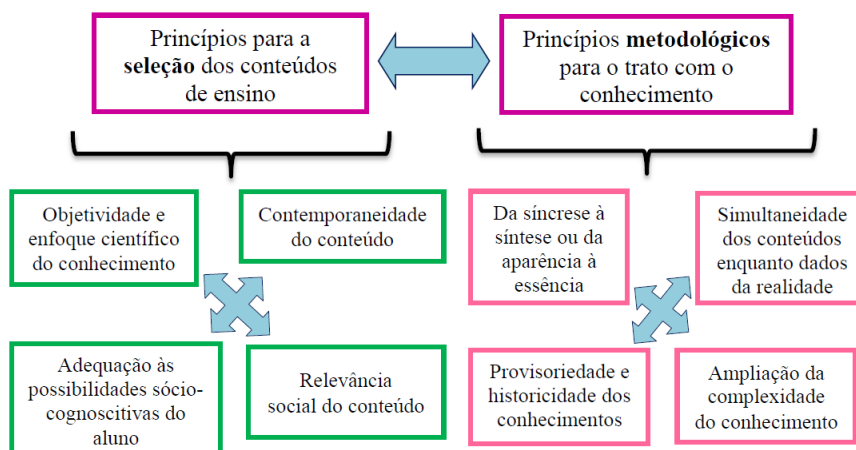
De forma coerente com a teoria em questão, o Coletivo de Autores (2012) sistematizou alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento. Gama (2015) contribui com essa sistematização buscando na obra de Dermeval Saviani um aporte teórico necessário para melhor compreender o processo de seleção dos conteúdos e o trato com o conhecimento. O Coletivo de Autores (2012) aponta como princípios para a seleção dos conteúdos: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Quanto aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, indicam: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos.

Gama (2015) supera por incorporação esses princípios, argumentando da seguinte forma:

A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como necessidade o acréscimo do princípio *objetividade e enfoque científico do conhecimento* aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de *relevância social do conteúdo* aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* para *ampliação da complexidade do conhecimento*. Já o princípio confronto e contraposição de saberes foi renomeado por *da síntese à síntese ou da aparência à essência*. Além disto, incluímos o termo *historicidade* ao princípio metodológico da *provisoriade dos*. (GAMA, 2015, p. 193, grifos da autora).

Diante dessas considerações, a autora sistematizou um esquema para apresentar a nova versão dos princípios curriculares para a seleção e trato com o conhecimento, o qual apresentamos a seguir:

Figura 2 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: GAMA, 2015, p. 193

Esses princípios organizam, portanto, a dinâmica curricular da Educação Física na escola, cujo objetivo é

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Tendo como referência os princípios mencionados anteriormente e a necessidade de desenvolver uma reflexão pedagógica por meio dos elementos da cultura corporal, selecionamos o futebol como conteúdo a ser trabalhado em nossa intervenção. Consideramos, para isso, a seguinte formulação:

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 63).

Esse processo explicado pelo Coletivo de Autores (2012) pode ser relacionado ao momento pedagógico que Saviani (2012a) denomina de problematização. É o momento em que

o professor precisa identificar os problemas que atingem a prática pedagógica, desde os aspectos materiais até o aspecto político. Trata-se de um momento fundamental para que o professor tenha clareza sobre quais conteúdos serão mais adequados para aquela etapa do processo de ensino. Por isso, após observar por um período considerável as aulas, julgamos pertinente trabalhar o futebol.

Além disso, tomamos ainda como critério para a escolha desse conteúdo a sua característica de ser clássico, por ser um elemento fortemente consolidado e legitimado na cultura brasileira. O futebol faz parte da história do nosso povo e está presente em diversos âmbitos da realidade social: na economia, na política, na arte, entre outros. É parte da universalidade humana e possibilita a relação dos alunos com a totalidade da cultura humana. Desse modo, é inegável o seu caráter clássico (SAVIANI, 2013). A sua consolidação enquanto um esporte de tamanha visibilidade mundial também legitima o seu caráter clássico e o coloca como um conteúdo de grande potencial reflexivo:

O fenômeno "esporte", um dos mais fascinantes da história do homem, pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento do capitalismo, desafia a disciplina Educação Física a promover, no interior da escola, a compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho; compreensão e explicação inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum. É responsabilidade da escola explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Com a identificação dos nexos históricos pode ser explicada a diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais e dos estilos que são praticados, assim como as relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento. (ESCOBAR, 1997, p. 45).

Ademais, trata-se de um conteúdo contemporâneo, porque está relacionado aos acontecimentos nacionais e internacionais mais recentes e guarda elementos muito significativos para compreender o avanço da ciência e da tecnologia no campo esportivo. É um conhecimento objetivo, por isso, pode (e deve) ser tratado com enfoque científico, permitindo que sua apropriação gere novas objetivações humanas, de modo que isso transforme a prática social coletiva (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Possui grande relevância social porque “oferece subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente sua condição de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32). Sua relevância pode ser percebida quando o aluno compreende que existem fortes desigualdades no mundo do futebol, quando entende que o atleta é um

trabalhador assalariado, quando percebe que existe uma indústria do futebol cujo papel é explorar esse trabalhador e obter lucro, quando compreende que alguns desses determinantes interferem do mesmo modo em sua vida, na de sua família e amigos.

O futebol também está adequado às possibilidades sociocognoscitivas do aluno do ensino médio, pois é um conteúdo desenvolvente, ou seja, a sua compreensão propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse critério de seleção está em consonância com a premissa de se considerar as necessidades históricas do destinatário da ação pedagógica, o aluno concreto. Estamos lidando com alunos do 3º ano do ensino médio, portanto, alunos que se encontram, de acordo com o Coletivo de Autores (2012), no ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Faz-se importante abrir um parêntese para esclarecer como se constituem os ciclos de escolarização. O Coletivo de Autores (2012) propõe esta nova organização curricular como forma de ruptura com a seriação escolar formal e fragmentada proposta na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. Os autores trazem a contribuição sobre os ciclos tendo como referência Varjal (1988) e entendem que uma dinâmica curricular configurada sob essa perspectiva dialética “favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento”³³ (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35). Esse processo contempla a concepção de currículo ampliado defendido por Escobar (1997, p. 16):

O currículo ampliado é aquele concebido de forma a possibilitar uma reflexão pedagógica abrangente e comprometida com os interesses da classe trabalhadora - nesta incluídos aqueles que, pelas contradições do sistema capitalista, são trabalhadores desempregados ou subempregados. Seu eixo é a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória e seu objetivo é promover a leitura crítica da realidade, na sua totalidade, a partir da lógica dialética. Nessa concepção, a dinâmica curricular é o movimento escolar que, envolvendo os ensinos pré-escolar, básico e médio, constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização definido pela escola [...]

O currículo ampliado é definido, então, por eixos da reflexão pedagógica: constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória. Os ciclos foram propostos como forma de propiciar ao aluno o alcance progressivo desses eixos ao longo

³³ É possível afirmar que essa premissa está relacionada aos fundamentos psicológicos da periodização do desenvolvimento humano propostos pelos autores da psicologia histórico-cultural, no entanto, esta referência não está clara no Coletivo de Autores (2012). Por outro lado, em sua tese de doutorado, Escobar (1997) traz o aporte de alguns teóricos como Leontiev, Davidov, Luria, Vigotski, entre outros.

de sua formação. São eles: *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade* (educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental³⁴), *ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento* (3º ao 5º ano do ensino fundamental), *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento* (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento* (1º ao 3º ano do ensino médio). Nesse sentido, na etapa do ensino médio, espera-se que esse aluno seja capaz de explicar a realidade social complexa e contraditória. É preciso compreender que

[...] o conhecimento selecionado para a disciplina Educação Física, bem como sua organização nas diferentes séries, integra um todo coerente sobre a sociedade, a natureza, o pensamento, a técnica e os modos de ação, sob o ponto de vista de uma concepção científica e histórica do mundo. (ESCOBAR, 1997, p. 91).

Em relação ao futebol, Lavoura e Marsiglia (2015) trazem uma grande contribuição para pensar este conteúdo ao longo dos ciclos de escolarização:

No caso da Educação Física, poderíamos citar o ensino do futebol, o qual pode ser tratado como conteúdo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, materializando a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, ampliando-se as referências de ensino desse conteúdo de uma unidade a outra, ou de um nível da escolarização a outro (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tematizando 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. Assim, ao longo de todo o processo da educação escolar, pode-se transmitir o conteúdo futebol aos alunos de forma espiralada – devendo o mesmo ocorrer num processo simultâneo com outros conteúdos de ensino –, permitindo a compreensão de que os dados da realidade objetiva que não devem ser pensados tampouco explicados isoladamente, a partir de uma lógica linear ou à luz de um etapismo educacional. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 368).

Do exposto, depreende-se que se trata de um conteúdo adequado às possibilidades sociocognoscitivas do aluno concreto. Entretanto, quando consideramos nosso aluno empírico, ou seja, aquele que se mostra em primeiro plano (na aparência) e que possui necessidades imediatas, identificamos que há uma grande lacuna em sua formação inicial e que até mesmo as experiências sensíveis que esse aluno teve ao longo da vida (ou seja, a vivência do futebol)

³⁴ Na época em que o Coletivo de Autores (2012) mencionou os ciclos, a nomenclatura dos anos escolares era diferente. Após a implementação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a nomenclatura mudou, pois essa lei alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, em nossa redação, tomamos a liberdade de alterar o texto fazendo a devida correspondência entre os anos escolares.

estão aquém da sua etapa de desenvolvimento. Há alguns alunos que tiveram mais oportunidades para experimentar a prática do futebol, sobretudo os meninos. No entanto, a maioria apresenta fragilidades em relação aos aspectos básicos do futebol.

Isso é uma consequência da escola do acolhimento social, que limita o acesso ao conhecimento elaborado em detrimento de conhecimentos cotidianos e nada desenvolventes. O trato com o futebol não seria diferente. Pelo fato de se constituir como uma modalidade esportiva muito conhecida e acessível, há a impressão de que se sabe muito sobre ela. No entanto, é um conhecimento restrito à sua aparência imediata. Esse é um motivo muito caro para a escolha do futebol como conteúdo a ser trabalhado no ensino médio.

É preciso instigar no aluno o seu interesse em conhecer a realidade concreta, ou seja, aprofundar os seus conhecimentos sobre o futebol, de modo que seja capaz de compreender com profundidade não apenas as regras, os fundamentos e o sistema tático do jogo, mas também o seu processo histórico, as suas contradições e a sua complexidade. É preciso possibilitar ao aluno a construção de sua própria crítica. Ao assistir a um jogo, por exemplo, esse aluno teria condições de desvelar as entrelinhas da transmissão? Seria capaz de identificar a técnica e a tática utilizada pelos jogadores? Seria capaz de discordar do narrador e se posicionar criticamente? Para isso, ele precisa se apropriar do conhecimento elaborado. É esse o papel da escola e especialmente da Educação Física: oferecer condições para que esse aluno reflita sobre a sua realidade e transforme sua prática social.

Desse modo, por se constituir como um conteúdo aparentemente pragmático e cotidiano, é muito rico para ser trabalhado a partir da pedagogia histórico-crítica, justamente como forma de desmistificar esse pragmatismo e esse caráter cotidiano. Assim, a partir da pedagogia histórico-crítica, é possível dar cientificidade ao futebol e desopacizar, aos poucos, as lentes que encobrem a verdadeira essência do futebol.

Ao trabalhar essas questões, o professor vai auxiliando o aluno a perceber o que ocorre por trás do campo, ou seja, nos meandros da administração/direção do futebol “show”, profissional. Perceber, também, o “jogo” que existe entre poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca do lucro. Nesse “jogo” há uma exacerbação do nível competitivo, onde os valores de natureza ética se perdem frente à busca de vitória a qualquer custo (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71-72).

Para a elaboração da sequência didática, consideramos algumas sugestões compartilhadas pelo Coletivo de Autores (2012) no que se refere aos vários aspectos que podem ser tratados na escola a partir do conteúdo do futebol:

- O futebol enquanto jogo com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas;
- o futebol enquanto espetáculo esportivo;
- o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- o futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- o futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial no Brasil. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71).

3.5.2 Definindo objetivos

No capítulo 2, tecemos algumas considerações sobre a delimitação dos objetivos na escola capitalista da atualidade e compreendemos, com o suporte de Freitas (2012), que os objetivos são delineados em uma relação dialética com os processos de avaliação. Nesse sentido, em se tratando de uma escola que avalia seus alunos para legalizar o processo manutenção/eliminação na escola, de modo a reiterar as desigualdades sociais, os objetivos são construídos exatamente como forma de consolidar esses processos. Representam, pois sim, um projeto histórico específico: o domínio do capital.

Por outro lado, do que nos resguarda a pedagogia histórico-crítica, depreendemos que os objetivos devem ser delimitados tendo em vista, primeiramente, o projeto histórico revolucionário que defendemos e, não menos importante, a constituição ontológica do destinatário da ação pedagógica: quem é esse aluno? Quais seus interesses de classe? O que trazem de sua formação inicial em sua bagagem de conhecimentos? Como se dá o seu desenvolvimento psíquico? De que este aluno precisa para desenvolver as suas máximas potencialidades humano-genéricas? Quais são as condições materiais disponíveis para que esse aluno possa se apropriar do conhecimento?

A resposta para essas questões exige que o professor – e o coletivo docente como um todo – tenha o domínio tanto dos conhecimentos operacionais, quanto dos conhecimentos teóricos. Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 18),

Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos que estão sob domínio do professor (saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc.), que não serão transmitidos conceitualmente mas orientarão a prática do professor, interferindo diretamente no desenvolvimento do aluno. [...] Já os segundos dizem respeito aos conhecimentos transmitidos diretamente sob a forma de conceitos, operando indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas e diretamente na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Conforme mencionamos no tópico 3.3, é o professor o responsável por conduzir da melhor forma possível a elevação do pensamento do aluno da síncrese à síntese, da aparência à

essência, pois seu papel é desencadear a mediação dos signos no processo de ensino. É preciso que o aluno – neste caso, o adolescente – tenha uma referência sólida de adulto, de um ser humano que está em uma etapa de desenvolvimento humano superior à sua, alguém que lhe traga segurança em relação aos momentos críticos do seu processo de desenvolvimento: as conhecidas crises.

Para definir os objetivos do ensino que queremos, é preciso, ainda, conhecer a periodização do desenvolvimento humano a partir de um enfoque psicológico ancorado no materialismo histórico-dialético. Conforme discutimos no tópico 3.2, a adolescência carrega particularidades muito significativas ao longo do processo de desenvolvimento. Trata-se da etapa de desenvolvimento cuja atividade dominante é a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo (ANJOS; DUARTE, 2016).

Desse modo, devem-se elaborar os objetivos articulando-os àquilo que o aluno pode alcançar. Se o ensino médio é o ciclo de *aprofundamento da sistematização do conhecimento*, espera-se que esse aluno consiga produzir conhecimento e que, para além de constatar, interpretar e compreender a realidade, esse aluno seja também capaz de explicá-la. Alcançar esse objetivo significa alcançar um nível de independência e autonomia que transforme as estruturas psíquicas destes indivíduos, de modo que eles possam exercer sua liberdade.

Curioso notar que a “Escola da Escolha” tem objetivos formulados por um banco de dados predefinido pelas políticas educacionais neoliberais. Este é o *slogan* do CEPI-HMG, mas o que observamos é que, de fato, não há escolha. Nem por parte dos alunos, nem por parte dos professores. Não há escolha, porque não há a liberdade para si.

Nesse sentido, delinear objetivos tendo por base a pedagogia histórico-crítica significa fazer germinar a liberdade nesses adolescentes. Assim, é preciso formular objetivos que desafiem o aluno a atuar mais ativamente no contexto das relações sociais, a se expressar melhor enquanto sujeito crítico e autônomo e a adquirir condições para assumir de forma mais acentuada o senso de responsabilidade em relação ao trabalho.

No entanto, nem sempre a realidade de vida dos alunos permite que possamos delinear objetivos condizentes com a atividade-guia de sua etapa de desenvolvimento, uma vez que, ao longo de seu processo de escolarização, esses alunos foram alijados do acesso ao conhecimento elaborado. Nesse sentido, é necessário que o professor faça essa reflexão e estabeleça os seus objetivos de acordo com as condições de ensino oferecidas, sem desconsiderar a necessidade

de atuar sempre na zona de desenvolvimento iminente do aluno. Apoiada em Vigotski, Martins (2013a, p. 287) explica o que seria essa área de desenvolvimento iminente:

Referindo-se a essa “área”, Vigotski destacou primeiramente sua relação direta com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e a ampliação das conexões internas, interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o “espaço” de atuação do ensino. É nesse sentido que essa área se institui como *iminência* de desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino.

Atuar na zona de desenvolvimento iminente significa propiciar ao aluno um ensino que se adiante ao seu desenvolvimento. Não estamos defendendo processos de ensino que ofereçam ao jovem conteúdos que ele não é capaz de aprender, mas devemos [...] “inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança [jovem], limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades” (MARTINS, 2013a, p. 287).

3.5.3 Trato com o conhecimento (Metodologia)

Diante das considerações acerca do processo de seleção dos conteúdos e a delimitação dos objetivos, retomemos agora as questões relacionadas ao trato com o conhecimento, ou seja, o método, a forma. A forma à qual nos referimos não corresponde a outra coisa senão ao método materialista histórico-dialético, que tem como pressuposto fundamental a reprodução ideal do movimento real do objeto a ser investigado.

Assim, se o objeto com o qual estamos lidando são os conteúdos escolares, representados pelo conhecimento produzido historicamente pela humanidade, há que se ter clareza sobre a qual é a forma mais desenvolvida para conduzir o processo de ensino, ou seja, qual será o método para que esses alunos consigam reproduzir o movimento real do objeto no pensamento, superando a sua aparência fenomênica e elevando-a à sua essência. Segundo Escobar (1997, p. 77),

[...] a problemática do trato com o conhecimento na escola envolve um considerável volume de aspectos científicos, filosóficos e políticos [...] inseparáveis do processo de organização do trabalho pedagógico, pelo qual devem ser cuidadosamente abordados se pretende-se que a escola harmonize o ensino com o progresso técnico-científico necessário à evolução do país, progresso cuja forma deve ser avaliada à luz de um projeto histórico superador.

Diante dessas considerações, ainda nos respaldando pela sistematização de Gama (2015), entendemos que, após selecionados os conteúdos, é preciso delinear qual o tratamento correto deve ser dedicado a esses conhecimentos. Trata-se, portanto, dos princípios metodológicos. Segundo a autora, são eles: *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*³⁵; *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*³⁶; *provisoriedade e historicidade dos conhecimentos*³⁷; *ampliação da complexidade do conhecimento*³⁸. Esses princípios estão em consonância com o método pedagógico proposto por Saviani (2012a), que foi aprofundado no tópico 3.3 desta dissertação.

Diante da teoria que aqui defendemos, é possível afirmar que a centralidade da prática pedagógica repousa sobre o método de ensino, pois é a forma como o aluno se apropriará do conhecimento que direcionará a sua prática social, formando, assim, “[...] um pensamento crítico-teórico nos escolares, que envolva os princípios de totalidade, movimento, mudança qualitativa e a contradição da lógica dialética” (ESCOBAR, 1997, p. 77). Segundo a autora, trata-se de uma formação fundamental,

[...] se considerada a necessidade da qualificação das classes assalariadas para compreender a realidade atual, construir sua consciência de classe e engajar-se deliberadamente na luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. A luta entre as concepções hegemônicas e emergentes, ou seja, entre o que é predominante e o que está surgindo, pode ser reconhecida na forma como o conhecimento é apreendido, transmitido e avaliado na escola, na forma como se configura a legislação e a normatização, bem como na forma em que o processo de trabalho pedagógico é organizado. (ESCOBAR, 1997, p. 77).

³⁵ Corresponde ao movimento dialético entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento sistematizado, ou seja, trata-se de uma qualificação do saber popular por meio do acesso ao conhecimento erudito que está restrito à classe dominante, de modo que esse processo gere a apropriação de novas formas pelas quais podem se expressar os próprios conteúdos do saber popular.

³⁶ Esse princípio tem como finalidade assegurar, na organização curricular, a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal. A simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade é uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar.

³⁷ A apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações. Esse princípio corresponde à ampliação das referências, à apreensão das múltiplas determinações. A apropriação do conhecimento não é cronológica, seriada. A compreensão da realidade deve se dar de forma mais complexa e aprofundada. Esse princípio fornece elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares.

³⁸ Esse princípio indica que a história deve ser a matriz científica da escola. O conhecimento é histórico. Como compreender o presente sem apreender suas raízes, sem se debruçar no estudo de sua gênese? É preciso, portanto, abordar os conteúdos em sua historicidade, como um produto da ação humana concretizada em um determinado momento histórico.

Este é um posicionamento semelhante ao de Duarte (2016), que insiste na possibilidade de formar nos alunos, por meio do método pedagógico, uma concepção de mundo materialista histórica-dialética, despertando a sua consciência de classe e desenvolvendo a sua individualidade para si. Por isso, há que se reconhecer que se trata de um processo contínuo e progressivo, ou seja, requer que seja desenvolvido ao longo de todo o processo de escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior.

Mas como, afinal, estruturar os conteúdos sob as bases do método que estamos advogando? Busquemos responder a essa pergunta a partir do exemplo do futebol, que é o conteúdo proposto nesta sequência didática.

Inicialmente, o futebol é apresentado em sua aparência imediata ao aluno. Aquilo que parece ser não é verdadeiramente o que é. Assim, o professor, implementando as devidas mediações, irá ajudar o aluno a retirar as determinações mais importantes do futebol. Quais são suas determinações históricas? Como esta modalidade esportiva foi constituída? De que forma o futebol reflete ou está refletido pelas relações sociais? Quais são seus componentes materiais? Há uma técnica correta para praticá-lo? O que é técnica?

Tais questionamentos constituem-se como aproximações sucessivas à essência do objeto: é o processo de investigação de suas determinações. Essas aproximações podem ser realizadas a partir de diferentes estratégias metodológicas, instrumentos e recursos didáticos. No método pedagógico de Saviani (2012), esse momento corresponde à instrumentalização. Trata-se de elencar os melhores meios para conduzir o aluno à atividade de abstração. Ele está transpondo elementos da realidade concreta para a sua consciência, mas ainda não chegou à totalidade do objeto. Esse momento constitui-se, pois sim, como a análise sobre o futebol.

Desvendadas essas determinações, o estudante adquire elementos para compreender o movimento real do futebol. Assim, após essas sucessivas aproximações, o aluno retomará em sua consciência a representação que tinha sobre o futebol, rompendo com aquilo que se limitava ao bojo da aparência, alcançando, então, o concreto pensado. Este momento é o que Saviani denominaria de catarse. É válido lembrar que a catarse não ocorre necessariamente em um momento esperado ou exclusivamente mediante determinado conteúdo que estamos trabalhando. Ela pode ocorrer em um momento posterior.

Pode ser que, quando estivermos trabalhando ginástica no próximo bimestre, por exemplo, o aluno consiga compreender o movimento real do futebol a partir de sua relação com as determinações da ginástica. O mesmo pode ocorrer em relação às determinações de algum

conteúdo de outra disciplina que, ao serem relacionadas com o futebol, podem gerar esse momento de catarse no aluno. É por isso que a interdisciplinaridade é tão cara para a compreensão de totalidade dos conteúdos.

Enfim, é este o movimento que deve conduzir o processo de ensino e é essa a defesa de Saviani (2012a) quando propõe o método pedagógico. Nota-se que o ponto de chegada do objeto se constitui, de fato, como o *verdadeiro* ponto de partida. Só conseguimos atingir o ponto de chegada se identificarmos a forma mais adequada para isso: o método materialista histórico-dialético.

Destarte, é preciso mais uma vez considerar que não se pode pensar a forma, sem considerar o conteúdo e o destinatário, assim como não se pode perder de vista a categoria avaliação-objetivos. A prática pedagógica é práxis humana, portanto, exige que seja concretizada em sua totalidade.

A metodologia de ensino presente em nossa sequência didática deve ser construída tendo como premissa a busca pela reprodução ideal do movimento real no pensamento. Desse modo, podemos realizar aulas expositivas, seminários, vivências, rodas de conversa, tempestade de ideias, entre outras inúmeras possibilidades metodológicas. Como recursos didáticos, podemos utilizar textos, *slides*, vídeos, materiais alternativos para a prática do futebol, entre outros elementos. Nesse sentido, o que importa é a forma como todos esses recursos serão organizados e conduzidos, ou seja, se estarão coerentes com o método pedagógico.

3.5.4 Avaliação

Conforme discutido no capítulo 2, a avaliação é um dos momentos pedagógicos mais significativos para a manutenção ou a ruptura da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. Conforme amplamente discutido por Freitas (2012), a avaliação só pode ser compreendida em uma relação dialética com os objetivos educacionais. Nesse sentido, tendo em vista a escola que temos e a escola que queremos, é preciso desconstruir as práticas avaliativas vigentes, de modo que se tornem coerentes com os objetivos educacionais promulgados pela pedagogia histórico-crítica. Escobar (1997), sob o aporte teórico de Freitas (2012) explica:

A instituição escolar utiliza-se de vários recursos e procedimentos pedagógicos sob uma determinada organização curricular e administrativa a fim de cumprir as funções educacionais que a sociedade lhe assinala, tais como instruir e habilitar profissionalmente o aluno, transmitir e produzir conhecimento. A avaliação do ensino é uma das práticas pedagógicas que integra o ritual escolar dessas funções específicas, por isso precisa ir além do seu aparato técnico – e dos debates que em torno dele se estabelecem – e perguntar para que ela está servindo. (ESCOBAR, 1997, p. 94).

E para que a avaliação tem servido no âmbito da Educação Física? Para mensurar habilidades, estimular a competição, selecionar alunos para competições escolares, mensurar biometricamente os seus corpos, entre outros aspectos que historicamente têm legitimado os objetivos de uma Educação Física tecnicista e esportivista. Em outros casos (como é o da escola pesquisada), a avaliação da Educação Física é negligenciada e o aluno é avaliado, no máximo, em relação à sua presença e à participação nas atividades práticas, aviltando mais uma vez a importância da Educação Física na escola.

Ademais, em se tratando de uma proposta de ensino construída sob os auspícios da pedagogia histórico-crítica, precisamos definir de forma clara, a partir do projeto histórico que defendemos, a avaliação mais adequada ao processo de ensino. Para isso, precisamos ter em vista a prática social enquanto ponto de chegada.

Para avaliar o aluno, é importante fazer as seguintes perguntas ao processo de ensino: O que podemos esperar do destinatário da ação pedagógica? Como foi o processo de formação inicial deste aluno? Quais foram as condições de aprendizagem oferecidas? O aluno foi capaz de se apropriar do conhecimento? Essas questões orientam a elaboração de instrumentos avaliativos coerentes tanto com a forma (método de ensino), como com o destinatário e conteúdo de ensino. Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 22)³⁹,

[...] a constatação daquilo que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento ou situação. É indispensável diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas [...]. Essa diversidade é condição para o reconhecimento adequado do que a criança já domina, daquilo que está em vias de consolidação, bem como o que ainda não aprendeu, e, igualmente, para assegurar o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter. Avaliamos para potencializar ainda mais o que estamos ensinando ou para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observam os resultados e orientam novos encaminhamentos, corroborando ensinar mais e melhor.

³⁹ Este texto se constitui como uma soma de contribuições para a prática pedagógica da Educação Física no âmbito da educação infantil. No entanto, é possível nos apropriarmos das reflexões disponíveis no texto também para as outras etapas de escolarização, como é o caso do ensino médio.

Em nossa proposta pedagógica, buscamos utilizar diversos instrumentos avaliativos, como a participação e envolvimento, produção de texto, apresentação oral das sínteses em grupo, entre outras possibilidades, de modo que o aluno tenha oportunidade de ser avaliado em suas potencialidades.

3.5.5 A proposta pedagógica

Conforme alhures mencionado, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar e analisar os limites e as possibilidades para a implantação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (CEPI-HMG). Desse modo, elaboramos uma sequência didática com um tempo pedagógico de 12 aulas de 45 minutos, que, por serem aulas geminadas, corresponderam a seis encontros de uma hora e meia. Teríamos ainda 45 minutos da aula seguinte, conforme combinado com a professora da turma, para realizar a avaliação da intervenção. O trabalho foi realizado entre agosto e setembro de 2017 na turma do 3º ano do ensino médio desta instituição.

Este plano foi materializado a partir de uma árdua tentativa de alcançar sucessivas aproximações com os fundamentos histórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, considerando também os elementos constitutivos da prática pedagógica apresentados acima. No entanto, é válido alertar que a apropriação do conhecimento se constitui em um movimento histórico da práxis humana e, portanto, não é finita, conclusiva, fechada. Está sempre passível de novas relações dialéticas entre apropriação e objetivação e, por isso, pode ser sempre reformulada como uma forma de superá-la por incorporação.

Contudo, isso não nos dá licença para outorgar relativismo à teoria que aqui defendemos. Todo conhecimento tem um limite histórico, mas a sua verdade está hipotecada por suas determinações reais. A verdade não se constitui em face da vontade metodológica do sujeito que investiga um objeto, mas em face da História. E se a História não esgotou o conhecimento de determinado objeto, é porque suas determinações consistem em movimento real. E o papel da teoria é exatamente a reprodução ideal do movimento real das coisas.

A seguir, apresentamos o plano de unidade elaborado antes da intervenção que culminou, posteriormente, na sequência didática (disponibilizada no tópico 4.2). Após a apresentação, discorreremos no último capítulo sobre o que foi possível e o que não foi possível materializar e apresentaremos as determinações desse processo.

Quadro 3 – Plano de unidade

PLANO DE UNIDADE

DISCIPLINA: Educação Física
 ANO DE ESCOLARIDADE: 3º ano do Ensino Médio
 TEMA DA CULTURA CORPORAL: Futebol
 TEMPO PEDAGÓGICO: 7 aulas de 90 minutos

OBJETIVO GERAL:

Compreender o futebol enquanto um fenômeno da realidade social que integra a cultura corporal, refletindo de forma crítica sobre suas dimensões conceitual, histórica, cultural, técnica, estética, social e política.

CONTEÚDOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS:*1 – Primeiras Impressões (aula 1)*

- Conhecer a proposta de intervenção, seus objetivos e a forma como será realizada;
- Responder ao questionário inicial da pesquisa;
- Vivenciar alguns jogos pré-desportivos de futebol;
- Expressar as primeiras impressões sobre o futebol a partir do jogo vivenciado;
- Conhecer o plano de ensino e o processo avaliativo da intervenção.

2 – Futebol: Jogo ou Esporte? (aula 2)

- Refletir sobre o esporte enquanto um fenômeno da realidade social;
- Refletir sobre a representatividade do futebol na cultura brasileira;
- Experimentar variações simples de jogar futebol (sem regras, com regras);
- Identificar as diferenças entre o futebol enquanto jogo e enquanto esporte;
- Reconhecer a importância de resgatar o sentido lúdico do futebol, sem desconsiderar os avanços científicos-tecnológicos gerados por sua consolidação enquanto fenômeno esportivo.

3 – Futebol de Alto Rendimento (aula 3)

- Conhecer/revisar as principais regras do futebol;
- Vivenciar os principais fundamentos (chute, condução, passe e drible);
- Refletir sobre a tática enquanto elemento fundamental para a organização de um jogo;
- Refletir sobre a importância da técnica para o domínio da modalidade;
- Conhecer os aspectos históricos que levaram à consolidação do futebol enquanto fenômeno esportivo de alto rendimento;
 - Conhecer o conceito de "esporte de alto rendimento";
 - Refletir sobre alguns dos impactos sociais, políticos, culturais e econômicos gerados pelo futebol de alto rendimento.

4 – Futebol e Saúde (aula 4)

- Refletir sobre os impactos do futebol na saúde dos atletas;
- Reconhecer e refletir sobre o papel da tecnologia na exploração da saúde dos atletas e na utilização de seu esforço físico como um aparato mecânico;
 - Conhecer o conceito ampliado de saúde e relacioná-lo com o fenômeno esportivo do futebol;

5 – Futebol e Arte (aula 5)

- Refletir sobre os limites e possibilidades de praticar o futebol como expressão artística;
- Entender a apropriação da técnica enquanto segunda natureza dos jogadores e reconhecer que esse processo pode gerar liberdade em relação aos movimentos, desenvolvendo a criatividade e a autonomia do atleta;
 - Vivenciar possibilidades criativas de movimento em um jogo de futebol;

- Pesquisar sobre a presença/participação do futebol no contexto da música, da dança, da literatura e do cinema brasileiros;

6 – Futebol e gênero (aula 6)

- Reconhecer, refletir e identificar as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade;
- Conhecer os aspectos históricos sobre a luta pelos direitos da mulher no contexto esportivo;
- Refletir sobre a hegemonia masculina no futebol e a necessidade histórica de superar esse processo;
- Refletir sobre a desigualdade de gênero no futebol e contextualizar com outras formas de desigualdade de gênero presentes em nossa sociedade;
- Vivenciar formas variadas de jogar futebol tematizando as questões de gênero.

7 – Avaliação (aula 7)

- Apresentar a pesquisa realizada ao longo da intervenção;
- Responder ao questionário avaliativo;
- Pontuar, de forma oral e coletiva, os aspectos positivos e negativos da intervenção e as demais impressões/percepções sobre a intervenção;
- Compartilhar com os colegas sobre o que foi possível aprender sobre o futebol ao longo das aulas.

CRONOGRAMA

<i>AULAS</i>	<i>TEMA</i>
Aulas 1 e 2 - 07/08	Primeiras Impressões
Aulas 3 e 4 - 14/08	Futebol: Jogo ou Esporte?
Aulas 5 e 6 - 21/08	Futebol de Alto Rendimento
Aulas 7 e 8 - 28/08	Futebol e Saúde
Aulas 9 e 10 - 4/09	Futebol e Arte
Aulas 11 e 12 - 11/09	Futebol e gênero
Aulas 13 e 14 - 25/set	Avaliação final

METODOLOGIA

A metodologia deve ser construída tendo como premissa a busca pela reprodução ideal do movimento real no pensamento. Desse modo, a partir do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, podemos realizar aulas expositivas, seminários, vivências, rodas de conversa, tempestade de ideias, entre outras inúmeras possibilidades metodológicas. Como recursos didáticos, podemos utilizar textos, *slides*, vídeos, materiais alternativos para a prática do futebol, entre outros elementos.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, progressiva e formativa, de modo que sejam consideradas “as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Os processos avaliativos devem ser adequados às situações de aprendizagem oferecidas, à forma e organização das ações pedagógicas e ao conteúdo de ensino. A avaliação requer o reconhecimento adequado sobre o que o adolescente já domina, sobre aquilo que está em vias de consolidação e sobre aquilo que ele ainda não aprendeu e deve ser entendido como possibilidade de potencializar o desenvolvimento do adolescente acerca dos conteúdos que estão sendo ensinados. *Instrumentos avaliativos*: participação e envolvimento, produção de texto, apresentação oral das sínteses em grupo. *Crêterios de avaliação*: cooperação, corresponsabilidade, criatividade e apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.
- KUNZ, Elenor (org). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.
- MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula; XAVIER NETO, Lauro Pires (Org.). *Livro didático público: educação física*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MARTINS, Lígia Márcia Martins; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Paulo Sérgio; PAGANELLA, Marco Aurélio. *Futebol e seus fundamentos*. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2013.
- PARANÁ. Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2. ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008. p. 223-74
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados; 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Fonte: Plano de unidade elaborado pela autora, 2018.

4 ANALISANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA REALIDADE DA ESCOLA

Neste capítulo, apresentaremos a experiência realizada na escola entre os meses de agosto e setembro de 2017. Em seguida, faremos uma análise sobre os limites e as possibilidades para a implementação desta proposta tendo em vista a organização do trabalho pedagógico da escola. Buscaremos construir nossa análise a partir das categorias objetivo/avaliação, conteúdo, forma e destinatário, considerando o modo como a intervenção foi avaliada pelos alunos e pela professora participante.

4.1 A rotina da Educação Física na escola: o que podemos observar?

No período de abril a junho de 2017, que coincidia com o período do segundo bimestre, foram observadas 16 aulas, que corresponderam a oito encontros de uma hora e meia cada. No início da pesquisa, quando conversei com a professora 1 sobre a necessidade de observar as aulas, ela chegou a sugerir que não era necessário que eu observasse todas as aulas e que, se eu quisesse, ela assinaria o relatório para mim, caso precisasse. Ela encarava o que eu estava fazendo como um processo de estágio. Ainda que eu tenha explicado minuciosamente sobre a pesquisa, a professora parece não ter entendido a sua dimensão. Por isso, é possível afirmar que houve resistência em relação às observações. Em vários momentos da observação, a professora vinha falar comigo. Nessas conversas, ela quase sempre buscava justificar as possíveis limitações das aulas.

Um dos elementos mais importantes das observações, sem dúvida, foi o espontaneísmo das aulas. Em quase todos os encontros, a professora entregava uma bola de vôlei aos alunos e eles passavam o tempo brincando, às vezes simulando precariamente um jogo de vôlei oficial, outrora jogando “três cortes”. Houve uma única aula em que a professora começou a introduzir alguns fundamentos técnicos do vôlei, mas foi nítido que não houve planejamento. Em outra aula, para não parecer que se tratava de um jogo sem diretividade, ela disse que naquele dia eles iriam realizar um pequeno campeonato de vôlei. A brincadeira começou, mas não teve prosseguimento conforme as regras estabelecidas inicialmente. Era uma constante reiteração do cotidiano. Ao longo dessas aulas, os alunos não tiveram oportunidade de conhecer com profundidade sequer os elementos técnicos e táticos do vôlei. Além disso, quase sempre vários

alunos ficavam ociosos, apenas observando o jogo dos colegas ou nem isso. Houve aulas em que alguns dos alunos preferiam montar os equipamentos para jogar tênis de mesa.

Ao longo dos encontros, a professora intercalava conteúdos que também pareciam ser aleatórios e sem conexão com a matriz curricular que, neste segundo bimestre, indicava trabalhar os temas de “ginástica, saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes” (GOIÁS, s/d, p. 11). Houve apenas dois encontros em que o foco foi “saúde e qualidade de vida, mídia e sociedade”, conforme anunciado pela professora. O primeiro deles foi uma discussão sobre transtornos de saúde relacionados à corpulatria: anorexia, bulimia, vigorexia, uso de esteroides anabolizantes, entre outros, com a utilização de texto didático e vídeos no laboratório de informática.

Nesta aula, a professora propôs um seminário que deveria ser apresentado em 15 dias, haja vista que a próxima aula deveria ser prática. Assim, ocorreu a apresentação dos trabalhos. Os alunos demonstraram empenho na realização da pesquisa e apresentaram o seminário conforme as expectativas, alguns grupos com maior grau de desenvoltura e criticidade, outros com menor. Infelizmente, a mediação das discussões pela professora ficou muito limitada ao senso comum, o que está aquém das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nesta fase do desenvolvimento.

Foi possível notar que a dicotomia entre teoria e prática esteve muito presente em torno da organização do trabalho pedagógico da Educação Física da escola. A professora sempre dividia as aulas pragmaticamente entre aulas teóricas e aulas práticas. Geralmente, as aulas práticas eram representadas pelo conteúdo do voleibol, conforme relatado acima. A quantidade de aulas práticas, sem dúvida, esteve em maior proporção. Geralmente, quando a professora definia que a aula seria teórica, trazia um texto ou algum outro material para trabalhar um conteúdo aleatório, propunha a leitura coletiva com os alunos, mediava rasas discussões e, em seguida, dizia que o restante da aula seria livre.

Nessa feita, os alunos se encaminhavam para o pátio e cada um fazia o que queria, mas a proposta era sempre o voleibol. Ou seja, a proposta da “parte prática” da aula não estabelecia relação nenhuma com a “parte teórica”. Em alguns momentos, os alunos se dedicavam a ficar mexendo no celular. Em uma dessas ocasiões, a professora chamou a atenção alegando que, mesmo que se trate de um momento de lazer, não é permitido mexer no celular. Esta fala da professora reforça o que foi exposto anteriormente sobre a concepção de Educação Física predominante na escola.

Curioso notar que entre as aulas teóricas, houve uma ocasião em que a professora trouxe um texto que, segundo anunciara, tratava dos temas transversais. O título do texto era “Preconceito no esporte” e tratava sobre questões de gênero, racismo e inclusão. Não houve uma discussão para esclarecer o conceito de “temas transversais” e nem mesmo uma discussão razoável sobre o conteúdo do texto. Ela apenas perguntou aos alunos o que entenderam e, após todos ficarem calados, disse que mais tarde retomaria a discussão. Não retomou.

Há aí um equívoco em relação à forma de trabalhar os temas transversais. No limite das pedagogias progressistas que se aproximam das pedagogias do aprender a aprender, trabalhar os temas transversais significa tratar os conteúdos a partir de temas que atravessam os conteúdos, temas importantes para a construção da cidadania, ou seja, eles não se constituem em conteúdos em si. No entanto, foi assim que a professora demonstrou compreender o trato com esses temas, ao anunciar: “hoje vamos trabalhar os temas transversais” (Professora 1).

No que se refere à avaliação, não ficou claro ao longo das aulas quais as formas e os instrumentos de avaliação utilizados pela professora. Contudo, em alguns momentos, ela demonstra uma concepção tradicional de avaliação, como pode ser percebido por meio da seguinte fala: “Vocês precisam prestar atenção na aula porque isso vai cair no simulado”. Ou seja, fica evidente aí a ideia de que o aluno precisa saber do conteúdo para passar na prova.

Não houve, ainda, um esclarecimento aos alunos sobre como seria composta a nota de Educação Física ao longo do bimestre. A professora apenas informou, no dia que propôs a realização do seminário, que este trabalho iria compor a maior parte da nota. Além disso, é acordado pela comunidade escolar que parte da nota bimestral deve ser atribuída de acordo com o rendimento obtido na “prova de bloco”, um dos instrumentos avaliativos utilizados pela proposta da “Escola da Escolha”.

4.2 A experiência realizada

De antemão, é preciso anunciar que as possibilidades de materialização de propostas pedagógicas se esbarram em alguns limites postos pela realidade. Não é uma tarefa simples elaborar uma proposta pedagógica quando não se é parte do corpo docente da escola. Ainda que tenhamos observado as aulas por um período de dois meses, trata-se de um tempo muito curto para compreender as reais necessidades dos alunos. Além disso, é natural que haja um certo distanciamento da pesquisadora em relação à OTP, tanto no âmbito da escola como um todo, quanto no contexto da própria sala de aula. A relação professor-escola é muito mais próxima

quando este professor é parte constituinte desta escola. O professor conhece os colegas, tem um convívio maior com os alunos e tem voz ativa na OTP. Assim, é possível afirmar que a relação professor-escola e professor-aluno, na medida do possível, foi positiva, mas não houve tempo suficiente para estabelecer um vínculo necessário para realizar um trabalho pedagógico próximo do real, tanto no momento de planejamento quanto no momento de execução.

Este tipo de relação afeta inclusive o momento da problematização proposto pela pedagogia histórico-crítica. Como tratado no capítulo 1 deste trabalho, a problematização é o momento em que o professor se depara com os problemas decorrentes da prática social. É a identificação dos principais problemas que dificultam o processo de ensino, sejam do ponto de vista da estrutura material disponível para a aula, sejam das condições de trabalho do professor, sejam das questões políticas no interior da escola que impedem o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com as necessidades dos alunos, entre outros problemas. Destarte, mesmo com as observações realizadas no segundo bimestre, é praticamente impossível identificar todos esses aspectos. Por isso, como o professor pesquisador mantém esse distanciamento da organização do trabalho pedagógico, torna-se mais difícil contemplar o momento da problematização proposto por Saviani (2012a).

Além disso, ao longo do processo, houve uma mudança de professora na turma. No primeiro semestre, a professora regente era a *professora 1* e, no segundo semestre, passou a ser a *professora 2*. Importante registrar que a *professora 1* não tem formação inicial (graduação)⁴⁰ em Educação Física e a *professora 2* sim. Segundo a equipe gestora, essa mudança ocorreu porque a experiência da *professora 1* com o terceiro ano não teve sucesso, já que ela não estava realizando aulas “atrativas” conforme o terceiro do ensino médio ano carecia.

Diante dessa mudança, houve algumas dificuldades em relação à implementação da proposta pedagógica, haja vista que a *professora 2* não deu a mesma abertura que a *professora 1*. Ela resistiu à quantidade de aulas solicitadas para a intervenção, alegou que precisava dar continuidade ao conteúdo da matriz curricular e não poderia ceder a quantidade de aulas solicitada, além de colocar outros diversos empecilhos. Após a intervenção da equipe gestora, a *professora 2* se mostrou flexível e foi possível realizar a proposta conforme havia sido acordado com a *professora 1*. Após a notícia da mudança, a *professora 1* insistiu bastante para

⁴⁰ Infelizmente, ainda é comum em nossa cidade que professores de outras áreas assumam as aulas de Educação Física como meio de completar a carga horária. Isso representa mais uma das formas de negligência em relação a esta disciplina no currículo escolar.

que eu mudasse a turma da pesquisa com ela, uma vez que, segundo ela, tínhamos começado um trabalho significativo e, justo no momento em que eu iria “ajudar”, ocorrera essa mudança.

Em relação à realização da proposta, houve alguns limites para materializar integralmente o nosso planejamento e, ao longo da intervenção, foi necessário fazer algumas adaptações. Não foi possível contemplar todos os temas propostos, por vários motivos:

1) A aula do dia 14/08 foi cancelada devido a um passeio ciclístico realizado neste dia em comemoração ao feriado municipal que seria no dia seguinte. O passeio começou às 9:00h da manhã e, por isso, quando os alunos voltaram para a escola, na hora do almoço, foram dispensados e então não houve aula de Educação Física. Isso atrasou o cronograma.

2) O fato de a turma apresentar uma discrepância em relação ao conhecimento prévio sobre o futebol gerou a necessidade de retomar alguns elementos de que, de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural e com as etapas dos ciclos de escolarização propostos por Coletivo de Autores (2012), os alunos já deveriam ter se apropriado no ensino fundamental. Isso gerou a necessidade de fixarmos o tema “Futebol de Alto Rendimento” em dois encontros seguidos.

3) Diante dessa nova organização, restava apenas um único encontro para trabalhar os conteúdos (já que o último⁴¹ teria um tempo reduzido e seria destinado à avaliação) e, então, devido a algumas questões de gênero problematizadas pelos alunos nas aulas, decidimos priorizar o tema “Futebol e gênero”. Precisamos abrir mão dos temas “Futebol e Arte” e “Futebol e Saúde”.

Desse modo, diante do que foi possível realizar, desenvolvemos a nossa sequência didática a partir da fundamentação apresentada no tópico 3.5, buscando garantir aproximação ao método pedagógico de Saviani (2012a). A sequência didática é o produto educacional de nossa pesquisa. É preciso destacar que em breve pretendemos transformar esta sequência em um caderno didático sistematizado de forma mais detalhada, contendo um diálogo mais próximo com o professor e oferecendo elementos de fundamentação teórica para contribuir com a sua prática pedagógica.

⁴¹ Antes da intervenção, solicitamos à professora 7 encontros. Mesmo de forma resistente, acabou cedendo, com a condição de que deixássemos 45 minutos do último encontro para ela finalizar o bimestre com os alunos. No entanto, cancelaram a aula que seria o segundo encontro devido a um evento da escola. Os alunos saíram mais cedo, na hora do almoço, por isso não teve aula de Educação Física.

AULA 1/6

Duração da aula: 90 min

Tema/Conteúdo: Primeiras Impressões sobre o futebol

Objetivos da aula:

- Conhecer a proposta de intervenção, seus objetivos e a forma como será realizada;
- Responder ao questionário inicial da pesquisa;
- Vivenciar jogos pré-desportivos de futebol;
- Expressar as primeiras impressões sobre o futebol a partir do jogo vivenciado.
- Conhecer o plano de ensino e o processo avaliativo da intervenção.

Procedimentos Metodológicos:

- Apresentação da pesquisa aos alunos (como eles participarão, qual o objetivo da pesquisa, como será a intervenção etc.);
- Aplicação do questionário inicial aos alunos;
- Vivência de jogos pré-desportivos no pátio da escola (jogo dos dez passes, jogo com duas bolas, jogo da linha de fundo, jogo da marcação);
- Roda de conversa sobre a vivência e sobre a concepção inicial de futebol;
- Apresentação do plano de ensino;
- Apresentação da proposta avaliativa.

Recursos:

- Questionários impressos;
- Bola de futebol;
- Coletes confeccionados com tecido TNT;
- Cones;
- Cópias impressas do plano de ensino.

Avaliação:

- Participação e envolvimento na aula;
- Envolvimento no processo de aplicação do questionário.

Referências:

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

KUNZ, Elenor (org.). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VOSER, Rogério. *Atividades Recreativas FUTSAL 2013 - Aulas do professor Voser*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tqKCjZ3zGak&t=8s>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Márcjore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberá-GO).

AULA 2/6

Duração da aula: 90 min

Tema/Conteúdo: Futebol: Jogo ou esporte?

Objetivos da aula:

- Refletir sobre o esporte enquanto um fenômeno da realidade social;
- Refletir sobre a representatividade do futebol na cultura brasileira;
- Experimentar variações simples de jogar futebol (sem regras, com regras);
- Identificar as diferenças entre o futebol enquanto jogo e enquanto esporte;
- Reconhecer a importância de resgatar o sentido lúdico do futebol, sem desconsiderar os avanços científicos-tecnológicos gerados por sua consolidação enquanto fenômeno esportivo.

Procedimentos Metodológicos:

- Roda de conversa - percepções iniciais sobre o futebol;
- Proposta de seminário a ser apresentado na próxima aula. Propor leitura silenciosa, ainda em sala, de um texto do Livro Didático Público de Educação Física do Paraná intitulado: "Faço esporte ou sou usado pelo esporte?"
- Vivência de fundamentos técnicos e táticos do futebol;
- Reflexões acerca da vivência realizada na aula;
- Exposição dos conceitos de esporte e jogo;
- Esclarecimentos sobre as principais regras do futebol.

Recursos:

- Bola de futebol, coletes confeccionados com tecido TNT, cones.
- Cópias impressas do texto: "Faço esporte ou sou usado pelo esporte?"

Avaliação:

- Participação e envolvimento na aula;
- Empenho e envolvimento com a leitura proposta.

Referências:

- HONRICH, Carlos Augusto; SOUZA, Júlio César C. Para além da questão da técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: KUNZ, Elenor (org.). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.
- MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula; XAVIER NETO, Lauro Pires (Org.). *Livro didático público: educação física*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MARTINS, Paulo Sérgio; PAGANELLA, Marco Aurélio. *Futebol e seus fundamentos*. 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2013.
- PARANÁ. Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2. ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.
- VOSER, Rogério. *Atividades Recreativas FUTSAL 2013 - Aulas do professor Voser*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tqKCjZ3zGak&t=8s>>. Acesso em: 1º set. 2017.
- _____. *Novo vídeo recreativo 2 FUTSAL - VOSER - ESEF UFRGS - Giovanni Khun*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ac1RYX6CuLE>>. Acesso em: 1º set. 2017.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Májore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberai-GO).

AULA 3/6

Duração da aula: 90min

Tema/Conteúdo: Futebol de alto rendimento

Objetivos da aula:

-
- Conhecer os aspectos históricos que levaram à consolidação do futebol enquanto fenômeno esportivo de alto rendimento;
 - Conhecer o conceito de "esporte de alto rendimento";
 - Refletir sobre alguns dos impactos sociais, políticos, culturais e econômicos gerados pelo futebol de alto rendimento.

Procedimentos Metodológicos:

-
- Apresentação do seminário proposto na última aula;
 - Momento expositivo com o auxílio de data-show. (Conceito de Esporte de Alto Rendimento, história do esporte, origem do futebol, desigualdades no futebol, etc.);
 - Proposta de leitura em sala para discussão na próxima aula: “O futebol para além das quatro linhas” (Livro Didático de Educação Física do Paraná).

Recursos:

-
- Data-show, caixa de som;
 - Cópias impressas do texto "O futebol para além das quatro linhas".

Avaliação:

-
- Apresentação do Seminário;
 - Participação e envolvimento dos alunos na aula.

Referências:

-
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, v. 6, n. 12, 2000.
- ESPORTE IG. *Mais de 80% dos jogadores no Brasil ganham menos de R\$ 1 mil de salário*. 2016. Disponível em: <<https://esporte.ig.com.br/futebol/2016-02-23/mais-de-80-dos-jogadores-no-brasil-ganham-ate-r-1-mil-de-salario.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.
- MAIA, Mônica. *Exportação de jogadores brasileiros motiva Pós-Doutorado na Escócia*. In: FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=994.2.6>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- MANSUR, Carlos Eduardo. *Brasil é o recordista em exportação e importação de jogadores*. In: O GLOBO Esportes. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/esportes/brasil-o-recordista-em-exportacao-importacao-de-jogadores-20866699>>. Acesso em: 05 set. 2017.
- MARTINS, P. S.; PAGANELLA, M. A. *Futebol e seus fundamentos*. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2013.
- PARANÁ. Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2. ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.
- REVISTA ÉPOCA. *Luiz Gonzaga Belluzzo, ex-presidente do Palmeiras: globalização gera desigualdade no futebol*. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GfaLf9OgRLk&t=3s>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- SIGOLI, Mário André. *Filosofia e dimensões históricas da Educação Física*. Material Didático EAD da Universidade Paulista (UNIP). (s/d).
- TV UNAERP. *Desigualdade Futebol*. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A4WHny38Lxg>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Márjore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberai-GO).

AULA 4/6

Duração da aula: 90min**Tema/Conteúdo:** Futebol de alto rendimento**Objetivos da aula:**

- Conhecer/revisar as principais regras do futebol;
- Vivenciar os principais fundamentos (chute, condução, passe e drible);
- Refletir sobre a tática enquanto elemento fundamental para a organização de um jogo;
- Refletir sobre a importância da técnica para o domínio da modalidade.

Procedimentos Metodológicos:

- Discussão sobre o texto proposto na última aula;
- Leitura e discussão de um texto técnico sobre as principais características e regras do futebol;
- Vivência de um jogo de futebol aplicando as regras oficiais conforme as possibilidades do espaço;
- Vivência de um jogo de futebol de sabão.

Recursos:

- Bola de futebol, coletes confeccionados com tecido TNT, cones;
- Cópias impressas do texto "Aspectos técnicos e táticos do futebol".
- Lona de plástico; água e detergente.

Avaliação:

- Participação oral na discussão do texto proposto na última aula.
- Participação e envolvimento dos alunos no momento expositivo e nas vivências oferecidas.

Referências:

ANTONIO, Henrique de Freitas. *A tática nos esportes coletivos*. 2012. Disponível em: <<http://educacaofisicanamente.blogspot.com/2012/01/tatica-nos-esportes-coletivos.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.

DOMINGUES, Tássio. *Regras do Futebol*. Link Atual, 2012. Disponível em: <<http://www.linkatual.net/regras-futebol.html>>. Acesso em: 05 ago. 2018

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL. *Regras Oficiais de Futebol*. FIFA, 2017. Disponível em: <https://conteudo.cbf.com.br/cdn/201712/20171221124545_0.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

HONRICH, Carlos Augusto; SOUZA, Júlio César C. Para além da questão da técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: KUNZ, Elenor (org). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.

MARTINS, Paulo Sérgio; PAGANELLA, Marco Aurélio. *Futebol e seus fundamentos*. 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2013.

OLIVEIRA, Edilson de. *Diferenças entre o futebol e o futsal*. 2012. Disponível em: <<http://edfpibid.blogspot.com/2012/06/diferencas-entre-o-futebol-e-futsal.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Márcjore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberai-GO).

AULA 5/6

Duração da aula: 90min

Tema/Conteúdo: Futebol e gênero

Objetivos da aula:

-
- Reconhecer, refletir e identificar as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade;
 - Conhecer os aspectos históricos da luta pelos direitos da mulher no contexto esportivo;
 - Refletir sobre a hegemonia masculina no futebol e a necessidade histórica de superar esse processo;
 - Refletir sobre a desigualdade de gênero no futebol e contextualizar com outras formas de desigualdade de gênero presentes em nossa sociedade;
 - Vivenciar formas variadas de jogar futebol tematizando as questões de gênero.

Procedimentos Metodológicos:

-
- Diálogo inicial por meio de questões problematizadoras para investigar a percepção dos alunos em relação às questões de gênero no contexto esportivo;
 - Momento expositivo com a utilização de data-show;
 - Apresentação de uma proposta avaliativa: produção de texto para ser realizada em casa.
 - Propor a vivência de um jogo misto; um jogo apenas entre mulheres e outro jogo de meninas contra meninos e, em seguida, refletir sobre a experiência a partir do tema da aula.

Recursos:

-
- Data-show, caixa de som;
 - Cópias impressas da proposta de produção de texto;
 - Bola de futebol, coletes confeccionados com tecido TNT, cones.

Avaliação:

-
- Participação oral durante o momento das questões problematizadoras;
 - Participação e envolvimento dos alunos na aula.

Referências:

-
- FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a prática*. Goiânia. Vol. 8, n. 1 (jan./jun. 2005), p. 85-100, 2005.
- _____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.
- MELO, Victor Andrade. Mulheres em movimento: a presença feminina nos primórdios do esporte na cidade do Rio de Janeiro (até 1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 127-152, 2007.
- MOREL, Marcia; SALLES, J. G. C. *Futebol feminino*. Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, 2005.
- SANTOS, Leonardo Barro; DA SILVA, Tatiane Duarte; HIROTA, Vinicius Barroso. Mulher no esporte: uma visão sobre a prática no futebol. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, n. 3, 2009.
- TRIP TV. *A jogadora Marta fala sobre o preconceito no futebol feminino*. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_PWbpr_ynZM&t=133s>. Acesso em: 02 set. 2017.
- Always. *Like a girl*. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- PASSOS, Nágila. *Por que as conquistas históricas do futebol feminino não saem na mídia?* Carta Maior, 2015. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/7234/por-que-as-conquistas-historicas-do-futebol-feminino-nao-saem-na-midia>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Márjore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberaí-GO).

AULA 6/6

Duração da aula: 45min

Tema/Conteúdo: Avaliação da intervenção

Objetivos da aula:

- Apresentar o trabalho de pesquisa realizado ao longo da intervenção;
- Responder ao questionário avaliativo;
- Pontuar, de forma oral e coletiva, os aspectos positivos e negativos da intervenção e as demais impressões/percepções sobre a intervenção;
- Compartilhar com os colegas sobre o que foi possível aprender sobre o futebol ao longo das aulas.

Procedimentos Metodológicos:

- Apresentação do trabalho de pesquisa proposto na primeira aula;
- Roda de conversa para avaliar a intervenção (pontos positivos e negativos, o que foi possível aprender ao longo das aulas etc.);
- Aplicação do questionário avaliativo;

Recursos:

- Cópias impressas do questionário avaliativo.

Avaliação:

- Participação na roda de conversa avaliativa;
- Respostas registradas no questionário.

Referências:

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 6, n. 1, 2015.
FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Sequência Didática apresentada pela prof. Naiá Márjore Marrone Alves como produto educacional da pesquisa intitulada: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: Limites e Possibilidades. O produto foi desenvolvido entre os períodos de agosto e setembro de 2017 no Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (Itaberaí-GO).

1º Encontro (Primeiras Impressões)

O primeiro encontro foi dividido em três momentos. O primeiro deles foi dedicado a um procedimento de pesquisa muito importante: a aplicação do questionário inicial (Apêndice 1), que tinha o objetivo de investigar a concepção inicial de Educação Física. Foram necessários cerca de 30 minutos para este momento. Na oportunidade, reforcei algumas explicações sobre em que consistia esta pesquisa, qual era o objetivo e como era importante a participação dos alunos.

Após a aplicação do questionário, ainda em sala, anunciei o conteúdo que trabalharíamos ao longo da intervenção e não houve nenhuma manifestação de resistência. Os alunos pareceram receber bem a proposta. No segundo momento da aula, nos encaminhamos para o pátio gramado da escola, onde foram propostos alguns jogos pré-desportivos para que pudessem ser identificados alguns elementos sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação ao futebol.

A intenção desta dinâmica não era apenas identificar os conhecimentos de caráter técnico, mas tentar identificar a forma como os(as) alunos(as) se relacionavam com a modalidade, como as relações da turma poderiam se manifestar no jogo, para identificar se havia algum tipo de relação de poder na turma, se havia grande discrepância em relação aos níveis de conhecimento demonstrado pelos alunos e, sobretudo, para servir como disparador para a roda de conversa que faríamos em seguida. Foram jogos como “jogo dos dez passes”, “jogo com duas bolas”, “jogo da linha de fundo”, “jogo da marcação”, etc.

Figura 3 – Vivência de jogos pré-desportivos



Fonte: Registro feito pela pesquisadora.

Foi possível notar uma significativa diferença em relação ao conhecimento prévio dos alunos: enquanto alguns pareciam dominar certos fundamentos e técnicas, outros pareciam nunca ter tido contato com uma bola de futebol.

Este é um aspecto muito relevante para a organização do trabalho pedagógico, pois os alunos trazem em sua bagagem histórica diferentes experiências de vida, sobretudo no ensino médio. São alunos que já passaram por diversas escolas, tiveram diferentes oportunidades de vida, passaram por dificuldades específicas e, por isso, possuem uma concepção sobre a realidade a partir de diferentes contextos.

Quase sempre há uma grande lacuna na formação anterior desses alunos. No ensino fundamental, geralmente são cerceadas as oportunidades de se apropriar dos elementos da cultura corporal, uma vez que, nesta etapa da educação básica, as aulas de Educação Física, na grande maioria das escolas, estão limitadas pelo desinvestimento pedagógico e pelo espontaneísmo. Isso empobrece o repertório dos alunos no que se refere aos elementos da cultura corporal e, assim, ao chegar no ensino médio, apenas alguns alunos demonstram familiaridade com os conteúdos, pois certamente tiveram contato com esses conteúdos em espaços não escolares.

Entretanto, há casos específicos. Durante a aplicação do questionário, uma aluna disse: “Nessa escola eu não aprendi nada, mas na outra que eu estudei, aprendi sobre ginástica, natação, jogos” (Aluna 9). Perguntei onde ela havia estudado e ela afirmou ter sido em uma escola municipal.

Ao final dos jogos, realizamos uma roda de conversa na qual os alunos foram convidados a compartilhar suas percepções. Foram feitas perguntas como: “Quais foram as sensações?”, “Qual jogo foi melhor?”, “Quem nunca havia jogado futebol?”, “Quem joga toda semana?”, “Quem sabe as regras?”, “Houve conflitos?”, etc. Os alunos não participaram de forma significativa, apenas responderam de forma afirmativa ou negativa às perguntas. Alguns alunos disseram que não gostavam de futebol, outros gostavam. Alguns disseram que conheciam as regras e já praticavam havia muito tempo, outros afirmaram que nunca haviam jogado, sobretudo algumas meninas. Em relação aos jogos realizados na aula, relataram ter gostado mais do jogo competitivo (jogo da marcação).

Em seguida, apresentei aos alunos o plano de unidade. Entreguei uma cópia para cada aluno e fizemos uma leitura coletiva. Expliquei a eles que o ponto de partida para a intervenção

seria aquele documento. Não houve nenhuma manifestação de discordância, mas também não houve entusiasmo.

Apresentei, ainda, a avaliação da disciplina. Expliquei que seria uma avaliação processual e contínua e que seriam considerados inúmeros elementos, sobretudo a qualidade da participação nas aulas. Expliquei que o peso atribuído a cada instrumento avaliativo seria definido ao longo das aulas, mas que o maior peso seria atribuído a um trabalho bimestral de pesquisa. Expliquei a eles como seria realizado este trabalho, que pode ser compreendido a partir do Quadro 4:

Quadro 4 – Proposta Avaliativa (Pesquisa)

PROPOSTA AVALIATIVA – 3º BIMESTRE
<i>Realizar uma pesquisa de Campo envolvendo toda a comunidade escolar para responder à seguinte pergunta: "Qual é a relação que a comunidade escolar do CEPI-HMG possui com o futebol?".</i>
Objetivo: Investigar a relação da comunidade escolar do CEPI-HMG com o futebol.
Orientações: Cada grupo deverá criar sua própria metodologia de pesquisa, utilizando diversos instrumentos, como questionários, entrevistas, enquete on-line etc. Para realizar a pesquisa de campo, deverão, antes, fazer uma pesquisa bibliográfica para subsidiar a construção dos instrumentos. Os alunos poderão elaborar suas próprias perguntas com vistas a identificar o que os alunos, professores e demais funcionários da escola pensam sobre o futebol, qual sua relação com este esporte, qual a influência que esta modalidade traz para a vida dessas pessoas e para a escola, de forma geral, entre outros aspectos. Podem ser feitos registros por meio de vídeos, fotografias, etc. Ao final da pesquisa, deverão entregar um trabalho escrito contendo todo o percurso da pesquisa, apresentando os dados com a utilização de ilustrações gráficas e/ou registros, a análise de todos esses dados e a conclusão.

Fonte: Proposta elaborada pela autora.

A elaboração desta proposta de pesquisa teve como ponto de partida as considerações do Coletivo de Autores (2012) sobre a especificidade do ensino médio. Segundo os autores, é nesta etapa da educação básica que

[...] o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

É a partir desta premissa que propusemos a realização desta pesquisa, como forma de instigar o aluno a produzir conhecimento a partir da realidade em que vive, buscando fazer um exercício teórico de sua prática social. Assim, escolhemos apresentar a proposta avaliativa na primeira aula para que os alunos fossem desenvolvendo o trabalho ao longo de todo o bimestre.

2º Encontro (Futebol: Jogo ou esporte?)

Na aula seguinte, foi realizada uma roda de conversa no intuito de provocar a reflexão dos alunos e fazê-los compartilhar o que sabiam sobre o futebol. Para mediar a roda de conversa, elaboramos um roteiro (quadro 5) de perguntas que seriam utilizadas como disparadores temáticos. À medida que os temas iam surgindo, eu intervinha fazendo considerações acerca das respostas, trazendo elementos de reflexão e fazendo conexões entre o assunto e outras perguntas. Ao longo do processo, nem todas as perguntas foram realizadas, mas surgiram elementos muito importantes para investigar como esses alunos compreendem o futebol.

Quadro 5 – Roteiro para tempestade de ideias

- O que é o futebol para vocês?
- Onde o futebol surgiu?
- Qual sua vivência com o futebol?
- Você tem algum ídolo do futebol? Quem? Por quê?
- Você costuma acompanhar algum campeonato?
- Você gosta mais dos campeonatos nacionais ou internacionais?
- Por que o futebol é tão difundido no Brasil?
- Como deve ser o futebol nos outros países?
- Você tem algum conhecido que joga profissionalmente? Como é a vida dele?
- Em algum momento da vida você quis ser jogador(a) de futebol?
- Qual é a importância do futebol para a política e a economia brasileiras?
- Quais as influências que o futebol traz para o comportamento das pessoas?
- Qual a sua visão sobre a vida dos atletas? Você acha que eles têm qualidade de vida e saúde?
- Há desigualdade dentro do futebol? De que tipo?
- Qual é a média salarial dos jogadores? Você acha que todos recebem muito bem?
- Por que alguns jogadores se aposentam tão cedo?
- Você considera que existe violência no futebol?
- Qual sua opinião sobre as torcidas organizadas? Qual o papel delas?
- Qual o sentido do ódio entre as torcidas?
- Quais os tipos de habilidades corporais são exigidos para um bom desempenho no futebol?
- Você consegue visualizar diferença de estilos de se jogar futebol dos últimos tempos para cá?
- Por que o futebol feminino é secundarizado no Brasil e no mundo?
- Você conhece muitas produções artísticas relacionadas ao futebol? (música, dança, filmes, etc.)
- Como podemos comparar a participação da seleção brasileira nas Olimpíadas de 2016 e na Copa de 2014?
- Por que as pessoas geralmente ficam tão envolvidas com esses megaeventos esportivos?
- Qual a relação entre futebol e mídia? Futebol interfere na mídia ou mídia interfere no futebol? Como acontecem essas interferências?

- O que você pensa sobre a compra e venda de jogadores entre os clubes de futebol?
- Por que houve várias mudanças nas regras do futebol ao longo dos anos?
- Você conhece os jogadores que foram ícones do futebol brasileiro no passado? Se sim, quais as principais diferenças desses jogadores com os da atualidade?
- Qual é o papel da tecnologia no futebol?
- O que vocês gostariam de aprender mais sobre futebol?

Fonte: Roteiro elaborado pela autora.

Ao serem questionados, os alunos fizeram apontamentos críticos em relação ao futebol de alto rendimento. É possível identificar que eles conseguem perceber as desigualdades existentes entre os jogadores, acham injusto o pagamento de salários tão altos para alguns. Quando perguntei qual a relação que eles tinham com o futebol, se jogam ou costumam jogar aos finais de semana, poucos levantaram a mão. Perguntei se tinham algum ídolo, alguns levantaram a mão. Quando perguntei se costumam acompanhar algum campeonato, tanto meninos quanto meninas ergueram a mão. Quando perguntei se tinham um time do coração, 15 alunos(as) levantaram a mão.

Algumas meninas falaram que não entendiam o impedimento e não sabiam nem como acontecia o pênalti. Perguntei se alguém acompanhava os campeonatos internacionais e eles disseram que sim e que a principal diferença que viam era a organização das pessoas, dos torcedores, que lá é mais limpo, tem mais estrutura. Perguntei se havia diferença na forma de jogar nesses campeonatos internacionais e um aluno pontuou que sim, e que isso se deve ao fato de que os clubes internacionais têm mais dinheiro para comprar os melhores jogadores do mundo.

Alguns alunos concordam que o futebol é supervalorizado em relação a outros esportes. Quando perguntei se alguém já quis ser jogador de futebol, alguns levantaram a mão, mas, atualmente, ninguém apresenta esse sonho mais. Quando perguntei sobre a relação entre futebol e política e futebol e economia, um aluno citou a questão da corrupção da FIFA. Alguns alunos disseram que o futebol gera muito dinheiro para a economia.

Quando eu perguntei o que eles achavam sobre a vida dos atletas, alguns alunos tiveram como referência a vida distinta de Neymar, mencionaram alguns de seus privilégios, sua vida luxuosa e boêmia. Outros reconhecem as dificuldades que a maioria dos jogadores enfrentam para chegar no topo.

Quando problematizei a questão da saúde dos atletas, alguns deles demonstraram que ainda nunca haviam refletido sobre os impactos do esporte de alto rendimento à saúde. Fizemos comparações entre o futebol antigo e o futebol atual e algumas meninas disseram que

antigamente os atletas eram mais focados ao esporte, era mais “raça”, ao passo que hoje o futebol é mais “fama” e dinheiro.

Em relação às habilidades de jogar futebol, quando eu problematizei, alguns alunos chegaram à conclusão de que atualmente os jogadores são moldados pelos técnicos, ou seja, pelo treinamento esportivo. Demonstraram compreender, ainda, que a tecnologia está envolvida neste processo. Quando perguntei até que ponto isso é bom e isso é ruim, uma aluna disse que é desvantagem para o jogador, mas é bom para a evolução do esporte, porque essa tecnologia vai atuar justamente para descobrir as falhas e ir corrigindo aos poucos, até aperfeiçoar.

Quando perguntei sobre produções artísticas e futebol, não houve muitas contribuições. Uma aluna mencionou a música da Shakira, outras mencionaram comerciais. A maioria dos alunos consegue perceber a interferência da mídia no futebol. Quando eu perguntei o que eles gostariam de aprender mais sobre o futebol, algumas alunas mencionaram que queriam entender melhor as regras. Em seguida, houve um debate espontâneo sobre a questão do impedimento. Alguns queriam explicar, outras queriam entender. Expliquei que, ao longo das aulas, iríamos aprofundar os conhecimentos em relação ao impedimento.

Após este momento, que durou em torno de 20 minutos, dividi a turma em grupos e propus a leitura silenciosa de um texto do Livro Didático Público de Educação Física do Paraná intitulado: “Faço esporte ou sou usado pelo esporte?” (Apêndice 5), que deveria ser apresentado na próxima aula em forma de seminário.

Em seguida, nos encaminhamos para a quadra para vivenciar alguns dos principais fundamentos técnicos e táticos do futebol. Entende-se que este conteúdo seria mais adequado para ser trabalhado no ensino fundamental, uma vez que, no ensino médio, espera-se que esses alunos já tenham se apropriado desses elementos. No entanto, como vários alunos demonstraram não ter tido nenhum contato com o futebol até então, julgou-se pertinente retomar esses elementos básicos do futebol.

Realizamos, então, alguns jogos pré-desportivos para trabalhar o drible, o passe e a condução. Ao final, fizemos um jogo coletivo atribuindo a cada jogador a sua função dentro do jogo. Houve várias situações em que eu precisei parar o jogo para orientar os alunos sobre o que deveria ser feito no sentido tático. Os alunos tiveram dificuldade em elaborar previamente as ações futuras de jogo de acordo com o que acontecia em cada momento. Em algumas situações, os alunos corriam todos em direção à bola ao mesmo tempo, demonstrando não ter domínio tático de jogo.

De forma geral, a participação foi positiva, porém, cerca de 8 alunos(as) se recusaram a participar, sendo a maioria meninas. Os alunos(as) que participaram interagiram bastante entre si, todos se empenharam e demonstraram se sentir bem ao realizar as atividades propostas. As meninas se destacaram bastante no jogo final proposto. Elas jogaram sem que houvesse conflitos em relação às questões de gênero, sem se colocar como inferiores fisicamente aos meninos, como geralmente acontece nas aulas de Educação Física. Avaliei este aspecto como muito positivo. Ao final do jogo, foi unânime a opinião de que o jogo foi bom.

Figura 4 – Vivência de jogos pré-desportivos



Fonte: Registro feito pela pesquisadora.

Ao final da aula, fizemos uma roda de conversa para identificar as percepções dos alunos(as) sobre as atividades propostas e também para esclarecer o conceito de esporte e jogo tendo como referência o que fizemos na aula. Busquei evidenciar primeiramente o futebol como esporte, que possui sua regulamentação própria, envolve relações de trabalho, envolve relações mercadológicas e a interferência da mídia, etc. Paralelamente, há circunstâncias em que o futebol pode ser encarado como jogo devido a sua ludicidade, ao seu caráter recreativo e descompromissado, etc.

3º encontro (Futebol de Alto Rendimento)

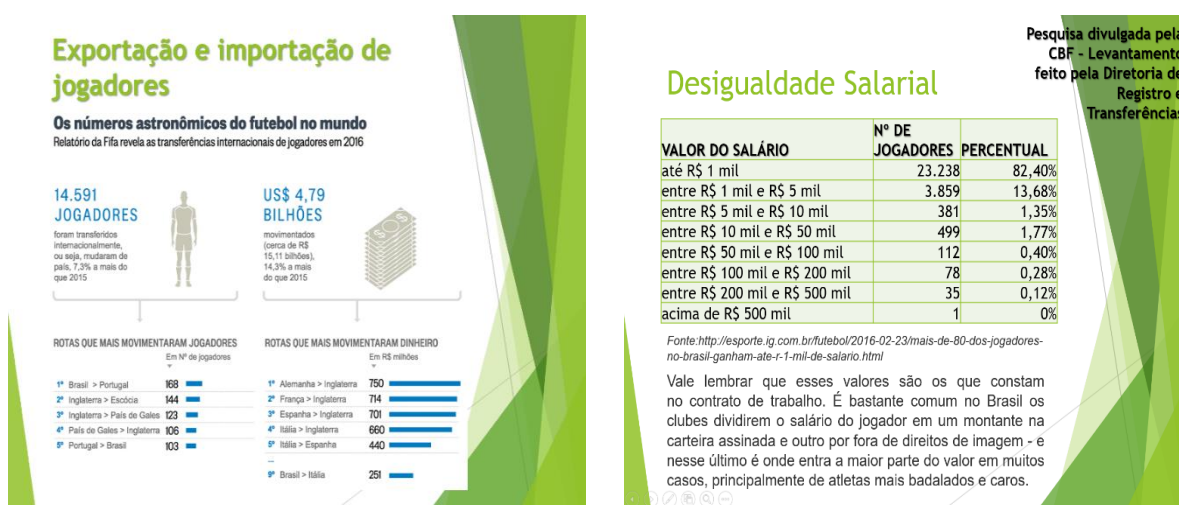
O tema da próxima aula foi “a consolidação do futebol como esporte de alto rendimento”. A princípio, retomamos o texto lido na última aula. Apenas um grupo se mostrou

preparado para apresentar e, portanto, não foi possível materializar a proposta conforme o que havia sido planejado. Mesmo assim, pedi aos alunos que haviam se preparado para compartilhar os elementos principais do texto, o que fizeram. Em seguida, fiz uma exposição sobre o texto, buscando trazer uma síntese aos alunos. Não houve participação significativa. Após esse momento, nos encaminhamos para o laboratório de informática, onde seria realizado o restante da aula.

Esta parte da aula seria fundamentalmente expositiva, com a participação dos alunos. Com o auxílio de *slides* e vídeo (Apêndice 7), retomamos o conceito de esporte e assim começamos a delinear o seu percurso histórico. De forma sintética, tratamos sobre o papel das práticas corporais na vida coletiva do homem desde os primórdios da humanidade até a Revolução Industrial, que coincide com o surgimento do esporte como é conhecido hoje. O enfoque da aula foi justamente este período da Revolução Industrial, no intuito de provocar os alunos a refletir sobre a relação entre a eclosão do capitalismo e o esporte.

Em seguida, tratamos sobre a origem do futebol, sobretudo no Brasil. Abordamos as divergências entre o futebol popular e o futebol aristocrata, tratamos sobre a presença histórica do negro no futebol brasileiro, sobre o futebol enquanto ópio do povo na época da ditadura civil-militar e, por fim, chegamos ao futebol empresarial, hegemônico nos dias atuais. Trouxemos dados estatísticos sobre a exportação e a importação de jogadores, sobre valores de contratos e a desigualdade salarial entre os jogadores.

Figura 5 – Alguns *slides* da aula 03



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Ao longo da aula, houve a tentativa de dialogar com os alunos por meio de questões problematizadoras, como forma de instigar a participação na aula. Houve perguntas como: O que o atleta tem para oferecer dentro do esporte? Existe desigualdade social no esporte? De que forma o esporte reproduz o capitalismo? Todos os atletas têm possibilidades de desenvolver suas habilidades esportivas? Quais são os principais objetivos do esporte moderno? Como podemos comparar a organização dos campeonatos e a organização das empresas? Como podemos comparar as possibilidades de acesso ao futebol em relação às diferentes classes sociais? O que é meritocracia? Existe o discurso da meritocracia no futebol? Existe racismo no futebol? Como os clubes acumulam dinheiro? Por que há tanta desigualdade salarial? Por que os atletas viraram mercadoria? Que tipo de autonomia têm os atletas no contexto do futebol?

Essas perguntas instigavam a participação dos alunos e, de forma geral, eles respondiam de acordo com aquilo que sabiam e, a partir de suas representações iniciais, eu buscava conduzir a aula no intuito de ajudá-los a avançar em relação a essas representações e aproximar-se do concreto pensado.

Figura 6 – Envolvimento dos alunos



Fonte: Registro feito pela pesquisadora

Finalizei a aula com a seguinte reflexão: “As pessoas que pertencem à classe trabalhadora, como os jogadores de futebol, só terão condições de romper com as injustiças sociais à medida que começarem a se apropriar dos meios de produção que estão nas mãos da classe dominante. Por isso, é preciso que vocês, enquanto classe trabalhadora, se apropriem do

conhecimento produzido pela humanidade, porque conhecimento também é meio de produção”. Não houve comentários a respeito desta síntese.

Por fim, insisti novamente em outro trabalho de seminário, tendo em vista que o primeiro não deu certo. Desta vez, distribuí o texto “O futebol para além das quatro linhas”, disponível também no Livro Didático de Educação Física do Paraná (Anexo 11). Mantivemos os grupos e a orientação era que lessem o texto em casa para discutirmos na próxima aula.

Na saída, comentando sobre a aula, cerca de cinco alunas demonstraram a revolta que estavam sentindo em relação aos conhecimentos a que haviam acabado de ter acesso. Uma delas disse, inclusive, que não gosta mais de futebol. Nota-se que nesta aula o momento de instrumentalização esteve bastante presente e, no limite, é possível inferir que esta situação de revolta demonstrada pelas alunas tenha sido um momento catártico.

4º encontro (Futebol de Alto Rendimento)

A próxima aula foi uma continuidade ao tema “futebol como esporte de alto rendimento”, cujo enfoque foi dado às questões técnicas e táticas desta modalidade. Iniciamos a aula retomando o texto que havia sido proposto na aula anterior (O futebol para além das quatro linhas) e, assim como da última vez, poucos grupos manifestaram ter se preparado para a apresentação. Os que haviam se preparado apresentaram, mas é notável que, ao sintetizar o conhecimento oralmente, os alunos têm uma certa dificuldade (ou resistência, ou falta de interesse). Este momento de debate sobre o texto durou poucos minutos. Os alunos estavam muito dispersos.

Após este momento, expliquei quais seriam os objetivos da aula e distribuí um texto sintético (Apêndice 4) que tratava sobre os aspectos técnicos e táticos do futebol, as principais regras, as posições em campo e as diferenças entre futebol e futsal. Apresentei o conteúdo do texto, expliquei sobre as regras e trouxe uma síntese sobre o conceito de sistema tático. Alguns alunos participaram, porém, a maioria da turma continuou dispersa.

Nos encaminhamos para a quadra para realizar um jogo de futebol aplicando as regras oficiais conforme as possibilidades do espaço. Ainda que o espaço fosse uma quadra, a proposta era tentar reproduzir as regras do futebol de campo e não o futsal. Organizamos as equipes, pedi que dois representantes escolhessem os times. Ao escolherem, perguntei se alguém havia se sentido excluído. Aproveitei para explicar que esta metodologia de divisão de equipes era

bastante tradicional e representava no contexto escolar a exclusão de outros colegas. Tentei provocá-los com o objetivo de instigá-los a pensar sobre como reproduzimos alguns costumes escolares sem refletir.

Após formados os times, os líderes das equipes ficaram responsáveis por delegar as funções a cada integrante: zagueiros, atacantes e meias. Aplicamos várias regras, inclusive a do impedimento, e duas colegas serviram como “bandeirinhas” para identificar as possibilidades de impedimento. O jogo perdurou por cerca de 15 minutos. Aqueles que participaram se envolveram muito bem com o jogo e exerceram bem suas funções. Alguns alunos pareciam estar mais inteirados sobre a tática da equipe, enquanto outros pareciam ainda não estar compreendendo. Neste jogo, não foi necessário parar o tempo recorrentemente para fazer intervenções. No final, perguntei se todos exerceram bem suas funções, alguns alunos disseram que não. Tentei problematizar mais profundamente, mas eles não estavam interessados. Muitos reclamaram do sol quente.

Em seguida, no intuito de vivenciar o futebol enquanto jogo recreativo, realizamos a experiência do futebol de sabão, que, sem dúvida, foi relatado em outros momentos como a melhor parte da intervenção. O objetivo era trabalhar os fundamentos do futebol a partir de outras experiências corporais e sensoriais, de modo que os alunos pudessem experimentar uma vivência diferente do cotidiano. A ideia era mostrar aos alunos que é possível vivenciar o esporte a partir de outra perspectiva: ter o domínio dos elementos constitutivos desta modalidade, mas ter a oportunidade de vivenciá-la de uma maneira lúdica, sem a obrigatoriedade de reproduzir a técnica com destreza e perfeição, ainda que conhecê-la seja fundamental. No entanto, o futebol não fluiu conforme o esperado e logo eles transformaram aquele espaço em uma zona de diversão, pois os alunos começaram a explorar outras experiências corporais, sobretudo o deslizamento horizontal. Os objetivos pedagógicos da atividade não foram alcançados, porém, todos se envolveram muito e se divertiram bastante. No final da atividade, toda a escola saiu para observar o que estava acontecendo. A coordenadora pedagógica veio para fotografar e todos ficaram envolvidos com a atividade.

Figura 7 – Futebol de sabão



Fonte: Registro feito pela pesquisadora.

5º Encontro (Futebol e Gênero)

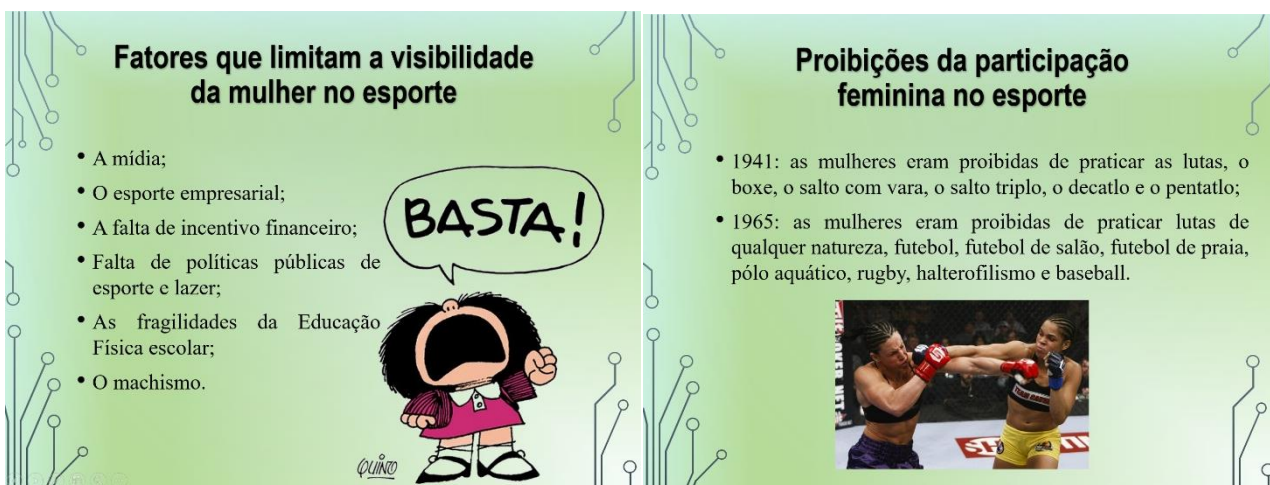
A próxima aula foi destinada ao tema: “Igualdade de gênero e Futebol”. Sem dúvida, esta foi uma aula que teve uma participação muito positiva dos alunos. No intuito de dar cabo à instrumentalização e introduzir a aula com uma maior participação dos alunos, iniciamos a partir de questões problematizadoras. Algumas das perguntas foram direcionadas exclusivamente às meninas. As perguntas, de forma geral, foram estas: O que é igualdade de gênero? Vocês já sofreram alguma forma de machismo por parte dos meninos desta escola? O que vocês fizeram? Como é a relação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física? O que diferencia homens e mulheres? Os aspectos biológicos justificam a desigualdade de gênero? Existe uma técnica feminina e uma técnica masculina nos esportes? Você acha que as mulheres da classe dominante sofrem as mesmas formas de opressão das mulheres da classe trabalhadora? Por quê? As atletas pertencem a que classe? Quais os tipos de opressão que as mulheres atletas sofrem? Por que o futebol feminino é desvalorizado? Qual é a imagem que se tem da mulher no futebol? Por quê? Existem esportes específicos de mulheres e esportes específicos de homens? E as profissões? Qual o papel da mulher na mídia esportiva? Como é a visibilidade de mulheres árbitras? São respeitadas?

Os alunos participaram bastante deste momento e, a partir da demanda apresentada, buscava-se trazer intervenções significativas para esclarecer algumas dúvidas e equívocos, de

modo que os alunos pudessem retirar as determinações mais importantes do conteúdo para que pudessem construir sua própria síntese.

Com a utilização de vídeos e *slides* (Apêndice 8), discutimos sobre as questões biológicas que interferem na determinação dos gêneros, sobre as formas de opressão que as atletas advindas da classe trabalhadora sofrem para conseguir um lugar ao sol no mundo do esporte (sobretudo no futebol), ao passo que outras mulheres, em outros espaços e pertencentes a outra classe, não vivenciam as mesmas dificuldades. A intenção era que os alunos pudessem refletir que as questões de gênero estão circunscritas pelas questões de classe.

Figura 8 – Alguns slides da aula 05



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Abordamos, ainda, o processo de inserção das mulheres nas Olimpíadas e as dificuldades enfrentadas por elas para serem reconhecidas como atletas olímpicas, sobre as proibições a que as mulheres tiveram que se submeter em relação a algumas modalidades, sobre os fatores culturais que limitam a visibilidade da mulher no futebol, sobre o papel da mídia no recrudescimento da opressão feminina no âmbito do esporte, sobre as interferências da prática esportiva nas questões hormonais das mulheres atletas e a intensificação do controle do seu corpo, etc.

No final deste momento, foi distribuída aos alunos uma proposta avaliativa de redação, que pode ser conferida no quadro 06:

Quadro 6 – Proposta de redação

CEPI HONESTINO MONTEIRO GUIMARÃES
ITABERAÍ, 11 DE SETEMBRO DE 2017.

ATIVIDADE AVALIATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Escreva um texto dissertativo com o tema “As relações entre o futebol e a sociedade”. Tente expor com as suas palavras tudo o que foi discutido nas últimas aulas, abordando desde os aspectos históricos até os impactos sociais, políticos e econômicos que este esporte traz para a nossa sociedade.

Fonte: Proposta desenvolvida pela autora

Apresentei a proposta, explicando como poderia ser feita a redação e indicando que deveria ser entregue impreterivelmente na próxima aula. Nos últimos trinta minutos da aula, fomos para o pátio no intuito de vivenciar o futebol a partir das questões de gênero. Inicialmente, fizemos um jogo misto, buscando equilibrar a mesma quantidade de meninos e meninas em ambos os times no intuito de identificar se haveria conflitos, se os meninos monopolizariam o jogo, como geralmente ocorre em alguns espaços, etc. Em seguida, fizemos um jogo de meninos contra meninas. A experiência foi bastante positiva, as meninas participaram com muito entusiasmo e os meninos contribuíram bastante com a dinâmica. Ao final, as meninas ganharam o jogo, mas um dos meninos disse que isso seria óbvio, uma vez que eles não jogaram para valer, por terem que respeitar as meninas.

6º encontro – aula 11 (Avaliação)

O último encontro seria destinado à apresentação do trabalho bimestral de pesquisa. Ao longo de todas as aulas, eu sempre perguntava como estava o andamento do trabalho, se os alunos precisavam de algum auxílio, disponibilizei meu contato para que eles pudessem me procurar em caso de necessidade, mas não houve nenhuma procura. Entre a penúltima e a última aula, houve um intervalo de quinze dias, que seria justamente para que os alunos fizessem os últimos ajustes no trabalho, caso fosse necessário. No entanto, infelizmente, nenhum grupo realizou o trabalho e usaram justificativas diversas. Expliquei sobre o peso do trabalho de pesquisa para a avaliação e o quanto foi pesaroso que ninguém tenha feito. Expliquei que eu gostaria de estar presente na escola, porque assim eu iria acompanhá-los de perto e que, talvez, o fato de eu não poder fazer isso dificultou a realização deste trabalho. Pedi, caso eles tivessem elaborado algum instrumento, que compartilhassem naquele momento. Surgiram poucas

manifestações, mas um grupo disse que elaborou algumas perguntas para entrevistar as pessoas da escola.

Diante deste imprevisto, dedicamos esta aula a avaliar a intervenção. Antes, recolhi as redações. Nem todos os alunos haviam feito. Em seguida, propus uma roda de conversa para que os alunos pudessem apontar os pontos positivos e os pontos negativos da intervenção, o que eles conseguiram aprender, como foi a experiência, etc. Vários elementos foram identificados.

Um aluno mencionou um fato interessante como aspecto negativo: ele disse que, quando eles começavam a se divertir com uma determinada dinâmica, eu já trocava a atividade. Um outro aluno disse que não gostou do tema futebol, afirmando que é um tema muito “clichê”. Alguns alunos contestaram, dizendo que o futebol é um tema muito bom. No final da aula, retomei esta questão posta pelo aluno e afirmei que foi justamente pelo fato de o futebol ser um tema tão comum, tão “clichê”, que eu decidi trabalhá-lo como forma de romper com esses clichês e trazer um novo entendimento sobre esta modalidade esportiva. Perguntei diretamente ao aluno se ele conseguiu refletir sobre novas questões e ele disse que sim, que não era o que ele pensava e que, na verdade, o futebol é uma coisa superinteressante.

Alguns alunos mencionaram que o dia do futebol de sabão foi o melhor dia. Uma aluna mencionou que gostou de aprender sobre as posições do futebol. Outra mencionou a interação da sala durante as aulas, disse que foi muito bom. Uma aluna perguntou se eu iria avaliar apenas o desempenho físico dos alunos. Eu provoquei perguntando o motivo da pergunta, se é porque há professores de Educação Física que só avaliam esses aspectos, e ela disse que tem medo que seja avaliada apenas neste aspecto. Outro perguntou se eu iria avaliar quem participou e não participou das aulas práticas.

Perguntei se foi possível refletir ou se os alunos se sentiram revoltados em reação à realidade social em algum momento. Alguns disseram que ficaram revoltados com a questão salarial, com a desigualdade de gênero, etc. Finalizamos a roda de conversa, expliquei o que seria considerado para a avaliação e o peso atribuído a cada instrumento. Em seguida, apliquei o questionário final (ou questionário avaliativo) aos alunos e à professora. 26 alunos responderam ao questionário. É importante destacar que houve a saída de alguns alunos e a chegada de outros durante o bimestre. No entanto, a quantidade de alunos permaneceu a mesma.

O objetivo do questionário final era investigar se houve ruptura em relação à concepção inicial de Educação Física, se houve indícios de possíveis sínteses em relação ao

conteúdo trabalhado, se a intervenção foi predominantemente positiva ou negativa. Ao longo dos tópicos seguintes, abordaremos os resultados obtidos por meio dos questionários.

A partir do tópico seguinte, buscaremos apresentar nossa análise sob as bases da tríade “conteúdo-forma-destinatário”, formulada por Martins (2013b), por entendermos que os elementos que compõem essa tríade nos ajudam a refletir sobre as principais determinações que indicam os limites e as possibilidades que encontramos ao longo de nossa pesquisa para consolidar a proposta pedagógica que elaboramos a partir da pedagogia histórico-crítica.

4.3 O destinatário da ação pedagógica

Ao longo de todo o trabalho apresentado até aqui, pudemos recolher alguns elementos muito importantes para compreender o sujeito a quem destinamos a ação pedagógica: quem é, como se constituiu, o que tem, o que lhe falta, de que precisa para satisfazer suas necessidades históricas e como a Educação Física pode contribuir nesse processo.

A análise em relação ao destinatário da ação pedagógica não deve ser unilateral, ou seja, não deve ser feita exclusivamente tomando a sua característica de adolescente, nem tomando apenas sua condição familiar, ou social, ou de gênero, ou de saúde. Estamos lidando com um ser humano complexo, isto é, com o aluno concreto, cujas determinações ultrapassam qualquer tentativa de compreensão imediata. Segundo Taffarel (2010, p. 28),

A força motriz do processo de ensino é a contradição entre o que é o aluno e as possibilidades do vir-a-ser, mediatizada pela produção e apropriação do conhecimento em seu sentido mais amplo. Essas tarefas compõem a atividade educativa que exige [...] conhecer a concreticidade do aluno (indivíduo), o que ele é, bem como o que pode vir a ser, o que implica em posicionamento a favor de algumas - e, consequentemente, contra outras -, possibilidades desse vir a ser e em superação das formas alienadoras em que a objetivação e a apropriação possam se dar.

Elaboramos uma proposta pedagógica e a submetemos ao crivo da prática. Fizemos isso única e exclusivamente como forma de contribuir com a formação de determinados sujeitos históricos que vivem em um determinado local, participam de uma comunidade específica, possuem certas expectativas, se apropriam de determinados conhecimentos, possuem ou não determinadas oportunidades, gostam ou não de Educação Física, podem ou não ter acesso à educação superior, entre outros tantos elementos que o constituem como sujeito histórico.

Cabe, portanto, analisar quem são os alunos do 3º ano do ensino médio do CEPI-HMG a partir das determinações que pudemos colher ao longo de nossa pesquisa. Essas determinações

foram encontradas nas observações das aulas, na análise dos documentos da escola, nos questionários aplicados aos alunos, nas entrevistas das professoras e equipe gestora e ao longo de toda a intervenção.

O 3º ano do CEPI-HMG é composto por 26 estudantes, sendo 16 meninas e 10 meninos. 16 alunos (61% da turma) estudam nesta escola desde o 1º ano do ensino médio. Isso significa que a maioria da turma já está familiarizada com a realidade da escola e com os colegas. 65% da turma tem 17 anos de idade, mas a faixa etária varia de 16 a 21 anos.

Durante a entrevista que fizemos à gestora da escola, foi possível identificar alguns elementos importantes para entender o perfil dos estudantes. Ao comentar sobre algumas das mudanças decorrentes do processo de implementação do modelo de tempo integral na escola, ela afirma:

Antes, a gente via três escolas em uma só. Eram três turnos, mas eram três realidades diferentes. Tinha o matutino, que era um turno mais com uma classe média, que se pensava um pouco mais na questão do estudo. Depois, eu tinha o vespertino, que eram alunos somente, quase, a maioria, 90% oriundos da zona rural. E o noturno que eram alunos trabalhadores. Então, eram três escolas diferentes numa mesma. Com a implementação do ensino médio de tempo integral, se unificou, hoje a gente tem uma única escola, porém, nós temos alunos extremamente diversos. São muitos universos dentro de uma mesma unidade, nós temos alguns que vieram ainda da classe média porque sonham com um futuro melhor, mas nós temos alunos advindos geralmente da periferia da cidade e, aqui, o fator periferia também vai envolver a vinda de muitos alunos de outros estados. Eu tenho aqui alunos do Pará, alunos do Maranhão que compõem esse nosso grupo e eles apresentam uma defasagem maior de aprendizagem. Então, tudo isso é muito complexo para nós, lidar com isso. Nós temos alunos que a gente entende que aqui é a garantia das três refeições diárias. E talvez aqui é a única refeição decente que se faz durante o dia. Então aqui nós temos alguns alunos que advêm de uma pobreza extrema e a gente tem que levar tudo isso em consideração e considerar também que está afetando o desenvolvimento intelectual deste aluno (Gestora).

A gestora não estava se referindo especificamente aos alunos do 3º ano, mas, uma vez que a maioria desses alunos já estudava na escola nos anos anteriores, infere-se que eles se enquadram neste relato. Um aspecto notável no relato da gestora é a sua menção aos privilégios da classe média. Não ficou claro em sua fala se a escola chegou a fazer alguma pesquisa sobre o perfil socioeconômico desses alunos para que ela pudesse categorizá-los dessa forma, mas é possível depreender que, em sua concepção, apenas os alunos da classe média “pensam mais na questão do estudo” e “sonham com um futuro melhor”. De certa forma, esta concepção é coerente. No entanto, a forma como a gestora fez a afirmação pode levar a interpretações equivocadas, pois é como se pensar no estudo ou sonhar com um futuro melhor fosse uma questão de escolha individual.

A gestora ainda expressa em sua fala a sua preocupação sobre os níveis de pobreza de alguns alunos e a forma como isso afeta em seu processo de desenvolvimento. De fato, esta é uma das grandes problemáticas apresentadas pelos autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Por isso, para que os alunos se desenvolvam (em todos os aspectos), é preciso, antes, garantir-lhes as suas necessidades de primeira ordem.

No entanto, vivemos no Brasil um momento histórico muito delicado. Temos assistido a um progressivo cerceamento das políticas públicas destinadas às pessoas pobres; ataques sistemáticos à garantia dos direitos humanos; uma segregação cada vez mais sofisticada da classe trabalhadora; a eclosão de ações individuais e/ou coletivas que reproduzem a ideologia fascista; o crescente aumento dos índices de desemprego; um desenfreado estímulo ao consumo, em todos os aspectos; a inculcação de padrões estéticos inatingíveis, entre tantos outros elementos que dificultam a satisfação das necessidades básicas de existência de milhares de adolescentes. Segundo Leal e Mascagna (2016, p. 232),

[...] o sujeito está ao mesmo tempo munido e limitado por representações e conhecimentos de sua época e sociedade, que são as ideias dominantes, o que implica adolescentes formando a própria concepção de mundo e compreendendo a realidade a partir da apropriação de significações, pensamentos e opiniões aí contidas. Nesse sentido, essas significações veiculam um conteúdo ideológico expresso por palavras e conceitos que, em uma sociedade dividida em classes, revela o conteúdo próprio da classe dominante e passa a ser internalizado pelos jovens e assumido de maneira naturalizada e universalizada.

Isso gera impactos muito decisivos para o ensino, pois, na escola capitalista, o trabalho pedagógico está organizado para responder aos objetivos do sistema educacional vigente que, por sinal, não coincidem com as necessidades históricas dos alunos. Ao longo do processo de escolarização, isso gera uma lacuna na formação dos estudantes. O aluno não é desafiado a ultrapassar a sua zona de desenvolvimento iminente. Primeiro, porque os conteúdos são pouco desenvolventes. Em segundo lugar, porque as condições objetivas para o processo de ensino não são favoráveis. Por último, entre outros aspectos que podem ser pontuados, pois a forma como está organizado o trabalho pedagógico na escola faz com que o aluno considere mais atrativos os conhecimentos e as experiências cotidianas.

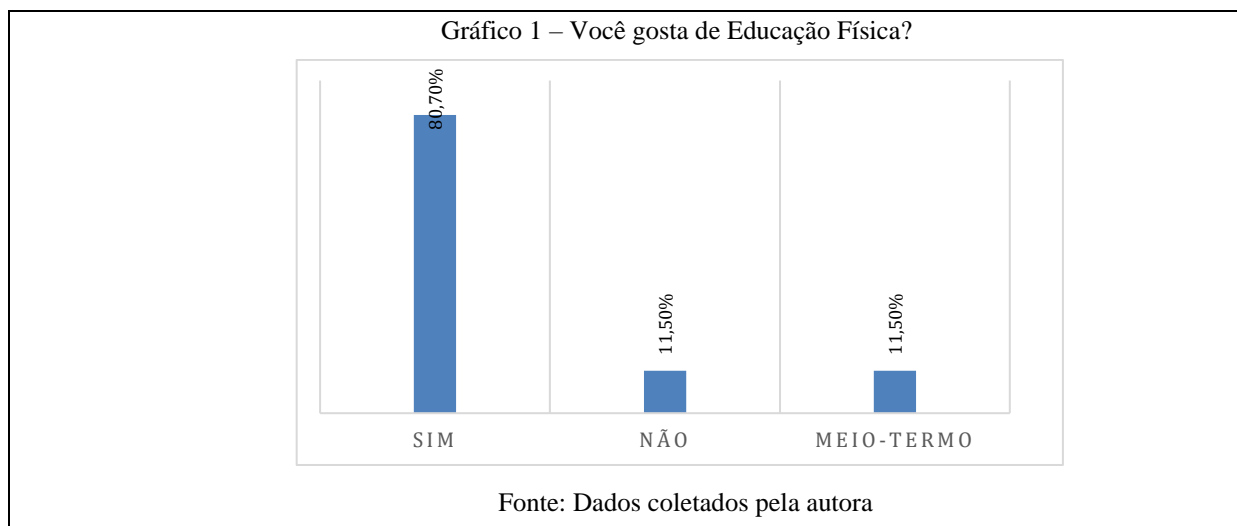
Daí depreende-se a defesa incontestada pela educação escolar: se o aluno tem a oportunidade de acessar o conhecimento científico na escola, se apropriar de conceitos complexos, estabelecer relações mais profundas entre os fenômenos estudados, certamente formará uma consciência mais autônoma para transformar sua realidade social. No entanto,

esses alunos chegam na escola com uma bagagem restrita. O relato a seguir ilustra muito bem essa condição dos alunos do CEPI-HMG:

Eu imaginei que os meninos do primeiro ano iriam chegar para mim sabendo um pouco de tudo, um pouco de cada parte que rege o currículo da Educação Física. Só que eu tive uma surpresa muito negativa. Houve um retrocesso. Aquilo que eu achei que eu ia adiantar no 2º grau, não foi possível. Eu tenho que trabalhar o conteúdo do 2º grau e voltar o conteúdo de 6º ao 9º porque eles não tiveram, eles não vivenciaram nem o básico. A maioria, uns 80% do nosso alunato não têm nem a noção de esporte, fundamento, não têm... as coisas mais básicas que é de 6º ao 9º ano, não têm... então, chegaram para mim bem atrasados em relação a isso e então eu tento fazer isso e à medida que eu tento fazer isso, eles acham muito bom, interagem muito com a prática, apesar de não ter estrutura. É um pouco complicado, mas a gente consegue fazer algumas adaptações (Professora 2).

Para analisar as características do destinatário da ação pedagógica ainda em sua condição de aluno empírico, perguntamos, no questionário inicial, se os alunos gostavam ou não de Educação Física. Geralmente, o “gostar” está relacionado às experiências sensíveis. Quando consideramos apenas essas experiências, não estamos levando em conta as necessidades históricas desse sujeito, mas é fundamental entendê-las enquanto aspecto determinante para o “vir a ser” desses alunos. Como é a sua experiência sensível? Por que eles gostam ou não de Educação Física? Qual é essa Educação Física de que eles gostam? O que representa? Como desconstruir essa concepção?

Assim, fizemos esta pergunta com a intenção de entender as determinações dessas experiências sensíveis e formular caminhos para ampliar a concepção de Educação Física desses estudantes, vislumbrando sua condição de aluno concreto. Três alunos disseram que não gostam, três marcaram a opção “meio-termo” e 21 disseram que gostam de EF, como pode ser visto no “Gráfico 1”. Este é um dado relevante, mas é preciso entender os motivos pelos quais a grande maioria da turma afirmou gostar de EF.



Entre os três alunos que marcaram a opção “meio-termo”, todos relacionaram a sua resposta à falta de planejamento do professor, à forma monótona e repetitiva como a aula era conduzida e à falta de “variedade” nos conteúdos. Segundo o(a) aluno(a) 19, “às vezes as aulas deixam a desejar, mas quando é bem planejada, eu gosto”. O(a) aluno(a) 7 disse: “Não gostava das aulas monótonas do professor do ano passado. Eram os mesmos esportes e mesmos textos todos os bimestres”.

Entre os que responderam “sim”, 4 justificaram sua resposta condicionando o “gostar de EF” ao tipo de aula, ou seja, eles gostam, mas depende da metodologia de aula do professor. O(a) aluno(a) 9 fez um relato bem pontual: “Sim. Quando o professor planeja uma aula diferente, dinâmica, prática de futsal”. Outros 9 alunos disseram gostar devido à prática esportiva, 4 mencionaram a prática de atividade física/saúde, 2 gostam quando a aula é teórica, 2 gostam porque há interação entre os colegas.

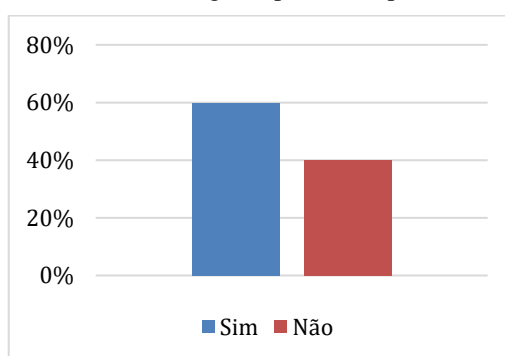
Temos aqui evidências também relacionadas à forma, ou seja, ao método de ensino. Isso mostra que, ainda que estejamos priorizando, neste momento, a análise sobre o destinatário da ação pedagógica, tanto a forma quanto o conteúdo sempre vêm à tona, pois estamos tratando de uma tríade dialética. Desse modo, para entender o destinatário da ação pedagógica desta escola, é preciso entender também a forma como os conteúdos são ensinados. Logo adiante, nos tópicos seguintes, aprofundaremos mais sobre esta questão.

Ainda no que se refere ao destinatário da ação pedagógica, um dos grandes limites para a implementação da proposta foi o processo de desenvolvimento precarizado pelo qual passaram esses alunos ao longo de sua trajetória de vida. A maioria dos alunos não tinha sequer

experiências sensíveis em relação às práticas corporais e os que tinham contato não tiveram oportunidade de refletir de forma mais profunda sobre o seu conteúdo.

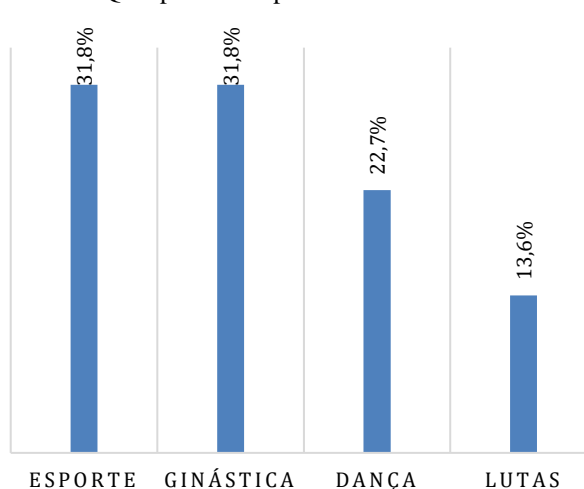
Em relação às experiências sensíveis dos alunos, quando aplicamos o questionário inicial, perguntamos se fora do ambiente escolar os alunos realizavam algum tipo de prática corporal. A pergunta foi feita para saber se eles tinham algum tipo de contato com as práticas corporais para além do universo da escola, se tinham acesso, se havia interesse, etc. 15 alunos disseram que realizam e 11 disseram que não. As respostas foram variadas, podendo ser classificadas em quatro categorias (esporte, dança, ginástica, luta). Assim, tivemos 7 alunos que responderam “dança”, 7 “esporte”, 5 “ginástica”, 3 “luta”. O esporte se destacou em relações às demais práticas corporais, em seguida, a dança. Entre os 7 que praticam esporte, 4 deles afirmaram jogar futebol.

Gráfico 2 – Você realiza alguma prática corporal fora da escola?



Fonte: Dados coletados pela autora

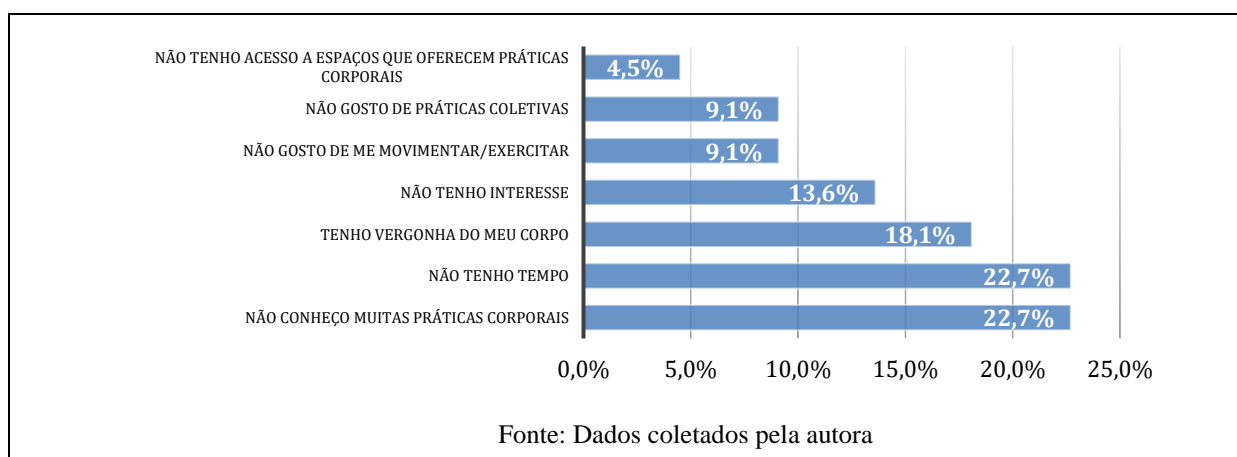
Gráfico 3 - Qual prática corporal você realiza fora da escola?



Fonte: Dados coletados pela autora

Quando a resposta era negativa, abrimos opções de múltipla escolha. As opções eram: não tenho acesso a espaços que oferecem práticas corporais; não tenho interesse; não gosto de me movimentar/exercitar; não conheço muitas práticas corporais; tenho vergonha do meu corpo; não gosto de práticas coletivas; minha religião não permite; me sinto excluído(a); nunca aprendi nenhuma prática corporal; outros. Entre as respostas, 5 disseram que não têm tempo, 5 não conhecem muitas práticas corporais, 4 têm vergonha do seu corpo, 3 não têm interesse, 2 não gostam de práticas coletivas, 2 não gostam de se movimentar/exercitar; 1 não tem acesso a espaços que oferecem práticas corporais.

Gráfico 4 - Por que você não realiza nenhuma prática corporal fora da escola?



Os dados nos permitem afirmar que o contato da turma com o futebol, de forma geral, é pequeno. Dos 26 alunos, apenas 15 realizam alguma prática corporal fora da escola. Deste grupo, apenas 4 jogam futebol, o que corresponde a 15% da turma. De fato, a grande maioria não tinha sequer a experiência sensível com o futebol.

Um episódio interessante para ilustrar esse fato ocorreu no segundo dia de aula. Ao final da aula, enquanto me ajudava a recolher os materiais, um aluno perguntou se iríamos “fazer isso” novamente, ou seja, se iríamos ter aulas semelhantes, pois ele havia gostado muito e aquela era a primeira vez que havia jogado futebol na vida. Ele disse que sempre teve vontade, mas se sentia acuado pois quando se aproximava para jogar com os colegas, sentia que precisaria ser muito bom e, como não era, preferia desistir de jogar.

Outro limite muito significativo no que se refere ao destinatário da ação pedagógica foi a organização dos processos avaliativos. Conforme mencionado anteriormente, nos

baseamos no Coletivo de Autores (2012) e em alguns autores que estudam a psicologia histórico-cultural como Anjos (2013), Anjos e Duarte (2016) para elaborar os instrumentos avaliativos. Levamos em consideração a atividade-guia dessa faixa etária (comunicação íntima e pessoal e a atividade profissional/de estudo) e a etapa do ciclo de escolarização em que se encontram (o aprofundamento da sistematização do conhecimento). No entanto, diante da realidade objetiva vivida por esses alunos, não é possível exigir que eles respondam de forma satisfatória a exigências que estão além de seu desenvolvimento psíquico real.

Por isso, quando propusemos a atividade de pesquisa e atribuímos a ela o maior peso, foi no intuito de trabalhar e valorizar as potencialidades desses alunos no que se refere à produção do conhecimento e a sua relação com a atividade prática. Isso está relacionado, em certa medida, à premissa defendida pela obra de grandes pensadores socialistas como Antonio Gramsci, Moisey Pistrak, Anton Makarenko e reiterada por Saviani (2008), Frigotto et al. (2012). Segundo esses autores, é no ensino médio que o aluno terá uma maior proximidade com o trabalho produtivo. Saviani (2008, p. 235) explica que “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho”. Segundo ele,

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2008, p. 235)

Além disso, propusemos também a produção de texto e a apresentação oral de textos lidos como forma de desenvolver mais autonomia em relação à linguagem, uma das funções psíquicas fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Martins (2013b, p. 167-168), [...] “a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual. Graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos”. Ainda segundo a autora,

[...] graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, um instrumento da

atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva. (MARTINS, 2013b, p. 188).

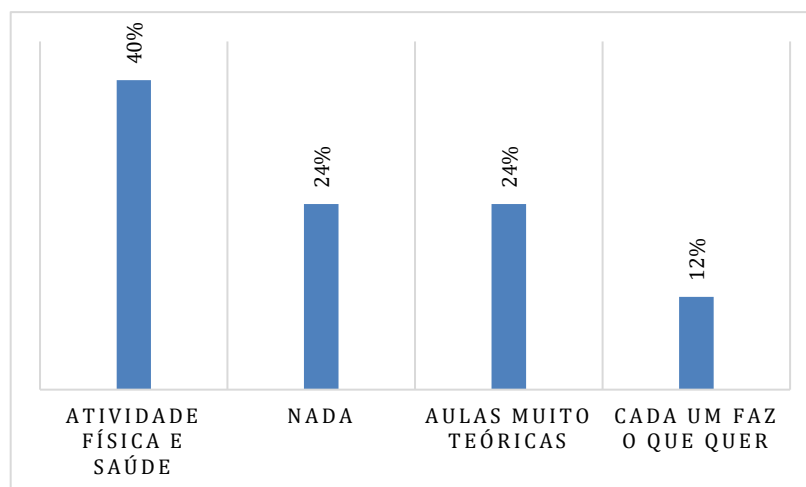
Nesse sentido, tendo em vista que a adolescência é a fase de inserção do indivíduo na vida produtiva, o domínio da linguagem – em todas as suas formas, inclusive a expressão corporal – possibilita a esses alunos uma melhor compreensão sobre sua função social na realidade produtiva e traz a eles maior autonomia e liberdade em relação à sua força de trabalho. Ainda que o sistema capitalista coaja o indivíduo a se submeter a uma relação injusta de compra e venda desta força de trabalho, à medida que ele se apropria da linguagem em suas formas mais elevadas, ele acaba se apropriando, também, de instrumentos de resistência, além de elevar cada vez mais a organização de seu pensamento. Ao fim e ao cabo, todo esse processo gera, no indivíduo, uma aproximação com a liberdade.

Este era o grande intuito da proposta avaliativa, no entanto, infelizmente, a maioria dos alunos não realizou as atividades de apresentação oral e produção de texto e ninguém da turma realizou a atividade de pesquisa, que seria a atividade de maior peso avaliativo. É certo que esse episódio não está isoladamente relacionado ao destinatário da ação pedagógica, ou seja, não é culpa exclusiva dos alunos. Trata-se de um contexto maior e mais complexo.

É possível, inclusive, relacionar esse desempenho dos alunos com alguns relatos registrados no questionário inicial. Quando perguntamos sobre como eram as aulas de Educação Física e o que haviam aprendido nos últimos anos, 10 afirmaram ter aprendido alguma coisa sempre relacionada ao esporte ou à atividade física e saúde, 6 afirmaram não ter aprendido nada, 6 destacaram o fato de as aulas serem mais teóricas, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática presente na EF, 3 alunos disseram que nas aulas cada um fazia “o que quisesse”.

Os dados podem ser ilustrados a partir dos seguintes relatos: “As aulas eram fazia quem quisesse não tinha muito a ver com o esporte, ficava mais na teoria, o professor não fazia atividades esportivas” [Aluno (a) 7]. “A maioria das aulas eram teóricas, porém não transmitiam muito o conhecimento” [Aluno(a) 1]. “Era mais teórica, com uns textos e quando era prática cada um fazia o que quisesse” [Aluno(a) 25]. Quando perguntamos sobre o que o aluno aprendeu em Educação Física nos últimos anos nesta escola, houve relatos, como: “Não aprendi nada, o professor deixava livre ou ditava algum texto” [Aluno (a) 19]; “Simplesmente nada, era sem sentido” [Aluno(a) 26].

Gráfico 5 - Como eram as aulas e O que você aprendeu em EF nos últimos anos nesta escola?

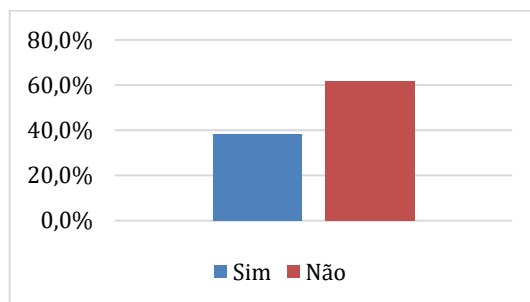


Fonte: Dados coletados pela autora

Esses relatos demonstram um sintoma de decepção em relação à disciplina de Educação Física e, por isso, é possível inferir que os alunos não se sentem motivados a estudar e se envolver verdadeiramente com as propostas da disciplina. Esta é uma hipótese para o pequeno empenho demonstrado pelos alunos em realizar as atividades avaliativas propostas. Esta hipótese está relacionada, também, com a seguinte questão perguntada no questionário inicial: “Em algum momento nesta escola a Educação Física te ajudou a refletir de forma mais profunda sobre aspectos importantes da sua vida e da sociedade? Se sim, escreva quais foram esses aspectos”.

Dez alunos disseram que sim e 16 disseram que não. Isso significa que 61% da turma nunca conseguiu refletir sobre aspectos importantes de sua vida e da sociedade a partir daquilo que aprenderam em Educação Física. Dentre os dez que responderam “sim”, a maioria esmagadora justificou a resposta apresentando aspectos relacionados à saúde. Houve ainda um caso em que um(a) aluno(a) disse: “a Educação Física me permitiu escolher qual carreira profissional quero seguir” [Aluno(a) 1].

Gráfico 6 - Em algum momento nesta escola, a Educação Física te ajudou a refletir de forma mais profunda sobre aspectos importantes da sua vida e da sociedade?



Fonte: Dados coletados pela autora

No entanto, é possível pensar em outras hipóteses para justificar a falta de adesão às atividades avaliativas. O fato de termos transformado as aulas de Educação Física em uma pesquisa acadêmica também pode ter influenciado no processo avaliativo, pois, como a professora-pesquisadora não seria a pessoa responsável por atribuir a nota final do bimestre, certamente os alunos não devem ter encarado a avaliação com a mesma seriedade.

Esta baixa adesão às atividades avaliativas foi uma surpresa, pois, ao longo das observações, a professora 1 sempre afirmava que a turma do 3º ano era uma turma bastante participativa e sempre fazia tudo que era proposto. Na entrevista, quando perguntamos à professora 1 como ela avalia a turma, ela disse:

O terceiro ano é uma turma muito boa. Eles são maduros, têm mais maturidade e também gostam. Tudo que você propõe a eles, eles estão abertos a participar, eles estão focados em tudo na escola (Professora 1).

Em contrapartida, os resultados alcançados pelos alunos não coincidem com o relato da professora. Por outro lado, em relação à participação nas aulas, de forma geral, é possível afirmar que foi positiva. No entanto, era uma participação polarizada. Eram poucos e sempre os mesmos alunos que participavam das aulas em sala. No aspecto quantitativo, o número de alunos que participavam das aulas realizadas fora da sala era maior do que nas aulas em sala. Contudo, ainda que em sala poucos alunos se manifestassem, as participações contribuía bastante com as discussões.

Em suma, o destinatário da ação pedagógica do 3º ano do ensino médio do CEPI-HMG é pertencente à classe trabalhadora e possui uma bagagem de conhecimento restrita em relação aos conteúdos da Educação Física. Além disso, entre os níveis de desenvolvimento real e iminente há um grande abismo. Isso quer dizer que, tendo em vista o que esse aluno já sabe, intensificam-se os limites para desenvolver uma proposta ancorada na pedagogia histórico-crítica, pois não há condições objetivas favoráveis para transmitir ao aluno conteúdos desenvolvendo próprios do 3º ano do ensino médio. Mesmo assim, há que se reconhecer que, no limite, conseguimos atuar na zona de desenvolvimento iminente e conseguimos promover rupturas em diversos aspectos, ainda que pequenas.

4.4 O conteúdo

Conforme discutido no tópico 3.5 desta dissertação, o processo de seleção e trato com os conteúdos representa um projeto histórico específico de sociedade. Considerando que a nossa intervenção teve como horizonte a defesa por um projeto histórico diverso do que tem sido vigente, ao planejá-la, buscamos identificar os elementos culturais necessários para produzir a humanidade nos sujeitos e descobrir a forma mais adequada para garantir esse processo.

Uma das grandes reivindicações desse trabalho é contra o esvaziamento dos conteúdos escolares para a classe trabalhadora e contra a perspectiva de acolhimento social aos pobres assumida pela escola capitalista da atualidade. Defendemos veementemente a necessidade de distribuir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade como forma de fazer a classe trabalhadora se apropriar do conhecimento científico enquanto meio de produção que tem sido restrito historicamente à classe dominante. Tais conhecimentos constituem,

[...] para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares. (RAMOS, 2012, p. 108).

Infere-se, desta forma, que o conhecimento é trabalho não material acumulado e, portanto, constitui-se, também, como meio de produção. Contudo, o que tem ocorrido na sociedade capitalista é que a classe dominante tem clareza de que os trabalhadores não podem ser totalmente expropriados do conhecimento enquanto força produtiva, porque isso geraria o enfraquecimento do capital. Por isso mesmo, tem-se construído uma dinâmica para favorecer a

oferta de conhecimentos meramente instrumentais a esses trabalhadores, que servem como subsídio para realizar o trabalho manual.

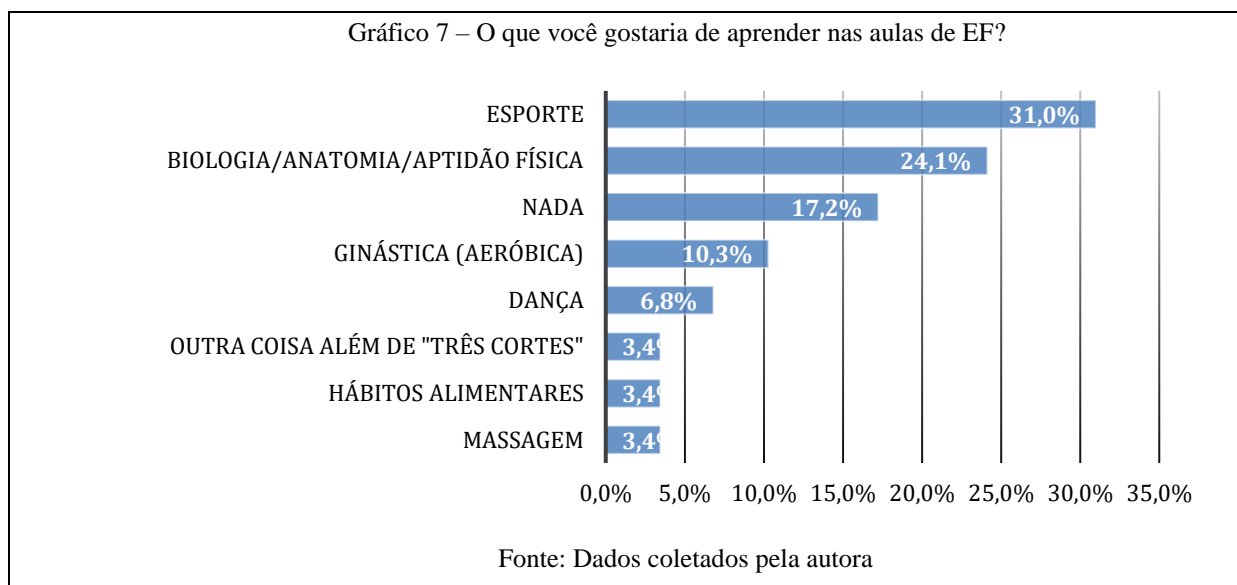
Destarte, o papel desta escola dualista, que reserva a formação propedêutica aos filhos dos burgueses e uma formação técnica aos filhos dos trabalhadores, tem sido a preparação dos estudantes da classe trabalhadora para a adaptação ao sistema, a formação de sujeitos dóceis e o esvaziamento de conteúdos suficientemente enriquecedores que os ajudem a tomar consciência da realidade existente para contestá-la. Por isso, os dirigentes desenvolvem políticas educacionais como as que mencionamos no segundo capítulo desta dissertação. No caso da Escola do Acolhimento Social, isso não é diferente: sua configuração se instala no empobrecimento dos conteúdos e em formas pedagógicas relativistas. Saviani (2003b) contribui para que possamos entender melhor essa contradição:

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003b, p. 137).

Decorrido o processo de investigação da realidade da escola por meio da tarefa de observação das aulas, entendemos que seria pertinente dar continuidade ao esporte enquanto elemento da cultura corporal. Em uma espécie de currículo oculto definido pelo espontaneísmo, o conteúdo do segundo bimestre foi o esporte (voleibol), ainda que, de acordo com o Currículo Referência (Anexo 6), o conteúdo sugerido seria “Ginástica, saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes”.

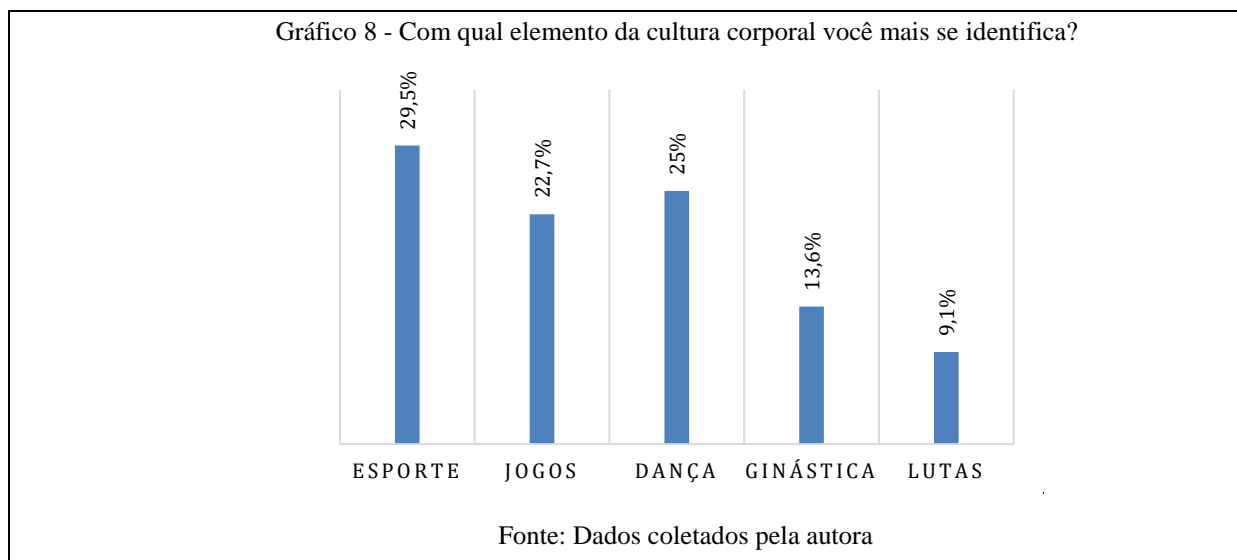
Definimos, então, o futebol, como forma de aprofundar a compreensão sobre o esporte enquanto fenômeno social e como meio de ampliar as experiências desses alunos para além do vôlei, que, segundo seus relatos, vinha sendo um conteúdo constante desde o início do ensino médio. Quando não era o vôlei (para as meninas), era o futebol (para os meninos). A ideia, portanto, era desconstruir esses “padrões”. Quando perguntamos aos alunos no questionário inicial o que eles gostariam de aprender, o Aluno(a) 11 respondeu: “aprender jogar outra coisa além de três cortes”. Outro relato interessante foi retirado do questionário final, quando

perguntamos se os alunos haviam gostado das aulas. O Aluno(a) 20 respondeu: “sim, porque antigamente os alunos só jogavam vôlei”.



No questionário inicial, perguntamos o que os alunos gostariam de aprender como forma de entender de que eles sentiam falta. Nove gostariam de aprender mais sobre esportes, sete afirmaram que gostariam de aprender aspectos relacionados à biologia/anatomia/aptidão física, três disseram que gostariam de aprender algo relacionado à ginástica (aeróbica), dois mencionaram a dança, um mencionou “massagem”, outro mencionou “hábitos alimentares”, quatro disseram “nada” ou que não têm interesse em aprender nada relacionado à área. Nota-se o quanto o interesse por novos conteúdos está relacionado à concepção de Educação Física dos alunos.

Para reforçar as evidências sobre esta questão, perguntamos também com qual elemento da cultura corporal os alunos mais se identificavam. Abrimos como possibilidade de resposta: jogos, dança, lutas, esporte e ginástica. Houve 13 menções ao esporte, 10 menções aos jogos, 11 menções à dança, 6 menções à ginástica, 4 menções às lutas. Mais uma vez, houve a predominância do esporte.



Ainda sobre o que os alunos gostariam de aprender, houve um relato de destaque. O aluno(a) 19 respondeu: “no meu 1º ano foi um dos melhores, praticávamos diversas coisas diferentes, então não há nada”. Este(a) aluno(a) cursou o 1º ano do Ensino Médio no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Cidade de Goiás e, coincidentemente, foi aluno(a) da professora-pesquisadora. É possível inferir que, provavelmente, os Institutos Federais (IFs) possibilitam melhores condições para o acesso aos conteúdos da cultura corporal, ao passo que as aulas de Educação Física, nesta instituição, são mais planejadas e sistematizadas, os professores têm uma maior autonomia e há recursos favoráveis para o processo de ensino.

Nesse sentido, ainda que envolta por uma série de contradições, a Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) oferecida nos Institutos Federais é a que mais se aproxima da concepção de politecnia defendida pelos educadores socialistas e, portanto, é também a que garante melhores condições objetivas para promover um ensino desenvolvendo assentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Nesta instituição, há condições objetivas mais favoráveis para planejar a prática pedagógica tendo em vista a atividade-guia do período da adolescência e, com isso, preparar os estudantes para a vida produtiva e não apenas para o “mercado de trabalho”. Além disso, a valorização do corpo docente é maior, se comparada às demais escolas públicas de ensino médio. Nos IFs, há forte incentivo à formação continuada dos professores, o que reflete de forma positiva nos processos de ensino.

Além disso, há o diferencial relacionado ao fundamento ensino-pesquisa-extensão, o tripé da formação integrada. Esse fundamento gera a possibilidade de aproximar a comunidade local e a instituição, de modo que todo conhecimento produzido por professores e alunos possa ser revertido em ações para a comunidade. Tais ações, após passarem pelo crivo da reflexão teórica, retornam em forma de conhecimento, ressignificando os processos de ensino e transformando a realidade daquela comunidade (GONÇALVES, 2015).

Além de perguntarmos aos alunos o que gostariam de aprender, também perguntamos às professoras e equipe gestora o que deveria ser ensinado em Educação Física. As respostas foram variadas, porém, seguiram uma perspectiva semelhante. A seguir, destacam-se algumas respostas:

Nas aulas de Educação Física... é essa questão mesmo, os temas, tipo, é... trabalhar a questão do preconceito, as questões dessas coisas sociais mesmo, dos problemas que os jovens enfrentam... a Educação Física, eu penso que ela é mais aceita pelos alunos. Eles são mais abertos, porque eles gostam, é uma atividade que eles gostam (Professora 1).

Por que eles gostam tanto? (Pesquisadora)

Porque eles gostam de esporte e também eu acho que é uma maneira de eles saírem da rotina, da sala de aula, eles estão ali na sala de aula e eu acho que essa... eu acho que é a melhor parte deles (Professora 1).

De qualidade de vida, eu acho essencial eles aprenderem o que é qualidade de vida, para que ter qualidade de vida e quais os princípios que levam a ter qualidade de vida, esporte, num geral, não determinar algum esporte, proporcionar para eles que eles percebam a importância do esporte na vida deles, a atividade física como promoção de saúde... (Professora 2).

Eu gosto da parte quando vai falar de toda a postura, de saúde mesmo. Eu acho interessante porque vai falar do cuidado que se tem que ter, de alimentação, das práticas, dos cuidados também com o excesso da prática de qualquer esporte. Eu, para mim, essa é a parte mais importante (Coordenadora Pedagógica).

Eu acho que poderia ensinar muito em Educação Física a questão de como lidar com o corpo, o corpo é importante, o que você faz com esse corpo, como você alimenta esse corpo, penso que ele está sendo ensinado, mas não dessa forma, ou seja, de se trabalhar a caloria, o peso, o uso de drogas, de álcool e tudo mais. Porque tudo isso afeta essa máquina, e essa máquina precisa estar bem (Gestora).

Eu acho importante a questão do jovem, do aluno conhecer o corpo humano, as suas funções, reforçando um pouco o que eles aprendem em ciências no ensino fundamental ou biologia, no ensino médio. A questão da alimentação, dos nutrientes, no corpo, como que funcionam esses nutrientes, como que é transformado, esses alimentos... é... que mais? A questão histórica mesmo, dos esportes... eu acho importante. Por exemplo, eu não entendo muito bem de esportes que utilizam quadra, por exemplo, futebol, vôlei. Não conheço regras, eu não conheço cada função deles ali... no futebol, eu não conheço [...]. E eu acho importante, porque eu vou assistir um jogo e eu não sei do que que um árbitro é responsável, do que ele não é responsável...

atacante, um jogador atacante, eu não entendo nada de futebol! Então, eu acho importante pro nosso contexto e o contexto do aluno mesmo, é importante conhecer (Coordenadora de área).

Nota-se que, na concepção das participantes, os conteúdos a serem ensinados nas aulas de EF estão relacionados aos aspectos biológicos do corpo, ao esporte, à atividade física e promoção da saúde etc. Isso reflete a concepção de Educação Física das professoras. Houve apenas uma resposta que trouxe uma tentativa de contextualizar a EF aos aspectos sociais, no entanto, a visão da professora não ficou muito clara. É possível inferir que se trata de uma visão de Educação Física enquanto atividade compensatória.

Seguindo nossa análise em relação aos conteúdos, no que diz respeito à matriz curricular de Educação Física utilizada pela escola para o 3º ano do ensino médio, cabe mencionar que, quando pesquisamos pelo currículo referência do Estado no site da SEDUCE, encontramos uma versão experimental que não contemplava a disciplina de Educação Física. Na parte que tratava sobre as “linguagens, códigos e suas tecnologias”, havia apenas língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola. Assim, a matriz curricular de Educação Física que temos em mãos foi disponibilizada pela escola.

Os eixos temáticos selecionados para o primeiro bimestre foram: "Sociedade, esporte e lazer" e "Mídias e indústria cultural". O tema foi o esporte, representado pelos seguintes elementos: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.

Para o segundo bimestre, o eixo temático foi "Mídias e indústria cultural", cujo enfoque foi para a ginástica. Neste bimestre, também está incluso o eixo temático "corpo, saúde e estética", que trouxe como enfoque "Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes".

No terceiro bimestre, os eixos temáticos foram: “Manifestações artísticas e culturais” e “Mídias e indústria cultural”. O enfoque, desta vez, foi para a dança, abordando os seguintes elementos: jazz, dança de rua, dança de salão, hip hop, axé, samba, dança criativa, dramatização, pantomima. O terceiro bimestre foi o período cedido pela escola à pesquisadora para a realização da intervenção. O conteúdo escolhido foge daquilo que está sendo proposto pela matriz curricular, no entanto, diante das observações realizadas no segundo bimestre, a pesquisadora julgou necessário e pertinente retomar o conteúdo sobre o esporte, haja vista que a maioria das aulas abordou o esporte de forma espontaneísta e descompromissada.

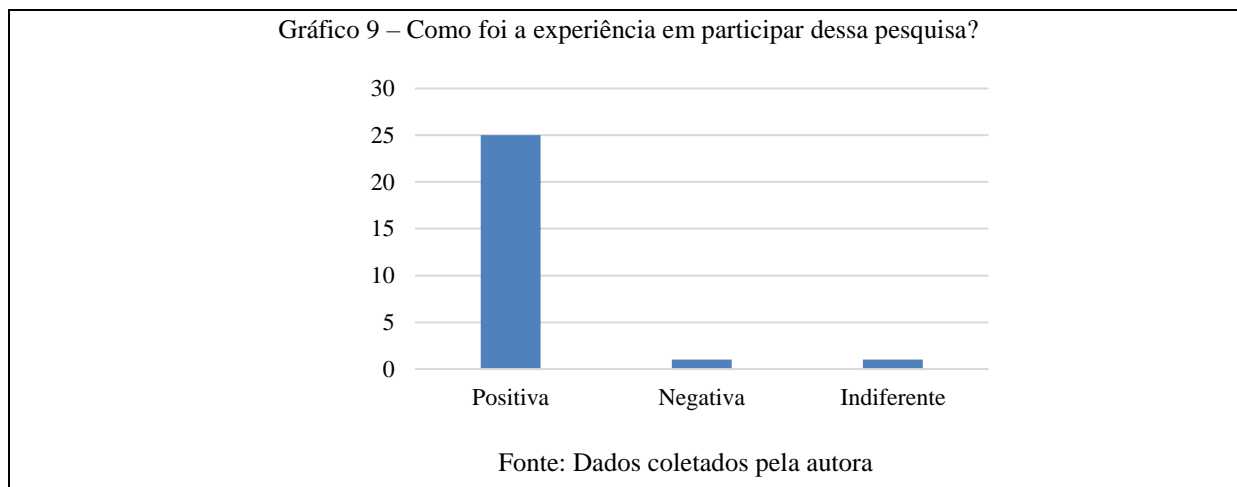
No último bimestre, a matriz orienta que se desenvolva um trabalho pedagógico com o eixo temático "Contemporaneidade e organização comunitária" trabalhando o conteúdo das lutas, mais especificamente a capoeira, o judô, Karatê e outras. O outro eixo temático seria: "Sociedade, esporte e lazer", cujo tema foram os jogos, aprofundando nos conteúdos: jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.

Conforme explicitado no tópico 4.1, pareceu haver uma tentativa, por parte da professora, de trabalhar os conteúdos propostos pela matriz curricular, no entanto, o trato com os conteúdos limitou-se à sua superficialidade e não houve um aprofundamento nos eixos temáticos propostos. Ademais, em praticamente quase todas as aulas havia o momento de jogar vôlei, que não fazia parte do conteúdo.

Na avaliação sobre a intervenção realizada pelos alunos por meio do questionário final, quando solicitado que os alunos apontassem os pontos positivos e negativos da intervenção, identificamos que houve maior destaque a aspectos de conteúdo. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, esse dado evidencia que em apenas seis encontros foi possível ensinar um conhecimento significativo aos alunos e, se eles reconhecem esse processo, podemos inferir que provavelmente houve catarse.

Ao longo dos relatos, em diversos momentos foi possível notar que os alunos valorizam uma aula ou disciplina que tem como compromisso a transmissão dos conhecimentos sistematizados. Foi possível notar, inclusive, que houve um salto qualitativo em relação às aulas que eles costumavam ter na escola. Isso pôde ser percebido por meio dos seguintes relatos: "Saímos do senso comum" [Aluno(a) 19], "Porque antigamente os alunos só jogavam vôlei" [Aluno(a) 20], "Foram aulas bem elaboradas" [Aluno(a) 25], "Aprendi coisas que não tive oportunidade de aprender" [Aluno(a) 24]. A seguir, abordaremos alguns dados apresentados pelos alunos a partir do questionário final.

Houve uma pergunta que buscava saber como foi a experiência ao participar da pesquisa: negativa, positiva ou indiferente? 25 alunos responderam que foi positiva, o(a) aluno(a) 26 respondeu que foi negativa e o(a) aluno(a) 8 respondeu que foi indiferente. O(a) aluno(a) que afirmou ter sido uma experiência negativa justificou dizendo que não tem interesse na disciplina. Já o(a) aluno(a) que afirmou ter sido uma experiência indiferente afirmou que só foi trabalhado o futebol e ele não gosta desta modalidade. No entanto, é curioso notar que, em outros momentos dos questionários, os mesmos alunos avaliaram bem a intervenção, o que indica que, especialmente para esses alunos, a forma foi o que mais chamou a atenção.



Entre os 25 alunos que afirmaram ter sido uma experiência positiva, destacaremos algumas respostas:

Foi positiva, pois com essa experiência aprendi a ter um olhar mais crítico a respeito dos esportes em geral. [Aluno(a) 1]

Porque me proporcionou vários aprendizados que me fez entender coisas que não sabia sobre o futebol e me fez refletir coisas eu poderei levar para a minha vida [...] [Aluno(a) 5]

Apesar de não gostar muito de práticas corporais, gostei bastante da experiência, até me envolvi em algumas e aprendi sobre partes técnicas do futebol também. [Aluno(a) 6]

A experiência me proporcionou um grande aprendizado, tanto como aluna, quanto como pessoa. [Aluno(a) 9]

Foi uma aula (experiência) muito boa, eu que não tinha experiência nem interesse no futebol, aprendi muito. [Aluno(a) 12]

Super positiva pois aprendi várias coisas diferentes e passei a ver a matéria de Educação Física de uma forma diferente. [Aluno(a) 14]

Com essa pesquisa fez com que eu me interessasse mais pelo esporte em questão. [Aluno(a) 21]

Aprendi mais sobre temas onde me mostrava indiferente. [Aluno(a) 23]

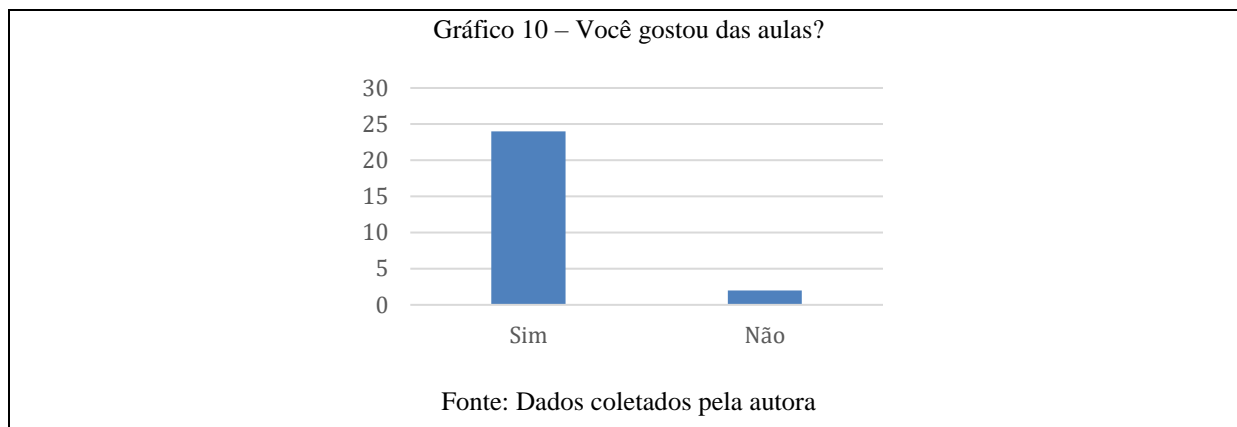
Por dar um novo olhar para o futebol feminino e saber procurar o lugar das mulheres nos jogos. [Aluno(a) 29]

Outra questão buscava saber se os alunos gostaram das aulas. 24 alunos responderam que gostaram e 2 alunos responderam que não. O primeiro, por não gostar de futebol e a segunda, por não gostar de praticar exercício físico. Entre os que responderam sim, destacam-se as seguintes respostas:

Foram muito produtivas tanto para minha vida escolar e pessoal, me fez ter um olhar crítico sobre o futebol. [Aluno(a) 5]

As aulas práticas envolveram bastante os alunos e foram bastante divertidas e proveitosas e as teóricas foram claras e nos trouxeram conhecimentos e visão crítica acerca do futebol. [Aluno(a) 6]

As aulas trouxeram um pensamento crítico em relação a um tema presente em larga escala no nosso cotidiano. [Aluno(a) 27]



Foi possível perceber ao longo da pesquisa que esses alunos estão fadados à formação oferecida pela escola do acolhimento social. Contudo, enquanto adolescentes que, no limite, já têm formadas em sua consciência algumas funções psíquicas elevadas, é notável que eles consigam reconhecer a importância de construir um pensamento crítico. É possível inferir, ainda, que, em certa medida, eles têm consciência de que o pensamento crítico é fundamental para o seu processo de formação. Isso representa, sem dúvida, suas necessidades históricas de aluno concreto.

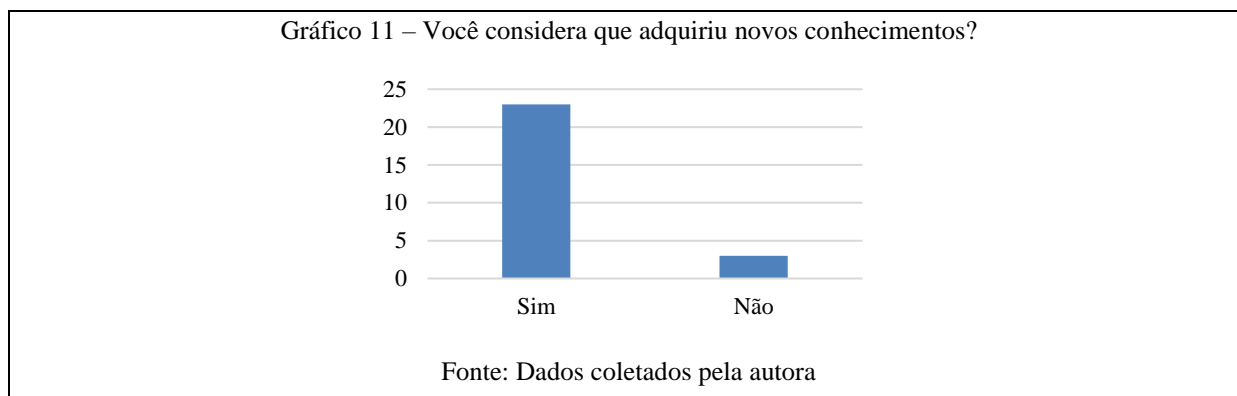
A próxima questão era: “Você considera que adquiriu novos conhecimentos?” 23 alunos responderam que sim e 3 disseram que não. Entre os que disseram não, as justificativas foram: “Tudo que foi passado relacionado a futebol eu já tinha conhecimento” [Aluno(a) 18], “Porque eu já sabia de tudo que você explicou” [Aluno(a) 20] e “Não, porque é muito raro participar das aulas” [Aluno(a) 26]. Entre os que disseram sim, destacam-se as seguintes respostas:

Porque fizemos uma análise, buscamos fontes para entender mais a respeito desse esporte [Aluno(a) 2]

Aprendi o que é impedimento! [Aluno(a) 7]

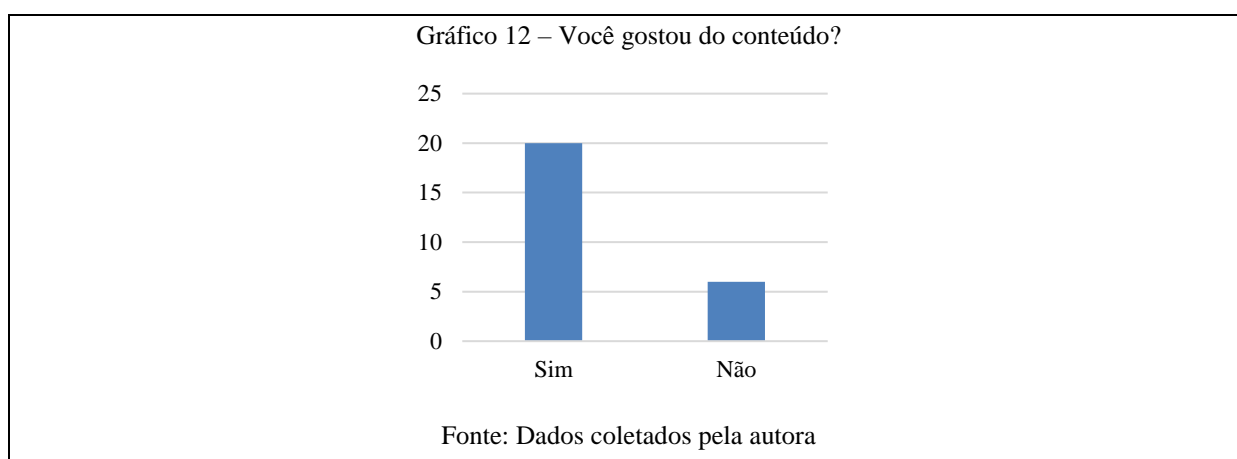
Sim. Não sabia nada sobre e vi que futebol é maior que um jogo. [Aluno(a) 12]

Agora quando passa jogos na televisão consigo entender o que se passa durante as partidas. [Aluno(a) 21]



Conforme mencionamos em outros momentos do texto, uma das grandes preocupações da pedagogia histórico-crítica é propiciar ao aluno condições de conhecer um determinado fenômeno social em sua essência e, no caso do futebol, é preciso que os alunos se apropriem de condições objetivas para assistir a uma transmissão de futebol de forma crítica e autônoma. De acordo com o relato apresentado acima, é possível constatar que houve essa apropriação.

A próxima questão buscava saber se os alunos haviam gostado do conteúdo selecionado. 20 alunos responderam que sim e 6 responderam que não. Entre os que disseram não, todos justificaram que não gostaram por não terem afinidade com o futebol. Entre os que disseram que sim, a maioria justificou que gostaram porque tinham afinidade com o tema. Mas houve alguns alunos que disseram que no começo não gostavam, mas aprenderam a gostar. Outro(a) aluno(a) disse que o conteúdo ajudou muito em sua autoestima e outro(a) aluno afirmou gostar porque houve a participação de toda a turma nas atividades.



Deduzimos, inclusive, que a ruptura em relação à afinidade pelo conteúdo está muito relacionada à forma. Se antes o aluno não gostava, provavelmente o método com que havia

aprendido não contribuiu para a elaboração do real em seu pensamento. Se agora ele passou a gostar, significa que o método foi mais adequado. O destaque em relação à participação da turma também é outra evidência em relação à forma. Sem dúvida, as vivências oportunizadas nas aulas de Educação Física, quando dominadas apenas por um determinado grupo, além de gerarem a exclusão, tornam-se mecânicas e monótonas. Quando há a participação de toda a turma ou pelo menos a maioria (como foi o caso de nossas aulas), o sentido da vivência se qualifica significativamente.

A última pergunta foi elaborada da seguinte forma: “Ao longo das aulas, em algum momento você conseguiu refletir de forma mais profunda sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem o esporte e mais especificamente, o futebol? Se sim, escreva quais foram esses aspectos.” Cinco alunos disseram que não conseguiram. Um(a) deles(as) afirmou que conseguiu entender e compreender, mas não conseguiu refletir. Os outros quatro não justificaram. 21 alunos afirmaram ter conseguido refletir. Entre os que disseram sim, as justificativas foram variadas, mas o grande destaque foi para as questões de gênero. Alguns mencionaram o papel da mídia nesta modalidade esportiva, outros mencionaram a economia e a política. A seguir, algumas respostas:

Sim, pois no meio do futebol há muitas desigualdades, se a pessoa não tiver uma boa condição financeira, talvez ela desiste e não segue carreira e aqueles que tem situação financeira boa, o caminho é mais fácil [Aluno(a) 02].

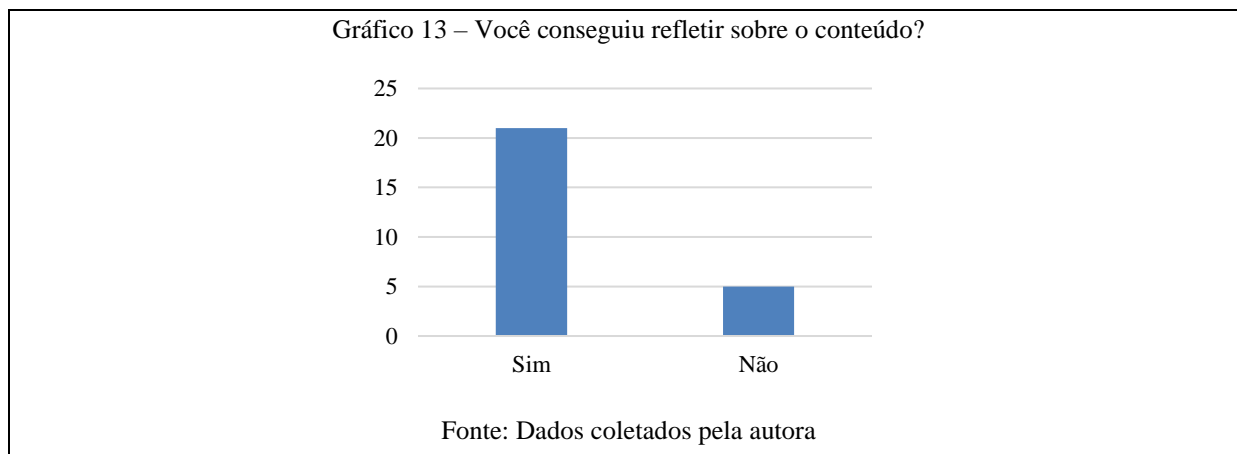
Sim, pois o futebol exerce grande influência na sociedade através de propaganda e produtos referentes a um certo time ou jogador [Aluno(a) 03].

Sim, refleti sobre a desigualdade de gênero no futebol em relação aos fatores econômicos e isso me trouxe uma visão mais crítica. [Aluno(a) 06].

Sim, refleti sobre a desigualdade nos salários, como o futebol movimenta a economia mundial [Aluno(a) 07].

Sim, tudo envolveu esses aspectos, estudamos a desigualdade no futebol e isso me fez ter outro olhar sobre o jogo [Aluno(a) 25].

Sim. Ao estudar sobre o poder identitário do futebol, percebi sua importância social. E como ópio do povo, revela a influência política [Aluno(a) 27].



A ênfase em relação às questões de gênero indica alguns aspectos interessantes. Inicialmente, consideramos que este tema está bastante difundido nas propostas curriculares da escola do acolhimento social, uma vez que tratar de gênero implica conscientizar os alunos sobre a necessidade de aceitar as diferenças, incentivando-os a conviver de forma mais pacífica e inclusiva. Isso é louvável e muito importante para o processo de formação. Em contrapartida, a grande questão é que, geralmente, as questões de gênero são abordadas exclusivamente na perspectiva dos temas transversais, ou seja, não há o trato com o conhecimento a partir de princípios metodológicos pertinentes, como os que explicamos no tópico 3.5.3 (da síntese à síntese ou da aparência à essência; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; ampliação da complexidade do conhecimento).

Nesse sentido, visualizamos mais uma vez a indissociabilidade entre conteúdo, forma e destinatário, pois, segundo os relatos dos alunos, podemos inferir que houve aprendizado dos conteúdos porque a forma como foram ensinados era adequada às suas particularidades enquanto sujeitos históricos.

Para avaliar a intervenção, aplicamos um questionário também à professora. Como ela também era participante efetiva da pesquisa, sua opinião seria muito determinante, pois a professora é parte constitutiva da organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola. Ao investigar suas impressões sobre o trabalho realizado, retiramos elementos importantes que indicam os limites e possibilidades para a continuidade do trabalho que foi realizado.

Contudo, trabalhar a Educação Física sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica exige do professor algumas apropriações que, no contexto do sistema capitalista, consistem em uma tarefa homérica. Não depende de esforço individual, mas de possibilidades concretas para formar uma concepção de mundo, de homem e sociedade que esteja pautada sob as bases do materialismo histórico-dialético.

Para além disso, é preciso que o professor se aproprie dos conhecimentos referentes aos elementos que compõem a tríade conteúdo-forma-destinatário. É preciso conhecer os princípios de seleção e trato com o conhecimento, os fundamentos do método pedagógico e os fundamentos da psicologia histórico-cultural que permitam conhecer em essência o destinatário da ação pedagógica. É por isso que, segundo Taffarel (2010, p. 30), isso implica

[...] na compreensão de que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”; implica na compreensão de que a teoria marxista deve guiar a prática escolar, sendo esta expressa numa sólida pedagogia social; e implica ainda, que o professor assuma os valores de um militante social ativo e não um mero ser esmagado pelo peso de noções escolásticas, que impede a aptidão para a criatividade pedagógica.

Por isso, [...] “o professor como planejador deve ter a consciência de que suas ações não são neutras e de que todos os participantes do processo educativo devem ter o domínio do processo e da produção do trabalho intelectual” (ESCOBAR, 1997, p. 53). Assim, em relação ao conteúdo, quando perguntamos à professora se esta experiência trouxe contribuições à formação dos alunos, ela afirmou que contribuiu muito, principalmente em relação à necessidade de refletir sobre as questões de gênero. Perguntamos ainda se ela considera o conteúdo pertinente, acessível e se poderia ter sido abordada alguma questão que não foi possível durante as aulas. Ela respondeu que o conteúdo foi muito pertinente e não houve pontos de atenção, os temas foram bem abordados.

De forma geral, é possível afirmar que o conteúdo trabalhado em nossa intervenção esteve em total consonância com o objetivo central da pedagogia histórico-crítica: formar a humanidade nos indivíduos. Essa assertiva demonstra, respondendo ao objetivo geral de nossa pesquisa, que há grandes possibilidades para trabalhar os conteúdos da cultura corporal no contexto da OTP da escola.

4.5 A forma

A forma talvez se constitua como o mais caro empenho da pedagogia histórico-crítica para com os interesses da classe trabalhadora, pois, para além de indicar o modo como o processo de ensino deve ser conduzido, ela remete à reflexão sobre as diversas formas que condicionam as relações sociais existentes em nossa sociedade. De que modo os seres humanos se relacionam? Como produzem sua história? De que modo poderiam produzir a vida sem que isso gerasse a exploração do homem pelo homem, a alienação, a barbárie? As respostas a essas questões remetem à forma.

Tais reflexões não poderiam estar ausentes do contexto escolar. De que modo têm sido produzidos os processos de ensino? Como esse ensino tem alcançado a consciência dos jovens? Quais as formas mais adequadas para se atingir o objetivo de produzir humanidade nos indivíduos? Os elementos da realidade apontam para uma forma vigente que precisa ser superada. Por isso, um dos grandes pressupostos para orientar o método pedagógico é dar centralidade ao trabalho como princípio educativo. O que temos visto historicamente no contexto escolar é uma fragmentação cada vez mais nítida entre trabalho manual e trabalho intelectual e isso tem alijado milhares de crianças e jovens de oportunidades de se apropriar das objetivações humanas desenvolvidas ao longo da história, materializadas em forma de conhecimento. O que temos visto, portanto, é que

[...] as relações sociais capitalistas realizam a ruptura entre teoria-prática, decisão-ação, trabalho intelectual-trabalho manual, apresentando-as como dimensões antitéticas que, de imediato, são reproduzidas pela escola. Fundamentada, assim, a separação do trabalho intelectual do manual, esta é usada como justificativa para a separação das pessoas em dois grupos. Ao primeiro, justificado pela capacidade e competência desenvolvida numa escolaridade mais extensa, caberá o exercício das funções intelectuais. Ao segundo, maioria da população, justificado por uma suposta incapacidade para apreender, que dispensa maior instrução e experiência, caberá o exercício das tarefas. Aos primeiros a escola oferece o conhecimento sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos necessários às funções intelectuais. Os segundos apreenderão o conhecimento na própria prática do trabalho. (ESCOBAR, 1997, p. 54).

A alternativa para superar essa cisão no contexto escolar é a adoção do método pedagógico elaborado por Saviani (2012a), sob os pressupostos filosóficos do método materialista histórico-dialético. Apesar dos grandes limites impostos pela prática social, esta foi a árdua tentativa deste trabalho: ensinar à forma da pedagogia histórico-crítica.

Contudo, como apontamos no início deste trabalho, a forma como tem se estruturado a organização do trabalho pedagógico da escola impede, em grande medida, possibilidades superadoras de ensino. Isso se deve, sobretudo, às contradições entre trabalho assalariado e capital, que dominam todas as esferas da vida humana e, entre elas, os processos escolares de ensino.

Ao longo de nossa exposição, trouxemos vários elementos relacionados à forma da Educação Física no CEPI-HMG. Constatamos que está condicionada à concepção de EF da equipe gestora, professoras e alunos, ao modelo pedagógico da escola, ao PPP, à Matriz Curricular, ao guia de aprendizagem, enfim, à organização do trabalho pedagógico tanto na dimensão da sala de aula, como no que se refere à escola como um todo e, inclusive, ao sistema em sua totalidade.

Em um determinado trecho da entrevista, perguntamos à equipe gestora como se manifesta a cultura da EF na escola pela comunidade escolar. A maioria das respostas indica problemas decorrentes da dicotomia entre teoria e prática, mostrando que há sempre uma disposição da comunidade escolar a encarar a EF como disciplina prática, realizada sempre fora da sala de aula, um momento de lazer e recreação para os alunos. Por meio dessas repostas foi possível, ainda, identificar indícios de que, historicamente, nesta escola, a disciplina sempre esteve à mercê do espontaneísmo/desinvestimento pedagógico. Tais relatos evidenciam a concepção de Educação Física presente na escola, bem como a forma decorrente dessa concepção. A seguir, apresentamos algumas respostas pertinentes para expor as evidências que acabamos de mencionar.

Eu acho que... eles gostam de Educação Física. Mas quando tem aula em sala de aula ou vai ler algum texto, debater, aí eles têm... os professores encontram resistência nos alunos, porque eles querem sempre sair da sala. Eles acham que Educação Física é sempre fora da sala e tem que ser sempre fora da sala. Isso é o contexto deles, então assim, quando o professor de Educação Física propõe uma aula que não seja prática, aí eles querem sempre reivindicar. Então já é um fator cultural? (Coordenadora de áreas).

Então, são tabus que a gente precisa quebrar e eu vejo que esse ano a gente, com essa mudança, essa vinda do ensino de tempo integral, a gente já começou a quebrar tabus, porque antes era assim: ah, é aula de Educação Física, é aula que qualquer um pode dar, a aula de Educação Física é a que o aluno pode derrubar, a aula de Educação Física é aquela que está fora do programa da escola [...]. Então, eles encaram assim, como aquela disciplina que vai dar a maior possibilidade de diferenciação das outras, enquanto as outras estão muito dentro da sala de aula, a Educação Física é a que vai possibilitar uma atividade prática diferenciada para eles (Gestora).

Eles amam, Educação Física. Principalmente a parte quando é a prática. Nós... como nós trabalhamos com blocos de avaliação semanalmente, entram questões e o quantitativo de questões para o bloco de Educação Física. E o que o aluno quer, ele quer só, ele não quer teoria, ele quer só prática, prática, prática. E aí a gente tem que mudar todo esse conceito e entender que não, que Educação Física não é só prática, não é só uma atividade que vai lá e faz a atividade. Ele tem que ter estudo. É casar teoria e prática. Então, assim, eu vejo que nós estamos caminhando para isso ainda (Coordenadora pedagógica).

Diante dessas considerações, neste tópico, abordaremos as possibilidades e os limites de nossa experiência no que tange à forma como os conteúdos acerca do futebol foram ensinados aos alunos do 3º ano do CEPI-HMG. Para isso, buscaremos inicialmente contextualizar nossa experiência aos momentos pedagógicos de Saviani (2012a) e, em seguida, como avaliamos esse processo a partir dos dados coletados em nossa pesquisa.

No que se refere à prática social como ponto de partida, é sabido que [...] “professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos, representando diferentemente a prática social, na qualidade de lastro do ser social, que lhes é comum” (MARTINS, 2013b, p. 289). Nesse sentido, para que a professora-pesquisadora portasse uma síntese precária que se aproximasse mais fidedignamente à prática social, seria preciso que ela conhecesse a realidade dos alunos, compreendesse suas relações, entendesse suas necessidades históricas para que, assim, estivesse inteirada da fração da prática social que corresponde aos alunos. Não seria coerente, portanto, elaborar a intervenção a priori, sem antes conhecer o universo dos alunos.

Podemos dizer que esse processo, na experiência realizada, se aproximou bastante daquilo que é orientado por Saviani (2012a), no entanto, a investigação sobre a prática social dos alunos poderia ser ainda mais fidedigna se a professora fosse integrante do corpo docente da escola, se compreendesse mais a fundo as problemáticas significativas da escola, se houvesse um contato maior em um período anterior.

É certo que os dois meses de observação trouxeram elementos muito importantes para esse momento pedagógico. Ainda assim, não houve tempo hábil para aprofundar a síntese precária da professora. Não estamos afirmando que para elaborar uma síntese precária seja necessário apenas “conviver” com o aluno por mais tempo, pois há professores que conhecem seus alunos há muitos anos, mas não conseguem estabelecer uma síntese precária sobre a sua prática social, pois infelizmente sua formação inicial pode ter sido frágil nesse sentido.

No que se refere à prática social sincrética dos alunos, é possível depreender que as condições objetivas para o seu desenvolvimento psíquico é um aspecto de grande interferência. Assim, sua prática social está condicionada à sua formação anterior, à realidade familiar,

cultural, afetiva, entre outros aspectos. Para identificar a prática social sincrética do aluno, é preciso ultrapassar sua condição de aluno empírico, considerar as suas necessidades históricas de aluno concreto e elaborar caminhos para que ele supere essa condição sincrética da prática social. No que se refere ao futebol enquanto fenômeno social, entendemos que se tratava de uma modalidade esportiva que já era parte constitutiva de sua prática social. Isso favoreceu o envolvimento dos alunos nas aulas e o interesse pelo tema, refletindo de forma positiva no processo de ensino. Se isso refletiria posteriormente na prática social como ponto de partida, não foi possível constatar. Mas nossa análise sugere que processos catárticos foram possíveis, como veremos adiante.

Em relação à problematização, também o fato de estar a professora-pesquisadora fora da organização do trabalho pedagógico da escola foi uma limitação para este momento pedagógico. Sem dúvida, a problematização é o momento que está relacionado de forma mais direta à OTP da escola, pois é a ocasião em que são considerados os problemas mais relevantes da prática social, os limites e as possibilidades para a efetivação do ensino, e essa reflexão exige uma análise filosófica em relação às problemáticas significativas apresentadas na OTP da escola.

Desse modo, como não estávamos presentes de forma efetiva na OTP da escola, buscamos investigar os principais problemas da prática pedagógica por meio das entrevistas com as professoras e equipe gestora. Quando perguntamos à professora 2 quais os maiores problemas enfrentados na escola enquanto professora de Educação Física, ela afirmou que era a estrutura física e falta de materiais. Contudo, não é só isso. Ela mencionou que a equipe gestora "ainda não descobriu o valor da atividade física, da Educação Física como disciplina dentro do contexto da vida social do jovem [...], o poder que isso pode dar pra gente chegar mais acessível ao jovem". Segundo ela, a escola poderia incentivar mais a prática de esporte como possibilidade de disciplinarizar os alunos. Isso poderia ser feito por meio de mais atividades relacionadas ao esporte, como projetos de vôlei, de futsal, de handebol dentro da escola funcionando em horários específicos. Segundo ela, "isso seria muito bom! Envolver mais o jovem com o esporte, porque esporte é disciplina!" De todos os profissionais entrevistados, aquela que tem um discurso mais próximo do que é pregado pelo documento "Esporte para o desenvolvimento e a paz", da UNESCO, sem dúvida, é a professora 2.

Quando perguntado à mesma professora se tem sido possível colocar em prática o seu planejamento, ela diz que nem sempre é possível, devido à realidade, à estrutura física da escola.

Em relação à pergunta sobre como são as condições de trabalho, a professora responde basicamente o mesmo:

Não tem... assim.... boas condições para que você exerça um bom trabalho na área de Educação Física não... é por isso que eu tô te falando... como você vai trabalhar um esporte se você não tem a quadra? Você trabalha aquilo que dá, numa grama, como você vai trabalhar o voleibol se não tem rede, se não tem a quadra? Você trabalha o que dá... fundamentos... Basquete então, nem se fala também! Handebol... então precisa da quadra! Então, a gente trabalha na medida do possível até construir a quadra. Então, não tem muita coisa favorável (Professora 2).

Nota-se que a professora aponta como problema da prática pedagógica aspectos que estão relacionados com a sua concepção de Educação Física e à estrutura física acordada historicamente como estrutura imprescindível a esta disciplina escolar. Interessante notar que essa concepção de estrutura física satisfatória foi determinada a partir da concepção tradicional de Educação Física, como sendo uma disciplina essencialmente “prática” e esportivista a ser trabalhada necessariamente fora da sala de aula. Contudo, uma boa estrutura física se faz imprescindível para o trabalho pedagógico da Educação Física em sua totalidade e não apenas como forma de corroborar essa ideia pragmática de que a aula de Educação Física só deve acontecer na quadra, no pátio ou no gramado.

Ainda sobre os apontamentos da professora 2, trata-se de uma análise unilateral em relação às problemáticas significativas da escola, pois a professora não chega a mencionar problemas mais complexos que advêm da realidade social em sua totalidade e, sem dúvida, refletir filosoficamente sobre essas questões é uma necessidade para o processo de ensino, pois, quanto mais complexa a investigação do professor em relação aos empecilhos e aos limites para a sua prática pedagógica, mais complexo e fundamentado será o ensino.

A professora 1 não aprofundou muito nessa questão, mas, quando perguntada sobre os maiores problemas enfrentados pela EF na escola, ela afirmou que é a falta de recursos, a falta de estrutura física e a falta de apoio por parte de algumas pessoas da escola a algumas ideias. Nota-se que suas preocupações não diferem significativamente em relação às da professora 2.

Para a gestora, assim como para a coordenadora pedagógica, um dos principais problemas é a falta de formação específica do professor de EF e também o fato de que alguns alunos não querem, não gostam ou não aceitam as propostas das aulas. A gestora menciona, ainda, a questão da religião. Segundo ela, "tem algumas igrejas aí que não admitem a participação desses alunos na aula". No entanto, ao longo da intervenção e também por meio dos dados obtidos pelos questionários, não há nenhum tipo de menção à religião como

empecilho para a participação nas aulas de EF. Quando perguntamos qual a avaliação da gestora em relação às condições de trabalho dos professores de EF, ela afirma que são favoráveis. Entretanto, no contexto desse projeto amplo que é a escola de tempo integral, seria necessário que a escola dispusesse de mais materiais, mais recursos financeiros. Para a coordenadora pedagógica e coordenadora de área, a falta de estrutura e recursos também é um fator determinante para a qualidade do trabalho do professor de EF.

De forma geral, entendemos que o problema unânime apontado pelas professoras e equipe gestora é a falta de recursos e estrutura. No entanto, em nossa imersão à realidade da escola, este não pareceu o maior de todos os problemas. Para nós, o grande problema é de ordem política: refere-se às interferências das políticas educacionais no processo de ensino, na concepção de Educação Física dos integrantes da escola, na arquitetura da escola, na tecnificação e precarização do trabalho docente, entre outros. Para nós, são esses os determinantes centrais para compreender os problemas que impedem processos de ensino desenvolventes.

No que se refere à instrumentalização, buscamos trazer os elementos mais significativos para o desenvolvimento dos alunos. Essa busca se efetivou no processo de planejamento e elaboração do material, na seleção das fontes mais adequadas e na oferta de vivências mais sistematizadas, de modo que o aluno pudesse ultrapassar suas experiências cotidianas. A instrumentalização é o momento em que o aluno precisa acessar o conhecimento sistematizado de modo a alcançar saltos qualitativos em sua consciência. Nesse sentido, buscamos oferecer textos para a leitura, questões para reflexão, vídeos, *slides*, imagens, experiências sensíveis de qualidade, entre outros elementos de instrumentalização. Inclusive, esse processo foi valorizado pelos alunos, como pode ser percebido por meio das seguintes falas:

A professora se mostrou bastante competente nesse aspecto, a dinâmica e os materiais estavam impecáveis. [Aluno(a) 18]

Utilizou de diversos recursos e saiu da "mesmice" ao explicar futebol, que é dar uma bola aos alunos e deixarem se virar. [Aluno(a) 27]

Achei muito positivo, pois foram utilizados materiais "inovadores" que outros professores nunca tinham empregado antes [Aluno(a) 01].

Instrumentalizar os alunos em relação aos conhecimentos mais elevados é um dos maiores compromissos da pedagogia histórico-crítica. Contudo, na realidade da escola capitalista, há muitos limites para que esse momento pedagógico seja contemplado de forma

efetiva no processo de ensino. A tecnificação e a sobrecarga de trabalho docente são um grande empecilho. Além de ministrar aulas em muitas turmas, o professor se submete a tarefas burocráticas e, com isso, acaba dispondo de menos energias para planejar, pesquisar e selecionar materiais de qualidade para trabalhar com os alunos.

As várias formas de deficiência na formação do professor também se constituem em um grande limite, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada. A concepção de Educação Física também é outro grande empecilho, pois, ao encarar essa disciplina como atividade compensatória ou atividade disciplinarizadora por meio do esporte (como foi o caso da concepção demonstrada pelas professoras pesquisadas), a busca por instrumentos de ensino que favoreçam o desenvolvimento psíquico dos alunos fica em segundo plano. A falta de domínio das tecnologias da informação também impede que o professor tenha autonomia em desenvolver seu próprio material didático e trazer instrumentos inovadores para as suas aulas, entre outros aspectos.

É por esses e outros motivos que a universidade precisa se aproximar cada vez mais da escola, oferecendo, por meio das pesquisas e os produtos daí decorrentes, possibilidades reais de intervenção. A universidade não deve ser o espaço que pensa pela escola, assim como não deve ser a escola o espaço que “faz” o que a universidade pensa. É preciso romper com a dicotomia entre teoria e prática no diálogo entre essas instituições.

Em relação ao momento da catarse, houve algumas evidências que indicam que este momento pedagógico foi contemplado. Entendemos que a catarse é o momento em que o aluno se apropria das determinações mais importantes do fenômeno estudado e consegue romper com a representação inicial que tinha desse fenômeno. É o salto qualitativo na consciência do indivíduo. É quando ele reconhece que aquele determinado fenômeno é, na realidade, diferente do que imaginava antes. A catarse acontece, portanto, graças à mediação do pensamento concreto. Segundo Duarte (2016, p. 17),

[...] o indivíduo, na relação com algo já existente [...], tem sua subjetividade modificada de tal forma que se torna capaz de perceber de novas maneiras o que já conhecia e se torna sensível a novas coisas. Trata-se, portanto, de um processo dialético de reprodução, no qual a preservação do que já existe carrega o novo. Transmissão de experiência humana acumulada e criatividade fundem-se na catarse.

Tendo como referência os dados coletados ao longo da pesquisa, é possível afirmar que alguns alunos passaram por um movimento de ruptura em relação à concepção inicial de futebol e também em relação à concepção inicial de Educação Física. A maioria dos alunos

afirmou que conseguiu refletir de forma mais profunda sobre o futebol enquanto fenômeno social.

Conforme registrado em diário de campo, na aula em que tratamos sobre o futebol enquanto esporte de alto rendimento, cerca de cinco alunas demonstraram a revolta que estavam sentindo em relação aos conhecimentos a que haviam acabado de ter acesso. Uma delas disse, inclusive, que não gostava mais de futebol. Certamente, esse novo posicionamento pode ser encarado como um momento catártico. Em relação à concepção de Educação Física, notamos que, entre as respostas positivas, grande parte delas esteve condicionada à questão da forma, ou seja, aos métodos de ensino das aulas de EF anteriores. No questionário final, perguntamos: “Mudou alguma coisa na sua ideia de Educação Física?” 16 alunos disseram que sim e 10 alunos disseram que não. Entre os que responderam não, destacam-se as respostas:

Não, pois eu já tinha ideologias similares sobre a Educação Física. [Aluno(a) 1]
 Não, pois Educação Física é para aprender sobre os esportes, e foi isso que fizemos.[Aluno(a) 3]
 Não, pois eu sei que a aula de Educação Física é para aprender e conhecer sobre o esporte em nossas vidas e na sociedade, aprendemos a trabalhar em grupo e ser companheiros. [Aluno(a) 17]
 Não, pois já tive aulas similares em anos anteriores. [Aluno(a) 19]
 Não, apesar das aulas terem sido ótimas, já possuía um bom conceito formado sobre Educação Física e a importância dela para desenvolvimento físico e mental humano. [Aluno(a) 27]

Entre os alunos que responderam sim, destacam-se as seguintes respostas:

Sim porque não tínhamos aulas teóricas que abrangesse um assunto com tamanha profundidade, acho que foi as primeiras aulas de Educação Física desde do 1º ano de 2015. [Aluno(a) 5]
 Sim, me mostrou que a Educação Física vai além apenas da parte prática. [Aluno(a) 13]
 Eu via essa matéria como um "recreio", mas depois dessas novas experiências passei a compreender o verdadeiro sentido da Educação Física. [Aluno(a) 14]
 Sim, tirou aquela coisa de que EF é só teoria e futebol para os meninos. [Aluno(a) 22]
 Sim, agora vejo a EF como porta de entrada para outros tipos de conhecimentos, como história e Geografia. [Aluno(a)23]

Também houve relatos muito pertinentes para entendermos que houve catarse em relação às questões de gênero no futebol, inclusive isso foi destacado também pela professora. Quando indagamos se as aulas contribuíram para a reflexão de sua prática pedagógica, a professora disse que sim e que, por mais que se considere uma professora dinâmica, a forma como foi trabalhada a questão de gênero no futebol foi ótima. De forma geral, a professora

afirmou que a experiência foi positiva, uma vez que a pesquisadora “trouxe para todos uma forma diferenciada de ver o esporte” (Professora 2).

Sobre a participação e o envolvimento dos alunos, a professora considera que foram positivos, apesar de sempre ter alunos que não interagem. Quando solicitado que a professora avaliasse a metodologia e os recursos didáticos nas aulas, ela respondeu apenas: "Dinâmica".

Por fim, perguntamos quais foram os principais limites desta intervenção, se a professora discorda de alguma questão, se há alguma sugestão para que o processo de ensino e aprendizagem alcance de forma mais profunda a realidade dos alunos. Ela respondeu que concorda com tudo e acrescentou que ficaria difícil continuar o trabalho devido à falta de materiais, mas que ela sempre procura fazer o possível.

No que se refere ao momento culminante do método pedagógico, os dados de nossa pesquisa não nos concedem licença para afirmar que houve rupturas suficientes para que esses alunos alcançassem a prática social como ponto de partida. A transformação da prática social não é imediata e é preciso termos clareza de que, ainda que nossa intervenção tenha contribuído para as reflexões dos alunos, não podemos afirmar que seis encontros foram suficientes para que esses alunos desenvolvessem uma nova postura diante de sua realidade social. Não estamos negando essa possibilidade, mas nossa pesquisa não chancela essa afirmação. Conforme esclarece Duarte (2016, p. 16),

As relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares. Assumpção (2014) mostrou que a pedagogia histórico-crítica não aceita o imediatismo na análise das relações entre o trabalho educativo e a prática social. [...] As relações entre o trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas, o mesmo acontecendo com as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade.

De forma geral, nossa análise indica que a forma de nossa intervenção foi coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e, além disso, foi bem avaliada pela maioria dos alunos. Quando solicitamos que os alunos avaliassem a metodologia da intervenção, os 26 alunos responderam que foi positiva. As justificativas são variadas:

Foi excelente, me impressionei com a qualidade das aulas, teóricas e práticas. [Aluno(a) 9]

Muito bem conduzida, feita organizadamente e com rígido compromisso. [Aluno(a) 12]

Renovador, é incomum este tipo de aula nesse colégio. Foi muito bom. [Aluno(a) 15]

Achei que foi uma aula bem estruturada e organizada e incentivou a participação dos alunos. [Aluno(a) 18]
 Foi ótimo, pois despertou interesse até em quem não gosta da modalidade. [Aluno(a) 19]
 Muito boa, o método fez com que todos (ou a grande maioria) se envolvessem. [Aluno(a) 25]

Em seguida, perguntamos aos alunos como eles avaliariam a relação professor-aluno, que também é um elemento que interfere sobremaneira na forma da prática pedagógica. Todos os alunos responderam que foi uma relação positiva, mas alguns mencionaram que não houve tempo suficiente para estabelecer um vínculo. As respostas são variadas, mas há algumas que se destacam por julgarem que a professora pesquisadora ouviu os alunos, considerou o que eles diziam, indagou o posicionamento deles e buscou incluir a todos nas atividades. Com essas falas, nota-se que provavelmente os alunos estão acostumados a não serem incluídos no processo de ensino.

Outra questão relativa à forma que merece destaque foi o processo avaliativo da disciplina. Ao analisarmos a intervenção a partir do destinatário da ação pedagógica, apontamos alguns limites do processo avaliativo e entendemos que, para além de estarem associados à particularidade desse destinatário, tais limites esbarram também na questão da forma, afinal, como pontuado repetidas vezes ao longo do texto, o par dialético avaliação-objetivos reflete diretamente sobre o conteúdo-método.

Depreendemos de nossa análise que a forma utilizada em nossa intervenção foi coerente com o método pedagógico de Saviani (2012a), tanto que processos catárticos foram constatados. Contudo, é preciso pontuar que, em alguma medida, a avaliação indicou possíveis fragilidades em relação à forma ou vice-versa.

Como indicado no plano de ensino, a avaliação seria contínua e processual, buscando priorizar os aspectos qualitativos do aprendizado dos alunos. Desse modo, para avaliar, elaboramos uma ficha avaliativa individual que pode ser conferida no exemplo concedido no quadro 7:

Quadro 7 – Ficha Avaliativa Individual

<p>FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL EDUCAÇÃO FÍSICA 8º BIMESTRE</p> <p>(ESPAÇO PARA NOME DO ALUNO: “ALUNO 27”)</p>
<p>PARTICIPAÇÃO</p>

CrITÉRIOS AVALIATIVOS	Aproveitamento
Presença nas aulas (25%)	23%
Questionamentos/ Intervenções orais ao longo das aulas (25%)	18%
Sintonia/Envolvimento com a aula (25%)	25%
Participação nas vivências corporais (25%)	25%
<i>APROVEITAMENTO TOTAL DA PARTICIPAÇÃO:</i>	91%
PRODUÇÃO DE TEXTO	
CrITÉRIOS DE CORREÇÃO	Aproveitamento
Adequação ao tema (10%)	10%
Domínio gramatical e linguístico (15%)	15%
Apresentação de dados ao longo do texto (15%)	15%
Relação com os assuntos abordados durante as aulas (30%)	22%
Nível de criticidade da argumentação (30%)	25%
<i>APROVEITAMENTO TOTAL DA REDAÇÃO:</i>	87%
Comentário sobre a redação:	
<p>Seu texto ficou ótimo, você tem muito domínio em relação aos aspectos linguísticos, respeitou minuciosamente a estrutura de uma redação argumentativa, trouxe elementos críticos importantes, no entanto, você se prendeu muito às questões de gênero e deixou de abordar outras questões que foram discutidas em sala.</p>	
AUTOAVALIAÇÃO	
Nota relatada no questionário:	7
<i>APROVEITAMENTO PERCENTUAL CORRESPONDENTE:</i>	70%
MÉDIA FINAL DE APROVEITAMENTO NA DISCIPLINA:	
83%	
<i>OBS: A média final corresponde à média aritmética dos três aproveitamentos</i>	

Fonte: Ficha avaliativa elaborada pela autora

A partir dos dados expostos no quadro, é possível identificar quais foram os instrumentos avaliativos utilizados. É preciso pontuar que, ao longo do processo, houve a necessidade de adaptar as exigências avaliativas, uma vez que todos os alunos deixaram de realizar o trabalho de pesquisa proposto no início do bimestre.

A autoavaliação foi realizada juntamente com o questionário avaliativo a que responderam no último dia de aula. Além da nota, solicitava-se do aluno que justificasse o valor atribuído. As notas variaram de 0 a 10. Há um destaque para dois alunos que atribuíram nota 0

a eles mesmos durante o processo. Houve notas como 2, 3 e 4, que também são muito baixas para uma autoavaliação, ao passo que também houve notas altas como 9,5 e 10. A proporção de notas acima da média foi maior.

Há que se considerar que os alunos foram bastante coerentes. Alguns atribuíram notas baixas a eles próprios, pois certamente perceberam que poderiam ter sido mais produtivos e participativos durante as aulas. No entanto, em suas justificativas, foi possível constatar que a nota atribuída estava diretamente relacionada à participação nas vivências. Isso demonstra que, ao fim e ao cabo, a concepção de Educação Física de alguns alunos permanece moldada pela dicotomia entre teoria e prática. A seguir, algumas justificativas:

Só participei de duas dinâmicas, não me envolvi muito, mas prestei atenção nas aulas teóricas (Nota 4,0) [Aluno(a) 6]

Eu não participei de nenhuma atividade prática, mas foi porque eu não quis (Nota 2,0) [Aluno(a) 8]

Eu não participei muito das atividades práticas, então meu desempenho acredito que também não foi bom, minha nota então seria 2,0 [Aluno(a) 21].

Eu não participei de nenhuma dinâmica, mas prestei bastante atenção nas explicações, porém minha nota é 0 [Aluno(a) 30].

Em relação à redação, foi possível perceber muitos elementos importantes: alguns alunos realmente possuem muita dificuldade para se expressar de forma escrita, assim como há outros alunos que apresentam facilidade. Entretanto, a grande maioria não conseguiu atingir as expectativas da redação, que era fazer uma análise geral sobre a importância do futebol para a sociedade e desenvolver uma reflexão sobre este tema. A maioria dos alunos ficou presa às questões de gênero e realmente foram poucos os que conseguiram estabelecer síntese em relação ao tema. Outro dado importante é que, dos 26 alunos, 12 não fizeram a redação, o que corresponde a 46% da turma.

Ao final do bimestre, voltei à escola para entregar as fichas avaliativas aos alunos e à professora. Eles parecem ter ficado surpresos com o documento, talvez não esperassem que a disciplina de Educação Física pudesse ser avaliada de forma criteriosa. A professora demonstrou interesse na ficha avaliativa e disse que iria considerá-la para atribuir as notas aos alunos. No entanto, após o processo, não cheguei a conferir se realmente a professora aproveitou a avaliação na íntegra ou se ela fez apenas uma adaptação. Certamente, optou pela segunda opção, uma vez que, com esta avaliação, 14 alunos ficaram abaixo da média, o que corresponde a 53% da turma.

O baixo rendimento da turma pode indicar algumas hipóteses: a) a forma utilizada para avaliar foi inadequada ao processo de ensino, b) o método pedagógico utilizado nas aulas não trouxe condições objetivas para que os alunos elaborassem o concreto pensado e o reproduzissem nos processos avaliativos, c) o compromisso dos alunos com a disciplina mudou a partir do momento em que iniciou-se a intervenção, ou seja, se eles estavam participando de uma pesquisa, não seriam avaliados efetivamente, d) não há o costume de avaliar a disciplina de Educação Física de uma forma mais rigorosa nesta escola. Infelizmente, os dados coletados não são suficientes para elaborar alguma conclusão sobre este aspecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A totalidade deste trabalho faz eclodir inúmeras reflexões acerca dos possíveis caminhos a que se direciona a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. É fato que as determinações históricas fizeram com que esta área do conhecimento fosse apropriada pelo domínio do capital, contudo, há que se reconhecer e fortalecer o potencial alvissareiro de transformação que ela possui, sobretudo quando associada a uma teoria revolucionária como a pedagogia histórico-crítica.

A Educação Física tem a responsabilidade histórica de transmitir os conteúdos relacionados à cultura corporal que integram o conjunto da produção humana. Ao se apropriarem desses conteúdos, os alunos adquirem o domínio sobre parte das propriedades do mundo real, tornando-se capazes de criar em sua consciência novos processos de objetivação. Tais objetivações poderão gerar novas formas de produzir humanidade, possibilitando que homens e mulheres ultrapassem seus processos psíquicos elementares e ampliem cada vez mais os sentidos humanos superiores. Esse salto qualitativo provocará o desenvolvimento da própria cultura corporal que, ao ser transmitida novamente aos indivíduos, propiciará outras objetivações. Assim, num processo cíclico e contínuo, tenderá a elevar ao máximo as potencialidades humanas no que se refere à expressão de sua cultura corporal.

Contudo, tais possibilidades parecem estar cada vez mais obnubiladas diante do acirramento das contradições do capital, que servem como nascedouro de políticas tonitruantes que ameaçam inclusive a satisfação das necessidades orgânicas da classe trabalhadora. Além do esvaziamento dos conteúdos e da precarização do ensino gerado pela Escola do Acolhimento Social, temos como exemplo desses projetos políticos que massacram a classe trabalhadora a Emenda Constitucional nº 95, a abertura ao projeto “Escola sem partido” em algumas cidades brasileiras, a PEC 286/2016, também conhecida como a proposta de Reforma da Previdência, a implantação das escolas de tempo integral em larga escala, a reforma do ensino médio, a implantação da BNCC, entre tantas outras. Em tempos como estes, a educação acaba sofrendo inúmeras ameaças. Segundo Duarte (2016, p. 46),

Nesse contexto, a educação dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento,

de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação.

É neste íterim que nós, enquanto professores da classe trabalhadora, precisamos encarar de modo inexpugnável o nosso papel social de transmitir o conhecimento em sua melhor forma e, com isso, contribuir com a transformação da sociedade. Doravante, iniciar este processo a partir do desenvolvimento de propostas pedagógicas como a que foi apresentada ao longo deste trabalho pode se constituir como um caminho promissor para fazer valer este papel social.

Quando nos propusemos a buscar possíveis respostas para a pergunta central estabelecida neste trabalho, contávamos com a hipótese de que as possibilidades para a implantação de uma proposta de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica superariam os limites, mas não tínhamos clareza sobre as determinações envolvidas nesse processo. Após dois anos de pesquisa, constatamos que a nossa hipótese não era infundada, mas nossa investigação apontou limites que não podem ser superados apenas no seio da escola.

Freitas (2012) contribuiu sobremaneira para entendermos que a organização do trabalho pedagógico não está limitada ao contexto da sala de aula e à relação professor-aluno. Nos ajudou ainda a compreender de forma mais aprofundada o quanto a divisão do trabalho afeta os processos de ensino e o quanto o afastamento da escola em relação ao trabalho material contribui para a onipotência do capital. Nesse sentido, a superação dos limites encontrados para a implementação da proposta pedagógica só poderá ser plenamente alcançada quando superarmos

[...] a divisão concreta do trabalho, historicamente manifestada na divisão do trabalho manual e intelectual, para promover uma totalidade de forças produtivas modernamente desenvolvidas. O projeto de emancipação social requer a união entre trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercícios físicos e ensino politécnico. No entanto, para pôr em prática essa escola, é condição o domínio do poder político, a transformação da razão social em poder político, quer dizer, a conquista do poder pelas classes trabalhadoras e seus aliados. (ESCOBAR, 1997, p. 42).

Nesse sentido, ao tentarmos elaborar uma resposta à pergunta “Quais os limites e as possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí?”, poderíamos dizer que as possibilidades são infindáveis e estão determinadas por vários elementos:

Em primeiro lugar, dependem fundamentalmente da relação dialética entre objetivos e avaliação. Constatamos que as políticas educacionais geradas pelos grandes organismos internacionais se constituem como propulsoras de objetivos escolares delineados a favor dos interesses do capital. Tais objetivos são sempre reformulados em resposta às avaliações de larga escala, que são elaboradas e aplicadas no intuito de eternizar esse espírito “reformista”, camuflando de forma sutil o agravamento das contradições entre trabalho assalariado e capital. Tais reformas não significam outra coisa senão o esvaziamento cada vez mais profundo da formação destinada aos alunos da classe trabalhadora. A finalidade da educação precisa ser direcionada exclusivamente para o processo de humanização dos indivíduos. Além disso, “a finalidade da educação não deve ser a formação ‘para’; seja ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a vida’. É formação *pele* trabalho e *na* vida” (RAMOS, 2008, p. 28, grifos nossos).

Tais possibilidades dependem ainda das condições objetivas para a efetivação do trabalho docente. Constatamos que a tendência determinada pelas políticas educacionais tem distorcido a função social do professor, chancelando cada vez mais os princípios tayloristas e fordistas como orientadores de sua prática pedagógica, de modo que seu trabalho se reduza ao fazer técnico e burocrático, enquanto o pensar – tarefa outrora preservada orgulhosamente sob custódia do professor – é destinado aos consultores dos projetos educacionais capitalistas. Retira-se toda a autonomia do professor em delinear objetivos e métodos que respondam às necessidades específicas daquele coletivo de alunos que compõem a comunidade escolar. Defendemos, portanto, que uma das principais exigências para a implementação de propostas pedagógicas como a que apresentamos neste trabalho é a formação das bases do materialismo histórico-dialético na prática social tanto de professores como alunos. Infelizmente, diante das determinações encontradas neste trabalho, entendemos que tal aspiração tem sido encarada pelos reformistas quase como uma obstinação lunática.

As possibilidades para a implantação dessa proposta dependeram também das particularidades da organização do trabalho pedagógico da escola, da constituição histórica do destinatário da ação pedagógica, da concepção de Educação Física apropriada pelas professoras, equipe gestora e alunos, dos recursos materiais disponíveis, entre outros aspectos. Destacamos ainda que, para consolidar o método pedagógico de Saviani no trato com o futebol para os alunos do 3º ano do CEPI-HMG, um dos principais determinantes que encontramos foi a limitação do tempo pedagógico. Sem dúvida, seis encontros não são suficientes para fornecer as determinações necessárias para a elaboração real no pensamento dos alunos. No entanto,

curiosamente, a avaliação dos alunos em relação à intervenção apontou como maiores pontos positivos os aspectos relacionados à forma e ao conteúdo. Eles valorizaram a metodologia utilizada nas aulas e reconheceram, em sua maioria, que conseguiram aprender sobre o futebol.

Apesar de todos esses limites, mesmo que não tenha sido possível materializar na íntegra o plano de ensino elaborado inicialmente, mesmo que as propostas avaliativas não tenham sido contempladas e que talvez alguns alunos não tenham gerado ruptura em sua concepção inicial de Educação Física, ainda assim, é possível afirmar que esta intervenção, em sua totalidade, trouxe contribuições significativas para a reflexão dos alunos e das professoras. É possível que, consubstanciado sob os auspícios da pedagogia histórico-crítica, o conteúdo trabalhado ao longo das aulas tenha imbuído os participantes de alguns momentos catárticos e, possivelmente, tenha os direcionado a um processo de síntese importante para transformar a sua prática social. Os limites e as possibilidades constituem-se, desse modo, como um par dialético que está em constante movimento, ora pendendo para o polo negativo, ora para o polo positivo.

A realidade atual brasileira certamente tem gerado mais limites que possibilidades. O período de construção dessa dissertação (2016-2018) foi marcado por episódios muito determinantes para a história da educação brasileira. Até a data de qualificação deste trabalho (maio/2018), o período das campanhas eleitorais para presidente ainda não havia começado oficialmente, mesmo que já apontasse para diversos ataques à ordem democrática e para uma notável ascensão de uma ideologia de cunho fascista.

Assim, não houve tempo hábil para me aprofundar nesse movimento histórico cujo direcionamento tem sido indicado para um retrocesso político incalculável. No que diz respeito à educação, o projeto Escola Sem Partido ganhou ainda mais notoriedade e as ameaças às políticas educacionais progressistas, desde a educação infantil ao ensino superior, têm sido cada vez mais recorrentes. Além disso, tem sido produzida uma forte narrativa contra o pensamento de esquerda, generalizando-o e associando-o de forma pragmática ao comunismo. De agora em diante, certamente, aqueles que se aventurarem na investigação de propostas de ensino a partir de uma teoria revolucionária como a pedagogia histórico-crítica serão vilipendiados ou, quiçá, perseguidos politicamente.

Por isso, é imprescindível que a comunidade acadêmica encare a escola não apenas como um espaço de experimentação e desenvolvimento de pesquisas, mas como um legítimo espaço de ação e de luta, como um espaço de transmissão do conhecimento produzido

historicamente pela humanidade. É preciso que a escola adquira, por meio do movimento da história, condições sólidas e objetivas para contribuir com o processo revolucionário. Há que se considerar sempre o potencial transformador da educação no processo revolucionário da classe trabalhadora.

É preciso assumir uma postura educacional que esteja para além do capital. Nesse sentido, é a pedagogia histórico-crítica que se manifesta, no cenário brasileiro, como a melhor e mais desenvolvida forma de articular esta educação que se pretende para além do capital. É esta a alternativa que a Educação Física deve buscar para romper com os impactos históricos profundos que o capital alvejou em sua direção. Por isso, espera-se que este trabalho tenha contribuído para suscitar, inicialmente, um tímido desejo de resistência e transformação, de modo que este desejo se qualifique, se amplie e se transforme em força revolucionária.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 241-265.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

BIANCHINI, Leandro. *Movimento Renovador na Educação Física e Currículo: Formação Docente e Consciência Crítica*. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2015.

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itaberai/panorama>> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Depoimento: Lino Castellani Filho, 2012. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CBCE – COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC*. Curitiba-PR, 2017. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CEPI-HMG - CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL HONESTINO MONTEIRO GUIMARÃES. Projeto Político-Pedagógico. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Estado de Goiás. Itaberaí, 2017.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Juliete Barbosa da; MIRANDA, Fernanda Santos Brasil de; LAVOURA, Tiago Nicola. Atividade de ensino na Educação Física e a formação do pensamento teórico. *Psicologia da educação*. 2016, n. 42, p. 71-80. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150026>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. Universidade Estadual Paulista. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 6, p. 76-89, 2012.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

_____. Depoimento: Micheli Escobar, 2012. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo da educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMA, Carolina Nozella. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, p. 521-530, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300521&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GOIÁS. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação De Goiás: versão experimental. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de desporto Educacional. Goiânia, [2011?].

_____. *Resolução n 07 de 15 de dezembro de 2006*. Estado de Goiás. Conselho Estadual de Educação, Goiânia, 2006.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Escola da Escolha: Um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros*. ICE, 2017. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. v.2, n.3, p.118-133, mar. 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62/59>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

LAVOURA, Tiago Nicola. *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36032>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LEAL, Záira F. de Rezende Gonzalez; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo

Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 221-237.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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, 2013b.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed, São Paulo: Expressão popular, 2008, p. 237-268.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDINA, João Paulo S. Apresentação. In: CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás*. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PESSONI, Natália Cândida dos Santos. *Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004-2016)*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PORTO, Kaira Moraes. *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Psicologia) - programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

_____. Concepção do ensino médio integrado. *Secretaria de Educação do Estado do Pará*, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SOARES JR., Néri Emílio. Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da educação física do estado de Goiás entre 2004 e 2010. 2013. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia*. Campinas, 2006. Disponível em: <www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/livrogamboadoc>. [mimeo]. Acesso em: 28 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b, p. 121-148.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-inersubjetividade*. Conferência: I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2003b. Disponível em: <http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, educação e saúde*. V. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, Alcir Horácio da. *A organização do trabalho pedagógico: Educação Física e avaliação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Ana Luiza Borges da; LAVOURA, Tiago Nicola; VIANA, Marta Loula Dourado. A. N. Leontiev e a crítica ao “aprender a aprender” pedagógico na Educação Física escolar. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 25, n. 2, p. 234-252, maio/ago de 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2802>>. Acesso em: fev. 2018.

SILVA, Efrain Maciel e. *A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física*. São João Del-Rei: UFSJ. Palestra de encerramento da I Semana Acadêmica do Curso de Educação Física, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wb27AYo8pkY>>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. *O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, Simônia Peres da. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* (Org.). 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 131-150.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, Conhecimento e Educação. In: _____ (Org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – 3. Ed. (p. 109-129).

_____. Depoimento: Carmem Lúcia Soares, 2012. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA FILHO, Moysés. A educação Física como componente curricular: trajetória histórica e possibilidades atuais no ensino médio. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Noviembre de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/a-educacao-fisica-como-componente-curricular-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* (Impr.). 2011, vol. 33, n. 2, p. 391-411. ISSN 0101-3289. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000200008>>. Acesso em: fev. 2018.

TAFFAREL, Celi. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. *Motrivivência*, n. 35, p. 18-40, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p18/18082>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

_____. Depoimento: Celi Taffarel, 2012. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia Martins; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 241-265.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio*. 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso et al. *Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física*. Goiânia, 2015 [mimeo].

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Alunos)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**”. Meu nome é **Naiá Márjore Marrone Alves**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail (naiamarjore@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do telefone (62)99963-9887. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O presente trabalho, cujo título é **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**, é uma proposta a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, que tem o objetivo de promover um novo olhar sobre as suas práticas corporais, de modo que essas aulas tenham mais significado para a sua vida e sua formação. Geralmente a Educação Física está sempre associada à questão do esporte e da competitividade. No entanto, é preciso compreender que ela vai muito além disso, pois trabalha também outros conteúdos como a ginástica, os jogos, as danças e as lutas. Tais elementos, quando trabalhados em uma perspectiva crítica, podem trazer conhecimentos muito enriquecedores para a nossa história de vida. Portanto, essa é a ideia deste trabalho.

Os procedimentos de realização desta pesquisa serão simples: cada aula de Educação Física será parte da pesquisa e, ao participar das aulas, você estará contribuindo com a pesquisa, porque você fará parte de uma proposta pedagógica de Educação Física. Além disso, serão aplicados alguns questionários a vocês, alunos, além de serem coletadas outras informações como fotografias, áudios e vídeos. Durante toda a pesquisa, vocês serão observados e a pesquisadora realizará registros destas observações. Desse modo, é muito importante que você esteja ciente sobre a necessidade da utilização sua voz, imagem ou opinião. Por isso, solicitamos que você assine seu nome dentro do parêntese apenas da alternativa (abaixo) que esteja de acordo com a sua permissão. Antes de decidir, cabe lembrar que haverá total sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s e que esta pesquisa prevê possibilidades mínimas de constrangimentos ou riscos como entorses, lesões e dores musculares tardias, entre outros. No entanto, haverá total suporte e segurança para as atividades e é muito importante a sua participação, afinal, trata-se de um trabalho que busca melhorar a sua aprendizagem e a sua percepção crítica sobre o mundo por meio da Educação Física e, além disso, nenhum nome será divulgado.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa

Também haverá a garantia de que você tem total liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso você opte por não participar da pesquisa, você poderá participar das aulas de Educação Física normalmente e as atividades serão as mesmas oferecidas aos alunos participantes. Caso haja algum desconforto emocional e/ou constrangimento durante a pesquisa, você tem total liberdade de se recusar a responder questões em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. Além disso, o participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa. Cabe esclarecer que todo o material coletado por meio da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e depois o material será reciclado.

É importante ressaltar ainda que, mediante à importância dos dados coletados nesta pesquisa, eles poderão ser utilizados em outras pesquisas futuras. Desse modo, é importante que você assine seu nome na opção que considerar mais prudente:

- () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;
- () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Após a leitura dessas informações, preencha os dados abaixo:

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”**. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Naiá Márjore Marrone Alves sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Itaberaí, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Naiá Márjore Marrone Alves
(pesquisadora)

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”**. Meu nome é **Naiá Márjore Marrone Alves**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de não autorização da participação de seu filho, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar autorizar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail (naiamarjore@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do telefone (62)99963-9887. Ao persistirem as dúvidas *sobre os direitos de seu(sua) filho(a)* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O presente trabalho, cujo título é **“A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”**, é uma proposta a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, que tem o objetivo de promover um novo olhar sobre as suas práticas corporais, de modo que essas aulas tenham mais significado para a vida a formação de seu(sua) filho(a). Geralmente a Educação Física está sempre associada à questão do esporte e da competitividade. No entanto, é preciso compreender que ela vai muito além disso, pois trabalha também outros conteúdos como a ginástica, os jogos, as danças e as lutas. Tais elementos, quando trabalhados em uma perspectiva crítica, podem trazer conhecimentos muito enriquecedores para a nossa história de vida. Portanto, essa é a ideia deste trabalho.

Os procedimentos de realização desta pesquisa serão simples: cada aula de Educação Física será parte da pesquisa e, ao participar das aulas, seu(sua) filho(a) estará contribuindo com a pesquisa. Além disso, serão aplicados alguns questionários a eles, além de serem coletadas outras informações como fotografias, áudios e vídeos. Durante toda a pesquisa, seu(sua) filho(a) será observado e a pesquisadora realizará registros destas observações. Desse modo, é muito importante que você esteja ciente sobre a necessidade da utilização da voz, imagem ou opinião de seu(sua) filho(a). Por isso, solicitamos que você assine seu nome dentro do parêntese apenas da alternativa (abaixo) que esteja de acordo com a sua permissão. Antes de decidir, cabe lembrar que haverá total sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s e que esta pesquisa prevê possibilidades mínimas de constrangimentos ou riscos como entorses, lesões e dores musculares tardias, entre outros. No entanto, haverá total suporte e segurança para as atividades e é muito importante a participação dos alunos, afinal, trata-se de um trabalho que busca melhorar a aprendizagem e a sua percepção crítica sobre o mundo por meio da Educação Física e, além disso, nenhum nome será divulgado.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa

Também haverá a garantia de que você tem total liberdade de se recusar a permitir a participação de seu(sua) filho(a) ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso você opte por não permitir a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, ele poderá



participar das aulas de Educação Física normalmente e as atividades serão as mesmas oferecidas aos alunos participantes. Caso haja algum desconforto emocional e/ou constrangimento durante a pesquisa, seu(sua) filho(a) tem total liberdade de se recusar a responder questões em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. Além disso, o participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa. Cabe esclarecer que todo o material coletado por meio da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e depois o material será reciclado.

É importante ressaltar ainda que, mediante à importância dos dados coletados nesta pesquisa, eles poderão ser utilizados em outras pesquisas futuras. Desse modo, é importante que você assine seu nome na opção que considerar mais prudente:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Após a leitura dessas informações, preencha os dados abaixo:

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

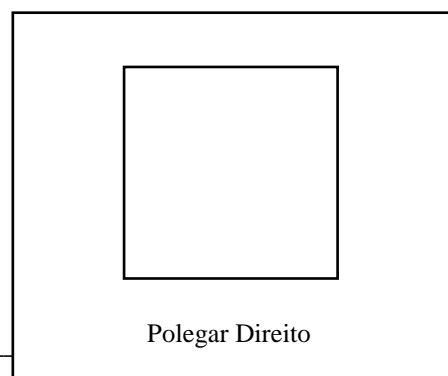
Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo com a participação de meu(minha) filho(a) no estudo intitulado “**A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**”. Destaco que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e tem o meu consentimento. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Naiá Márjore Marrone Alves sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Autorizo, ainda, a divulgação do áudio e da imagem de meu(minha) filho(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que permito a participação de meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Itaberaí, de de

Nome do(a) aluno(a) participante da pesquisa

Assinatura por extenso do responsável

Naiá Márjore Marrone Alves(pesquisadora)



Polegar Direito

Assinatura Datiloscópica

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras e equipe gestora)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**”. Meu nome é **Naiá Márjore Marrone Alves**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail (naiamarjore@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do telefone (62)99963-9887. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O presente trabalho, cujo título é **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**, é uma proposta de intervenção que tem o objetivo de promover um novo olhar sobre a Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico da escola, de modo que seja possível construir um trabalho mais fundamentado, mais crítico e mais transformador e que sejam promovidas algumas rupturas nas concepções dos alunos no que se refere aos conteúdos da Educação Física e a sua relevância social. Geralmente, esta disciplina está sempre associada à questão do esporte, dos jogos estudantis e, em alguns casos, à ideia de recreação e descanso para revigorar os alunos para mais uma jornada de estudo. No entanto, é preciso compreender que ela vai muito além disso, pois trabalha também outros conteúdos como a ginástica, os jogos, as danças e as lutas. Tais elementos, quando trabalhados em uma perspectiva crítica, podem trazer conhecimentos muito enriquecedores para que esses alunos sejam protagonistas de sua própria história.

O procedimento de pesquisa que envolverá você, professor(a), será uma entrevista semiestruturada que buscará identificar a sua concepção de educação, de escola e de Educação Física. Desse modo, é muito importante que você esteja ciente sobre a necessidade da concessão do uso de sua voz ou opinião. Por isso, solicitamos que você rubriche a alternativa (abaixo) que esteja de acordo com a sua permissão. Antes de decidir, cabe lembrar que haverá total sigilo que assegure a sua privacidade e o seu anonimato e que esta pesquisa não prevê nenhum risco, afinal, trata-se de um trabalho que busca contribuir com a escola e com a realidade social por meio da Educação Física e, além disso, nenhum nome será divulgado. Caso haja constrangimento com as perguntas, você não é obrigado a respondê-las.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa

Também haverá a garantia de que você tem total liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso haja algum desconforto emocional e/ou constrangimento durante a pesquisa, você pode se recusar a responder questões desta entrevista. Além disso, você tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa. Cabe esclarecer que todo o material coletado por meio da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e depois o material será reciclado.

É importante ressaltar ainda que, mediante a importância dos dados coletados nesta pesquisa, eles poderão ser utilizados em outras pesquisas futuras. Desse modo, é importante que você rubricue a opção que considerar mais prudente:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Após a leitura dessas informações, preencha os dados abaixo:

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”**. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Naiá Márjore Marrone Alves sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Naiá Márjore Marrone Alves
(pesquisadora)

ANEXO 4 – Termo de anuência assinado pela gestora

Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
Subsecretaria Regional de Educação de Goiás
Centro de Educação de Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Centro de Educação de Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães (CEPI-HMG) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**”, coordenado pela pesquisadora Naiá Márcjore Marrone Alves, desenvolvido em conjunto com o orientador Alcir Horácio da Silva na **Universidade Federal de Goiás**.

O CEPI-HMG assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de abril a outubro de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Itaberaí, 17 de abril de 2017


MARILENE APARECIDA DA SILVA

Assinatura/Carimbo do(a) responsável pelo
Centro de Educação de Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães

Centro de Educação de Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães
Rua 29, esquina com Rua 22 S/N – Vila Leonor - Itaberaí/GO - CEP 76630-000
E-mail: 52023389@educ.go.gov.br/ Telefone: 62 3375-3123

ANEXO 5 – Termo de anuência assinado pela subsecretária de educação

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Subsecretaria Regional de Educação de Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades**”, coordenado pela pesquisadora Naiá Márjore Marrone Alves, desenvolvido em conjunto com o orientador Alcir Horácio da Silva na **Universidade Federal de Goiás**.

A Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Itaberaí, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de abril a outubro de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Itaberaí, 01 de agosto de 2017



MARIA DO SOCORRO CORDEIRO DE TOLEDO E COSTA
Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte de Itaberaí

Maria do Socorro Cordeiro de T. e Costa
Coordenadora Regional de Educação
Cultura e Esporte de Itaberaí
Diário Oficial Nº 22613 de 21/07/2017

ANEXO 6 – Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino
Médio



**Superintendência de Desporto Educacional
Gerência de Desporto Educacional**

**Currículo Referência Experimental de Educação Física para o
Ensino Médio**

Ao reconhecer diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria de Estado da Educação, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante do diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva. Assim, esse diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático/pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerado sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecermos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física (idem).

Nesta perspectiva, partindo-se do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MOREIRA; ABREU, 2010).

O Currículo Referência Experimental de Educação Física é um documento que não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabelecem uma relação de reciprocidade entre o estudante e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola. Portanto,



essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didática/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Vale reforçar que as aulas de Educação Física não deve ser considerada como um momento compensatório para as tarefas árduas em salas de aulas e, muito menos são um apêndice das atividades desenvolvidas na escola e das demais disciplinas. A Educação Física é parte integrante do projeto amplo de escolarização e, portanto, é parte articulada ao projeto político-pedagógico da escola (CASTELLANI FILHO et. al., 2009).

Portanto, se a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana (PARANÁ, 2006).

Segundo a Moreira e Abreu (2010), a Educação Física insere-se na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Portanto, os princípios de inclusão e participação coletiva são tomados como orientadores da prática pedagógica da Educação Física. Ou seja, qualquer seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, deve ser evitada a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o **desenvolvimento** e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente. Isto implica dizer que, um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no primeiro como no terceiro ano do Ensino Médio. O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores.

A partir da metodologia crítico-superadora¹, a qual o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que está inserido, os conteúdos são apresentados de forma simultânea; o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo.

Nesse sentido, considera-se a espiralidade do conhecimento. Os conteúdos são tratados de modo simultâneo e constituem referências que ampliam continuamente a capacidade de pensar dos estudantes, que lidam com os mesmos conteúdos nas diferentes séries, mas aprofundam-se as referências sobre eles. **Em cada fase, amplia-se o grau de complexidade.**

¹ Ver CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.



Buscando seguir tal parâmetro, sugere-se que as aulas tenham três momentos:

- **Primeiro momento:** o conteúdo da aula é apresentado aos estudantes e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os estudantes sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um. Nesse diálogo os estudantes esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o estudante mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos estudantes e suas diferentes manifestações. Procura-se notar as diversas situações que podem surgir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas (pelo professor) ou então geradas pelos próprios estudantes. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor **poderá fazer registros** para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, se houver reações desfavoráveis dos estudantes ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

- **Terceiro momento:** reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada estudante a avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada estudante e que eles interajam e troquem experiências culturais.

Exemplo:

“O conteúdo - lutas - com o conteúdo específico da capoeira, enquanto uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas. O assunto a ser abordado é **jogando capoeira:**

Como conteúdo específico, a capoeira pode também vir a ser excludente, caso não sejam respeitadas as limitações e possibilidades corporais, sociais e culturais de cada estudante.

Primeiro momento da aula:

1º *Objetivo da aula:* que os estudantes compreendam como a capoeira, que outrora foi uma manifestação cultural e de libertação, pôde se tornar elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante.

2º *Objetivo da aula:* possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo.

Após os objetivos traçados, o professor buscará mapear o que os estudantes já conhecem do tema. Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos estudantes é: como posso praticar a capoeira sem nunca ter freqüentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?



Na **problematização**, o professor questionará: se a capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente, se a capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada e de que maneira pode ser inserida na lógica de mercado. Ou seja, neste momento foi estabelecido uma relação entre o conteúdo básico (lutas) e os diversos problemas da vida social, sejam de ordem econômica, social ou cultural.

No momento em que as questões são lançadas e os estudantes provocados a refletir, a **instrumentalização** ganha destaque por possibilitar ao estudante o contato com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Assim, o professor poderá começar a atividade solicitando aos estudantes que se dividam em duplas. Em seguida, eles deverão decidir quem será a presa e quem será seu predador correspondente. Tomada a decisão, quem for a presa deverá fazer gestos que o identifiquem, para que o predador possa tentar encostar sua mão nas costas do “animal”. A brincadeira tem algumas regras, em que a presa e seu predador poderão mover-se apenas executando um passo para trás ou para frente, um passo para o lado direito ou esquerdo. O **principal objetivo desse primeiro momento é que os estudantes “ginguem” sem saber o que estão fazendo, sem se preocuparem com a correta execução do movimento.**

Segundo momento da aula:

- Demonstrar alguns golpes técnicos que integram as práticas de capoeira criadas historicamente. Dessa forma, é papel do professor transmiti-las aos estudantes. Caso o professor não possa transmitir os gestos técnicos, pode solicitar a um dos estudantes que o auxilie fisicamente na demonstração.

- Reconstruir com os estudantes os movimentos da capoeira, com a representação da presa e do predador, sob o enfoque do respeito pelas possibilidades físicas de cada um, o que significa que qualquer estudante pode praticar capoeira, sem necessidade de conhecimento prévio, ou de ter participado de algum grupo.

Terceiro momento da aula:

Para avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos estudantes, o professor poderá propor a formação de uma roda, onde todos possam jogar capoeira. Tal momento é imprescindível porque constitui a **catarse**, ou seja, o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos estudantes.

Para melhorar ainda mais a qualidade da aula, sugere-se que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro. Caso não haja os originais, eles podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau. Os mais variados espaços escolares podem servir para realização dessa aula.



O **professor também poderá contextualizar a aula de capoeira** sob o enfoque do processo de marginalização e exclusão dos povos afro-descendentes, nos tempos da escravatura. Os estudantes podem criar jogos para representar os papéis de capitão-do-mato e escravo, de modo que interpretem as contradições e injustiças que havia, e, também, a superação delas com a proposta de outras brincadeiras”².

No que refere à **avaliação**, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada estudante e de sua escola, conseqüentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso.

Portanto, nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios:

a) Inclusão; b) Diversidade; c) Pluralidade cultural (GOIÁS, Caderno 3, 2009).

Referências:

CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. Ed. ver. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate, Caderno 3. Goiânia, 2009

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular. Expectativas de Aprendizagem. Caderno 5. Goiânia, 2009.

MOREIRA, M. E., ABREU, M. do C. R. (org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio**/Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010. 44p.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

² Exemplo retirado do “Encaminhamento metodológico do ensino médio” (p.44-46) das Diretrizes Curriculares da Educação Física para o ensino médio. IN: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

**Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Médio****1º ano**

	Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer. - Tema: Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização histórica e classificação; - Esporte “da” versus esporte “na” escola; - Esporte de rendimento versus esporte de participação; - A Profissionalização no esporte de alto rendimento; - Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva escolhida pelo professor e pelos estudantes; - Vivência crítica e emancipada do esporte; - O esporte praticado como opção de lazer; - O esporte como direito social; - Estatuto do torcedor; - Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista; - O futebol para além das quatro linhas (ver texto complementar, p. 17).

	Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídia e influência nas práticas corporais; - Indústria cultural e academias de ginástica; - O circo como componente da ginástica (ver texto complementar, p. 93) - Capacidades físicas e suas especificidades; - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde; - Atividades físicas irregular: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.



	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.	<ul style="list-style-type: none">- Manifestações artísticas e culturais.- Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p> <ul style="list-style-type: none">-	<ul style="list-style-type: none">- Contexto histórico da dança;- Atividades rítmicas e identidade cultural;- Expressão corporal e linguagem não – verbal;- Expressão corporal e regionalismo;- Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço;- Percepção do corpo no espaço e no tempo ritmo;- Composição e apresentação coreográficas;- Mídia e influência nas práticas corporais.- Quem dança seus males ... (ver texto complementar, p.191)

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
4º Bimestre	<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <ul style="list-style-type: none">- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs	<ul style="list-style-type: none">- Contemporaneidade e organização comunitária. <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <ul style="list-style-type: none">- Sociedade, esporte e lazer. <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Origem, contextualização histórica e classificação;- Lutas orientais versus lutas ocidentais;- A capoeira enquanto jogo popularmente praticado e seus significados;- Elementos técnicos da capoeira;- A esportivização da capoeira;- Capoeira: jogo, luta ou dança? (ver texto complementar, p. 157)- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas;- Jogos, brincadeiras e a história da humanidade;- Jogos tradicionais e da cultura local;- A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras;- O lúdico como princípio educativo;- Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações – cultura juvenil em destaque.

**Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Médio****2º ano**

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer - Mídias e indústria cultural <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esporte -Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes olímpicos, megaeventos esportivos e as mídias; - Normas e regras oficiais e adaptadas; - Noções de arbitragem, suas especificidades de gestos técnicos; - Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva; - Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade); - Prevenção quanto ao uso de drogas, efeitos e conseqüências do doping nas práticas desportivas; - A relação entra a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras (ver texto complementar, p. 33)

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida. - Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídias e indústria cultural; <p>Tema: Ginástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo, saúde e estética. <p>Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica de “conscientização corporal” (técnicas alternativas, relaxamento); - Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111) - Estresse, atividades físicas e qualidade de vida; - Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização; - Alteração do organismo durante e depois da atividade física; - Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde; - Envelhecimento e limites do corpo; - Obesidade, alimentação e atividades físicas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)



	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;- Compreender até que ponto a mídia condicionam as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade.	<ul style="list-style-type: none">- Manifestações artísticas e culturais.- Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p> <ul style="list-style-type: none">-	<ul style="list-style-type: none">- Contexto histórico da dança;- Dança e suas relações com a diversidade;- Danças Folclóricas e regionais;- A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos;- Possibilidades corporais de portadores de necessidade especiais;- Composição e apresentação coreográficas;- Mídia e influência nas práticas corporais.- Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo? (ver texto complementar, p.227)



	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
4º Bimestre	<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; - Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade e organização comunitária. <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer. <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência crítica e emancipada das lutas; - Movimento específico (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas; - Judô: a prática do caminho suave (ver texto complementar, p. 171) - Movimentos acrobáticos; - Organização/participação em torneios esportivos ou não esportivos. - Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras; - Jogos dramáticos e criativos; - Valores e relações interpessoais nas práticas corporais; - Vivência crítica e emancipada do lazer; - Implicações da urbanização para o “brincar”; - Jogos e brincadeiras no meio líquido; - Competir ou cooperar: eis a questão (ver texto complementar, p. 65)

Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Médio**3º ano**

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas. - Compreender em que medida as determinações externas (mídia, TV, mercantilização, etc.) têm influenciado a prática esportiva e o lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer - Mídias e indústria cultural <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esporte -Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - A influência dos meios de comunicação nos esportes; - O futebol como representação da cultura nacional; - Significados de Bulling e fair play nos esportes; - Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes; - Inclusão e socialização no desporto escolar; - Mídia, indústria esportiva e consumo; - Influência da mídia nas regras e práticas esportivas; - Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização; - O esporte praticado como lazer; - Esportes radicais (Skate, patins, bicicleta); - O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos; - Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? (ver texto complementar, p. 49)



	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida;- Reconhecer o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais;- Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos.	<ul style="list-style-type: none">- Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica;- Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	<ul style="list-style-type: none">- Ginástica laboral (Educação Física no trabalho);- Práticas corporais e espaços públicos;- Práticas corporais e organização comunitária;- Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia;- Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física;- Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo “ideal”;- Fratura e reabilitação no idoso;- Mídia e influência nas práticas corporais.- Os segredos do corpo (ver texto complementar, p. 141)



	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho;- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;- Compreender até que ponto a mídia tem condicionado as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade.- Reconhecer e problematizar o quanto a erotização observável em algumas formas de dança, se tornaram um produto de consumo do público jovem.	<ul style="list-style-type: none">- Manifestações artísticas e culturais.- Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<ul style="list-style-type: none">- Contexto histórico da dança;- Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão);- Passos e combinação de movimentos simples;- Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares;- Confecção de fantasias e adereços;- Influencia da mídia sobre o corpo do adolescente (ver texto complementar, p. 213).
4º Bimestre	<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores;</p> <ul style="list-style-type: none">- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;- Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados;- Compreender os reais sentidos que tem levado as lutas a se transformarem em espetáculo.	<ul style="list-style-type: none">- Contemporaneidade e organização comunitária. <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <ul style="list-style-type: none">- Sociedade, esporte e lazer. <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Prática indiscriminada das lutas e violência;- Ética e valores humanos;- Regras oficiais;- Lutas olímpicas e não olímpicas;- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas;- Jogos de raciocínio (interdisciplinar);- Jogos adaptados;- Gincanas culturais e esportivas;- Construção de brinquedos alternativos;- Brinquedos cantados e brincadeiras de roda;- A indústria do entretenimento no lazer da população;- O jogo é jogado e a cidadania é negada (ver texto complementar, p. 79)



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



ANEXO 7 – Nivelamento



**Centro de Ensino em Período Integral
Honestino Monteiro Guimarães
CEPI HMG - Itaberaí - GO**



SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS



Nivelamento

CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL HONESTINO MONTEIRO GUIMARÃES

Data: 09/06/2017

Introdução contendo breve apresentação dos resultados

O Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães está inserido numa região de fácil acesso de Itaberaí, atendendo estudantes de todas as regiões da cidade, incluindo zona rural.

Itaberaí é uma cidade em constantes transformações devido ao seu crescimento populacional. Isso se dá pela forte influência do agronegócio, da expansão da indústria alimentícia e a busca de emprego por famílias de várias regiões do país. Assim, a população itaberina sofre influências econômicas e socioculturais, além de problemas relacionados ao crescimento desordenado, como a falta de segurança pública, o tráfico de drogas, assaltos e outros tipos de violência.

Com a implantação do modelo pedagógico em tempo integral, os estudantes que compõem o quadro discente do nosso CEPI são oriundos desse contexto, vindos, em sua maioria, das escolas municipais da cidade, retratando assim disparidade de diversos saberes, valores e defasagens, os quais se manifestam no ambiente escolar.

A transformação da unidade escolar, que funcionava em dois turnos, para Centro de Ensino em Período Integral promoveu uma mudança significativa no perfil do alunado, uma vez que permaneceram menos de 20% dos estudantes do colégio.

A comunidade escolar atendida é composta de 85% de educandos advindos de famílias humildes,

trabalhadores da zona rural, vendedores, pedreiros, diaristas e trabalhadores da SSA, maior indústria da cidade. Famílias que tem a televisão, a internet e escola basicamente como as únicas fontes de informação.

Nem todos os jovens possuem recursos suficientes para uma vida digna. Alguns estudantes, sem apoio em casa e sem estímulo, não veem a educação como alternativa para modificar a realidade. Normalmente verificam-se situações diversas na composição familiar. Os pais estão separados e o (a) filho(a) vive com um deles. O estudante é órfão ou vive num lar desunido. Outros vivem com algum parente. Sendo assim todos os esforços são despendidos para uma melhoria na qualidade de vida, que muitas vezes gera tensões e conflitos para o estudante que se depara com duas realidades diferentes: de um lado a família desestruturada e de outro, a escola que busca na sua excelência a formação integral do jovem através do seu projeto de vida.

Temos hoje 257 estudantes, compondo 5 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano. Um dos fatores preponderantes para essa composição foi a falta de vagas nas outras duas escolas de Ensino Médio da cidade.

Enfrentamos muitos desafios com os estudantes que vieram para o CEPI por falta de opção e que ainda não se abriram para ver essa escola como uma oportunidade ímpar de traçar seu projeto de vida e construir um presente/futuro diferente, através de competências e da excelência acadêmica.

Nossos estudantes apresentaram um baixo desempenho acadêmico no 1º bimestre letivo e demonstram, no desenvolvimento dos estudos cotidianos, grande defasagem de conteúdos prioritários para a série em curso. Nos resultados das avaliações diagnósticas de entrada do Instituto Qualidade no Ensino - IQE, essa defasagem foi evidenciada principalmente em Matemática com as 10 habilidades ficando abaixo da média de domínio e em Leitura e Interpretação de Texto com 8 habilidades. Os resultados da escola se destacaram na Produção de texto com média geral acima de 50% em 7 turmas, tendo apenas o 1º C índice inferior.

Esse Plano de Nivelamento tem por objetivo oferecer aos estudantes melhores condições de adquirir as habilidades básicas não desenvolvidas nas etapas escolares anteriores.

Leitura, análise e interpretação dos dados

De acordo com análise dos dados evidenciados através da **Avaliação do IQE**, observa-se que nas **1ª séries**, em **Leitura e Interpretação de Texto** nas cinco turmas, os resultados nos índices de domínio das habilidades foram abaixo de **50%**, ficando o **1º D** em situação mais crítica, com **34,3%**, necessitando assim um olhar especial. Percebe-se claramente, que devem ser melhor trabalhadas as habilidades **5, 10, 6, 8 e 7**.

Em **Produção de Texto** evidenciamos dificuldades na turma do **1º C**, única turma abaixo de **50%**, obtendo a média **45,5**. Ressalta-se que quanto a habilidade **7**, nenhuma turma possui domínio. Há também pontos de atenção nas habilidades **1 -31,8%, 5 - 40,9%**.

Em Matemática, que é disciplina crítica em todas as turmas, necessitamos de um olhar especial para turma **1º "D"** - **13,6%** cuja média alcançada foi a menor. Evidenciamos que todas as habilidades precisam ser potencializadas, mas os maiores pontos de atenção estão nas habilidades **1, 2, 3, 7, 8 e 9**, que foram constatadas em todas as turmas.

Com relação aos resultados das **2ª séries A e B**, verificamos que nenhuma das 2 turmas atingiram o índice de **50%** em **Leitura e Interpretação**, tendo a **2ª série B**, o índice menor de **34%**. As habilidades a serem abordadas nestas turmas são **2, 7, 8, 9 e 10**.

Em **Produção de Texto** ambas as turmas tiveram resultados acima de **50%**, sendo que o **2º B**, obteve o índice de **52,7%** que foi o menor. As habilidades a serem potencializadas são **1, 4, 6**, com prioridade na habilidade **7**, pois ambas turmas zeraram.

Quanto à **Matemática**, observa-se que as turmas **A e B**, obtiveram índice abaixo de **20%**, tornando-se objeto de maior foco de atenção. Há evidências que todas as habilidades estão com percentual abaixo da média de domínio, assim serão priorizadas neste plano as habilidades **4, 5, 7, 8 e 9**.

Em **Leitura e Interpretação** na **3ª série A**, o índice de domínio alcançado foi **58,4%**. As habilidades que serão potencializadas durante estes 4 meses serão **4, 7 e 10**. Quanto a **Produção de texto** o índice percentual alcançado foi de **69,1%** necessitando desenvolver as habilidades **1, 6 e 7**. A disciplina crítica nesta turma foi a Matemática, pois os estudantes obtiveram apenas **33%** de acertos, tendo como habilidades prioritárias a serem desenvolvidas **1, 2, 5, 6 e 7**.

Como em todas as turmas as habilidades a serem potencializadas são as mesmas, os agrupamentos serão por turma.

Ações de interpretação		
Metodologia e evidências	Meta	Prazo
- Matemática -		
1º ano		
Habilidade 1 e 2 – Explicação do conceito de números reais; Estudo das SD1 - SD3 ; Lista de exercícios.	H1. 34,88% H2. 28,52%	08 aulas + 04 aulas de PM 4 aulas + 2 aulas PM
Habilidade 3 e 4 - Explicação dos conteúdos: equações de 1º, do 2º grau e sistema de equações de 1º grau; Estudo das SD6 ; Lista de exercícios.	H3. 29,47% H4. 42,11%	4 aulas
Habilidade 7 e 8 - Explicação dos conteúdos envolvendo área, perímetro e volume. - Uma aula prática na qual os alunos irão realizar situações-problema com cálculos de área, perímetro e volume da unidade escolar. Estudo da SD2 ; Lista de exercícios.	H7. 30,56% H8. 24,26%	
2º ano		
Habilidade 1 - Explicação do conceito de números reais. Estudo da SD1 ; Lista de exercícios.	H1. 34,4%	4 aulas + 2 aulas de PM
Habilidades 2 e 3 - Explicação do conteúdo sobre equações, inequações de primeiro 1º e 2º grau e sistemas lineares. Estudo da SD6 ; Lista de exercícios.	H2. 36,68% H3. 29,56%	4 aulas + 2 aulas de PM

Comentado [b1]: Rever o cálculo da média.
 Os seus resultados devem seguir a lógica abaixo:
 ✓ Avaliação diagnóstica de entrada = 40% de domínio das habilidades aferidas (referente a uma determinada disciplina)
 ✓ Progresso teoricamente possível = 100% - 40% = 60%
 ✓ Progresso mínimo aceitável = 20% de 60% = 12%
 ✓ Nota mínima a ser obtida na avaliação posterior = 40% + 12% = 52%
 ✓ META para a próxima avaliação = 52%
 Fonte: Slide 39 do 1º dia da Formação de Nivelamento.

<p>Habilidades 5 e 6 – Explanação do conteúdo retas paralelas cortadas por transversal, relações métricas e trigonométricas no triângulo; Estudo da SD4 e SD3; Lista de exercícios.</p> <p style="text-align: center;">3º ano</p> <p>Habilidade 1 e 2- Explanação de números reais. Estudo da SD3; Lista de exercícios.</p> <p>Habilidade 5 - Explanação do conteúdo relações métricas e trigonométricas no triângulo retângulo e no círculo. Estudo da SD1; Lista de exercícios.</p> <p>Habilidade 6 - Explanação do conteúdo área, perímetro e volume. - Uma aula prática na qual os alunos irão realizar situações-problema com cálculos de área, perímetro e volume da unidade escolar. Estudo da SD8 e SD9; Lista de exercícios.</p>	<p>H5. 24,72% H6. 24,72%</p> <p>H1. 31,84% H2. 34,8%</p> <p>H5. 28,88%</p> <p>H6. 34,8%</p>	<p>8 aulas + 4 aulas de PM</p> <p>4 aulas + 2 aulas de PM</p> <p>6 aulas + 3 aulas de PM</p> <p>6 aulas + 3 aulas de PM</p>
<p style="text-align: center;">- Leitura e Interpretação de texto -</p> <p style="text-align: center;">1º ano</p> <p>Habilidade 5 – Montar um banco de textos para suporte pedagógico; - Identificar o sentido dos operadores discursivos em textos variados (banco de textos); Realizar a retextualização dos textos.</p>	<p>H5. 37,99%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>

<p>Habilidade 10 – Leitura de textos diversos reportando as figuras de linguagem; Realizar uma dinâmica/gincana envolvendo recursos semânticos expressivos.</p>	<p>H10. 30.38%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 8 – Leitura e análise textual distinguindo fato/opinião; Realizar momentos de construção de opinião (oral) de fatos apresentados/apontados pela professora.</p>	<p>H8. 50.16%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>2º ano</p>		
<p>Habilidade 8 – Leitura e análise textual distinguindo fato/opinião; Realizar momentos de construção de opinião (oral) de fatos apresentados/apontados pela professora.</p>	<p>H8. 38,48%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 9 – Levantamento dos conhecimentos prévios(para sanar as dúvidas); - Realizar uma pesquisa sobre as diferentes marcas de variação linguística e de registro.</p>	<p>H9. 38,68%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 10 – Realizar leitura de textos diversos reportando as figuras de linguagem; Realizar uma dinâmica/gincana envolvendo recursos semânticos expressivos.</p>	<p>H10. 37,40%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>3º ano</p>		
<p>Habilidade 4 – Promover dinâmicas para leitura de artigos de opinião.</p>	<p>H4. 42,4%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>

<p>Habilidade 7 – Conceituar tese e argumento; Realizar atividades propostas pela sequência didática.</p>	<p>H7. 42,4%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 10 – Realizar roda de leitura de textos diversos reportando as figuras de linguagem. Realizar uma dinâmica/gincana envolvendo recursos semânticos expressivos.</p>	<p>H10. 48,8%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>– Produção de Texto – 1º ano</p>		
<p>Habilidade 1 – Promover dinâmicas de leitura de diferentes gêneros observando a estrutura e a finalidade dos mesmos. - Realizar atividades da Sequência Didática.</p>	<p>H1. 66,59%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 5 – Realizar explanação de estudos teóricos, destacando os casos mais comuns de concordância, regência e colocação pronominal-afixar textos na parede da sala. - Realizar as atividades de sequência didática.</p>	<p>H5. 67,45%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>Habilidade 7 – Retomar o conceito de frase, período, oração. Potencializar o uso dos sinais de pontuação; - Confeccionar cartazes para fixar o conteúdo.</p>	<p>H7. 20%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>2º ano</p>		
<p>Habilidade 1 – Promover dinâmicas de leitura de diferentes gêneros observando a estrutura e a</p>	<p>H1. 59,44%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>

<p>finalidade dos mesmos; - Realizar atividades da Sequência Didática.</p> <p>Habilidade 4 – Explanar os elementos gramaticais responsáveis pela adequação dos mecanismos de coesão/coerência; Identificar nos textos os elementos coesivos; - Reestruturar textos, trechos, parágrafos, utilizando elementos coesivos.</p> <p>Habilidade 7 – Apresentar o conceito de frase, período, oração. Explicar o uso dos sinais de pontuação; - Confeccionar cartazes para fixar o conteúdo.</p>	<p>H4. 68,84%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>
<p>3º ano</p> <p>Habilidade 1 – Promover dinâmicas de leitura de diferentes gêneros observando a estrutura e a finalidade dos mesmos; - Realizar atividades da Sequência Didática.</p> <p>Habilidade 6 – Explanar os elementos gramaticais responsáveis pela adequação dos mecanismos de coesão/coerência. - Identificar nos textos os elementos coesivos; Reestruturar textos, trechos, parágrafos, utilizando elementos coesivos.</p> <p>Habilidade 7 – Apresentar o conceito de frase,</p>	<p>H1. 39,2%</p> <p>H6. 71,2%</p> <p>H7. 42,4%</p>	<p>4 aulas + 2 aulas de PM</p> <p>4 aulas + 2 aulas de PM</p> <p>4 aulas + 2 aulas de PM</p>

<p>período, oração. Explicar o uso dos sinais de pontuação; - Confeccionar cartazes para fixar o conteúdo.</p> <p style="text-align: center;">- Inglês - 1º - 2º - 3º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidade 1 - Leitura e escrita dos números em inglês. Decodificação de conceitos científicos. Habilidade 6 - Leitura e interpretação de textos variados. • Produção de Texto: Habilidades 1, 2, 4 e 5 – Ler e interpretar por meio de estratégias de leitura, diferentes gêneros textuais. Habilidade 5 - Trabalhar as estruturas gramaticais com objetivo de interligar a língua inglesa com a língua materna. <p style="text-align: center;">- História - 1º, 2º e 3º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidade 10 - Utilização de tabelas e gráficos na explicação dos conteúdos. - Atividades de produção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos relacionados aos conteúdos trabalhados. 	<p>H1. 34,88%</p> <p>H6. 44,60%</p> <p>H1. 34,88%</p> <p>H5. 67,41%</p> <p>H10. 61,80%</p>	
---	---	--

<p>• Leitura e interpretação de texto: Habilidade 10 - Realização da leitura de livros literários, documentos históricos, charges, jornais e revistas, relacionados aos conteúdos trabalhados.</p> <p>Habilidade 2 - Realização de atividades de interpretação de textos.</p> <p>Habilidade 9 - Construir um vocabulário explicativo histórico nas turmas, ampliando a interpretação de texto em contextos históricos, fortalecendo o uso adequado da habilidade 9.</p> <p>• Produção de texto: Habilidade 1- Elaboração de textos dissertativos, cotidianamente, referente aos temas estudados nas aulas de História.</p> <p>Habilidade 6 - Exigir que os/as estudantes atendam as regras padrão, utilizando dicionário de Português e outros recursos que auxiliem na escrita correta. - Realização de jogos de soletração, acentuação e significado das palavras, relacionados aos conteúdos trabalhados.</p> <p>Habilidade 7 - Leitura e interpretação de documentos históricos, imagens e textos. - Estimular a produção de textos históricos, fortalecendo o uso adequado da habilidade 7.</p>	<p>H10. 30,38%</p> <p>H2. 60,62%</p> <p>H9. 71,55%</p> <p>H1. 66,59%</p> <p>H6. 72,89%</p> <p>H7. 20%</p>	
--	---	--

<p align="center">– Geografia – 1º, 2º e 3º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto: Habilidades 2 - Realizar produções textuais com temas relacionados aos conteúdos trabalhados. • Leitura e Interpretação: Habilidades 8 - Ler e discutir reportagens sobre temáticas sociais relacionadas aos conteúdos em estudo. • Matemática: Habilidades 10 - Análise e interpretação de gráficos e tabelas relacionados aos conteúdos em estudo. 	<p>H2. 85,69%</p> <p>H8. 50,16%</p> <p>H10. 61,80%</p>	
<p align="center">– Sociologia – 1º, 2º e 3º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto: Habilidades 5 - Atividade de produção coletiva de texto observando orientações e a norma padrão da escrita. <p align="center">- Arte -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto: Habilidades 01 e 06 - Explorar a leitura de fotografias, pinturas, ilustrações e charges, utilizando a gramática própria que rege a linguagem visual e contextualizar as condições de produção de cada obra estudada. 	<p>H5. 67,45%</p> <p>H1. 64,44% H6. 52,09%</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidade 8 - Trabalhar com composição de imagens a partir de sólidos geométricos. 	<p>H8. 24,26%</p>	
<p style="text-align: center;">- Educação Física –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidade 7 - Proposta de trabalho interdisciplinar entre as áreas de Educação Física e Matemática através de jogos onde haja aplicabilidade dos conteúdos de matemática: perímetro e área da quadra esportiva, formas geométricas e cálculos de ângulos. 	<p>H7. 30,56%</p>	
<p style="text-align: center;">- Física – 1º,2º e 3ºanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto: Habilidade 1- Leitura e interpretação de atividades e textos relacionados ao conteúdo trabalhado. 	<p>H1. 64,44%</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidades 1 e 2 - Resolução de exercícios envolvendo cálculos matemáticos e algoritmos. 	<p>H1. 34,88% H2. 28,52%</p>	
<p style="text-align: center;">- Química – 1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto: Habilidade 1- Leitura e interpretação de atividades e textos relacionados ao conteúdo trabalhado, fortalecendo o uso adequado da habilidade 1. 	<p>H1. 64,44%</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Matemática: Habilidade 1 e 2 - Resolução de exercícios envolvendo cálculos matemáticos e algoritmos, contemplando as habilidades 1 e 2. <p style="text-align: center;">2º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto: Habilidade 6 - Grafar e acentuar corretamente as palavras obedecendo à norma padrão, através da elaboração de relatórios nas aulas práticas, contemplando a habilidade 06. • Leitura e interpretação de texto: Habilidade 1 - Identificar a finalidade de textos trabalhados em sala com temas atuais relacionados ao conteúdo, contemplando a habilidade 1. • Matemática: Habilidade 4 - Resolver situações-problema que envolvam função exponencial e logarítmica, através de atividades propostas em sala, contemplando a habilidade 4. Habilidade 10 - Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos, através de atividades propostas em sala, contemplando a habilidade 10. 	<p>H1. 34,88% H2. 28,52%</p> <p>H6. 72,89%</p> <p>H1. 64,44%</p> <p>H4. 42,11%</p> <p>H10. 61,80%</p>	
---	---	--

**- Biologia –
1º, 2º e 3º anos**

• **Produção de texto:**

Habilidade 6 - Grafar e acentuar corretamente as palavras obedecendo à norma padrão, através da elaboração de relatórios nas aulas práticas.

H6. 71,2%

• **Leitura e interpretação de texto:**

Habilidade 1- Leitura e interpretação de atividades e textos relacionados ao conteúdo trabalhado, fortalecendo o uso adequado da habilidade 1.

H1. 64,44%

Encaminhamentos após o término do Nivelamento

Avaliação e revisão de todo o processo

Ações efetivas (de sucesso)

Pontos de melhoria

- Construção do cronograma das aulas de Nivelamento nas aulas de Pós Médio.

_____ / _____ /201_____



ANEXO 8 – Guia de Aprendizagem de Educação Física

GUIA DE APRENDIZAGEM

Professor: Marinalva de Barros Disciplina: Educação Física	Série: 1ºAno 1ºBimestre
--	----------------------------

1- JUSTIFICATIVA DA UNIDADE:

Reconhecer e participar de grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.

2 – EIXOS TEMATICOS/CONTEÚDOS: **SOCIEDADE, ESPORTE E LAZER – ESPORTE.**

- 2.1 – Esporte: contextualização histórica e classificação;
- 2.2 -- Esporte da e na escolar;
- 2.3 – Esporte de rendimento e de lazer;
- 2.4 – A profissionalização no esporte;
- 2.5 – Esportes individuais e coletivos;
- 2.6 – Estatuto do torcedor;
- 2.7 – Esporte competitivo e sociedade capitalista;
- 2.8 – Esporte como recreação.

3 - ATIVIDADES AUTODIDÁTICAS:

- 3.1 – Pesquisar e estudar temas sobre saúde;
- 3.2 – Elaborar cartazes;
- 3.3 -- Leituras, interpretação explorando a oralidade e expressão corporal através de músicas;
- 3.4 - Participar de atividades lúdicas, jogos de tabuleiro e dinâmicas de integração e socialização;

3 – ATIVIDADES DIDÁTICO-COOPERATIVAS

- 3.1-- Eletivas
- 4.2 - Avaliação semanal

4 - OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS GERAIS:

Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal.

5 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 5.1 - Conhecer a contextualização histórica do esporte;
- 5.2 - Vivenciar atividades esportivas na escola;

- 5.3 - Diferenciar esporte: de rendimento e de lazer;
- 5.4 - Identificar as profissões oriundas do esporte;
- 5.5 - Classificar e diferenciar os esportes individuais e coletivos;
- 5.6 - Contextualizar o poder do capitalismo no esporte;
- 5,7 - Regras – esportes coletivos;
- 5.7 – Vivenciar os esportes como fonte recreativa.

6. TEMAS TRANSVERSAIS

- 6.1 – Predomínio da cultura esportiva na escola;
- 6.2 – Poder da mídia no esporte;
- 6.3 – Doping no esporte;
- 6.4 – Princípios éticos;
- 6.5 – Esporte/saúde/qualidade de vida.

7. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- 7.1 - Pesquisas;
- 7.2 - Leitura de textos complementares;
- 7.3 – Vídeos;
- 7.4 – Dinâmicas;
- 7.5 – Trabalhos individuais e em grupo.

8. VALORES

- 8.1 – Respeito às opiniões;
- 8.2 – Postura cidadã;
- 8.3 – Ética;
- 8.4 - Responsabilidade, cooperação, tolerância, união, lealdade, solidariedade,...

9. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- 9.1– Trabalho: individual e coletivo;
- 9.2 - Provas objetivas e subjetivas;
- 9.3 - Participação, desenvoltura, assiduidade e integração nas atividades propostas;

10. FONTES DE REFERÊNCIA

- 10.1 – Internet;
- 10.2 – Livros didáticos de Educação Física de ensino médio;
- 10.3 - Jornais esportivos;
- 10.4 - Matriz curricular.

ANEXO 9 – Projeto Político-Pedagógico do CEPI-HMG



ESTADO DE GOIÁS

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COLEGIO ESTADUAL HONESTINO MONTEIRO GUIMARÃES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

GOVERNADOR:

MARCONI PERILO

Secretaria Estadual da Educação:

Subsecretario Educação

Diretor da UE:

Marilene Aparecida da Silva

Coordenadores:

SUMÁRIO

Apresentação	
1-Introdução.....	06
2. Identificação.....	09
3- Histórico.....	10
4. Do Espaço Físico.....	11
5. Dos Recursos Didáticos e Midiáticos.....	12
5.1. Dos Recursos Financeiros.....	12
6. Do Quadro de Pessoal.....	13
6.1. Profissionais de educação ou magistério.....	13
6.2. Demais trabalhadores em educação.....	13
6.3. Cargo Efetivo.....	14
6.4. Professores e funcionários.....	14
6.5. Caracterização do alunado.....	14
7. Dos Objetivos.....	15
7.1. Dos Objetivos Específicos.....	15
8. Da Filosofia.....	16
9. Do Ensino e Aprendizagem.....	17
9.1. Da Metodologia de Ensino.....	18
10. Da Diversidade.....	19
10.1. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	19
11. Do Currículo.....	24
11.1. Da Matriz Curricular.....	25
11.1.1. Do Ensino de Arte.....	25
11.1.2. Do Ensino Religioso.....	26
11.1.3. Do Ensino de Música.....	26
11.1.4. Do Ensino da Educação Ambiental.....	26
11.1.5. Do Ensino de Educação Física.....	26

11.1.6. Do Estatuto do Idoso.....	26
11.1.7. Do Ensino da Cultura afro-brasileira e indígena.....	26
11.1.8. Da Educação no Trânsito.....	27
12. Dos Objetivos dos Cursos.....	28
12.1. Dos Objetivos do Ensino Médio.....	28
13. Do Conselho Escolar.....	34
13.1. Compete ao Conselho Escolar.....	35
14. Do Conselho de Classe.....	35
15. Do Avanço.....	37
16. Da Classificação e Reclassificação.....	37
17. Do Aproveitamento de Estudos.....	39
17.1. Avaliação, Recuperação e Promoção.....	39
17.1.1. Da avaliação.....	39
17.1.2. Da Recuperação.....	41
17.1.3. Da Promoção.....	42
17.1.4. Da Progressão Parcial.....	42
18. Da Biblioteca Escolar.....	43
19. Da Gestão Democrática.....	44
19.1. Da Matrícula.....	45
19.1.2. Do Calendário Escolar.....	46
20. Dos Serviços Administrativos.....	46
20.1. Da Secretaria Geral.....	46
20.1.1. Do Agente Administrativo Educacional Técnico.....	48
20.1.2. Do Agente Administrativo Educacional Apóio.....	48
20.1.2.1. Do Porteiro Servente.....	49
20.1.3. Do Vigia.....	49
21. Das Normas de Gestão e Convivência.....	49

APRESENTAÇÃO

O Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro Guimarães e suas ações são norteadas visando à aplicabilidade da sua filosofia.

Acreditamos que a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. Neste sentido sabemos que a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

1. INTRODUÇÃO

A elaboração do projeto político pedagógico do CEPI Honestino Monteiro Guimarães, surgiu da necessidade de planejar, replanejar e estabelecer metas e ações na prática pedagógica, avaliar e reavaliar as práticas que envolvem o funcionamento da Unidade Escolar, solidificando sua identidade na medida em que esta define os pressupostos e as diretrizes gerais da prática educativa. Para que isso ocorra, faz-se necessário priorizar as relações humanas envolvendo todos os segmentos da comunidade.

Nessa perspectiva faz-se necessário a articulação de todos os segmentos que estimula a prática coletiva, proporcionando condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras onde visa dar uma nova dimensão no processo educativo.

Acreditados que a construção do Projeto Político Pedagógico apresenta um conjunto de ações que reflete o compromisso assumido de oferecer uma educação de qualidade, que promova o conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais.

O Projeto Político-pedagógico (PPP) é instrumento de reflexão e investigação que se constitui como uma das formas de descentralização e democratização das tomadas de decisões e das definições e finalidades da escola, possibilitando uma maior participação de todos.

O PPP ultrapassa a mera elaboração de planos que somente se prestam a cumprir exigências burocráticas.

O PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por esta intimidade articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1998).

O PPP permite que a escola defina a concepção pedagógica que deseja assumir, levando em consideração os interesses e as necessidades dos educandos e

estabelecendo, assim, ações e estratégias para melhorar a qualidade do ensino. Sua elaboração envolve um processo de discussão coletiva em que a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores, diretor e outros) tem a possibilidade de diagnosticar e avaliar seus problemas buscando soluções.

Considera-se que o PPP não traz como característica apenas a dimensão pedagógica, mas, também, dimensões sociais, culturais e políticas. É um instrumento da ação educativa em sua totalidade.

Assim, torna-se importante reforçar a compreensão, cada vez mais ampliada de projeto educativo como instrumento de autonomia do trabalho docente pelos profissionais da educação, com vistas a alteração da prática conservadora vigente no sistema público de ensino. É essa concepção de PPP como espaço conquistado que deve constituir o elemento diferencial para o aparente consenso sobre as atuais formas de orientação da prática pedagógica .(REZENDE, 1999).

No PPP pode-se definir dois momentos distintos e interligados: o da concepção e o da execução. Concebido como a prática de todos, permite que os agentes imediatos da vida escolar se tornem co-autores e co-responsáveis pela execução das propostas assumidas.

Com o PPP o professor assume a característica de professor-pesquisador e se constitui como um observador do cotidiano sendo necessário o constante ato de leitura e de registro.

A escola tem como objetivo desenvolver uma proposta de crescente de humanização , com o qual o homem se constrói como pessoa, com identidade própria e valores que norteiam o posicionamento de cada um diante do mundo e da vida.

A escola é o local onde a educação formal acontece, e por isso acreditamos que a mesma tem como papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidaria. Nesse sentido, é que buscamos alternativas inovadoras de metodologias e práticas efetivas de ensino aprendizagem tornando a prática um processo de organização de trabalho pedagógico a ser construído e reconstruído. A finalidade da escola é

contribuir para a formação do Cidadão consciente, crítico de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade. Para que isso aconteça é preciso que a instituição de ensino se direcione, organize e se equipe partindo dos elementos-chaves: os profissionais, os educando e suas famílias.

Esta proposta pedagógica visa dar a escola uma nova dimensão do processo educativo, contando com a participação efetiva de todos, onde o professor passa a conduzir o seu trabalho de forma a valorizar o potencial de seus alunos e considerar o conhecimento como um processo de construção, e o CEPI Honestino Monteiro Guimarães situada na Rua 29, esquina com a rua 22 no Setor Vila Leonor nesta cidade de Itaberá deste Estado, como Instituição Pública busca oferecer a comunidade onde está inserida uma proposta de ensino embasada no compromisso frente aos desafios da educação contemporânea e pelas políticas educacionais vigentes.

A comunidade estudantil atendida abrange uma faixa etária de 14 a 18 anos de idade cursando do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Tal comunidade discente é oriunda dos vários setores do município vindos de família de classe baixa com baixo nível de instrução em sua maioria com o Ensino Fundamental.

Apesar dos fatores internos e externos a escola encontra-se segundo a comunidade num patamar de referência como exemplo de ensino de qualidade e organização. Caminhamos na perspectiva de construir uma instituição comprometida com a preparação para a vida e o exercício da cidadania. Para isso, a instituição depende da interação da família, da comunidade e do compromisso do poder público.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar representa um conjunto de decisões que reflete o compromisso assumido de fazer da educação uma práxis transformadora capaz de oferecer um ensino democrático que proporcione o desenvolvimento de pleno acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de sua cidadania, propõe ainda a reflexão da realidade, e desta forma estabelece objetivos, metas, ações e sugestões de parcerias que podem nortear uma transformação na prática educacional desta Unidade Escolar direcionada pela necessidade de contribuir na formação de cidadãos capazes de agir e interagir na sociedade onde estão inseridos.

2. IDENTIFICAÇÃO

Estado: Goiás

Município: Itaberaí

Nome da Escola: Centro de Ensino em Período Integral Honestino Monteiro
Guimarães

Nome do Diretor: Marilene Aparecida da Silva

Endereço da Escola: Rua 29 esquina com a rua 22, Vila Leonor

Localização: área urbana

Nível e modalidade de ensino ministrado na escola:

() Ensino Fundamental.

(X) Ensino Médio

() Ensino Médio Profissional Técnico em Agronegócios.

() EJA.

Número de alunos matriculados - Integral – 210

Número de professores: 20

Número de servidores Administrativos: 31

3. HISTÓRICO

O Colégio Honestino Monteiro Guimarães, foi fundado no ano de 1982, no governo de Ary Valadão e pelo então prefeito Jurandir Lúcio da Costa após incansáveis solicitações da comunidade local e circunvizinhas, pois não havia no município e cidades circunvizinhas uma escola de 2º grau que atendesse a demanda. Diante da necessidade e solicitações feita pela comunidade atendendo os anseios de pais e alunos, tivemos a doação dos lotes para que a escola fosse então construída, bem como a cooperação de professores que ministram gratuitamente até que as aulas concluísse a devida implantação; nosso carinho especial a esses professores: Paulo Henrique Rodrigues, Maria Alice Souza Tavares, Lúcia Helena Mendonça, José Maria de Assis, contribuindo para que a escola fosse inaugurada no ano de 1982 dando oportunidade a todos Itaberinos e cidades vizinhas para concluir o 2º grau sendo contemplado com cursos técnicos em magistério e Técnico em Contabilidade, funcionando em dois turnos, com 6 salas no turno matutino e noturno e o Ensino Fundamental, (1ª a 4ª série) no turno vespertino, sendo criado para atender a comunidade local, os alunos estagiários do curso de Magistério. Sob a direção de Rosa Nina Mathias.

O colégio recebeu o nome de Honestino Monteiro Guimarães, em homenagem ao grande líder estudantil e militante político, que viveu a repressão militar na década de 60, de origem itaberina, nasceu no dia 28 de março de 1947 em Itaberaí, filho da professora Rosa Maria Leite Monteiro e Benedito Monteiro, inspetor escolar. O nome de Honestino foi em homenagem a um tio avô, homem muito decidido e inteligente. Já na adolescência mudou-se para Brasília, juntamente com a família estimulados que foram pela inauguração da cidade – futuro.

Portanto o nome Honestino Monteiro Guimarães representa luta por uma sociedade mais justa humana, igualitária e acima de tudo livre para lutar pelos seus ideais de maneira democrática, pois entendemos que calaram o Honestino, mas seu espírito de luta continua vivo em nós, em, nossos alunos, e em nossos ideais.

Não cruzamos os braços diante das lutas, buscamos sempre está bem informado para que possamos oferecer o melhor aos nossos alunos e comunidade local, construindo desta forma um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, portanto um

agente transformador da sociedade, sempre preocupada com bem comum, com cidadão ativo, questionador e um ser político.

Como os ideais do nosso patrono, O Colégio luta e lutará até o fim por uma Escola de qualidade, pois entendemos que “cidadania”, faz-se através da educação.

Em 2017 o colégio passou a ser Centro de Ensino em Período Integral com a proposta pedagógica da Escola da Escolha.

.O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores, formada por pedagogos e graduados em áreas afins.

4. DO ESPAÇO FÍSICO

As instalações do CEPI encontram em bom estado de conservação no que se refere a estrutura geral do prédio.

O prédio dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos regência e uma sala de laboratório informática, laboratório de Ciências biblioteca. Há 02 banheiros (01) masculino e (01) feminino para uso dos alunos, dois para uso dos professores, masculino e feminino, 09 salas de aulas, secretaria, coordenação, cozinha, galpão, uma quadra de esporte aberta.

Contamos com uma sala para Diretoria, os professores contam com uma sala para reunião e encontros pedagógicos, bem como atendimento aos alunos e pais, portanto sem o conforto ideal.

Temos um galpão coberto onde são realizados os eventos e recreação dos alunos, onde estão instalados os bebedouros, temos um banheiro masculino com 3 vasos sanitários e 2 lavatórios e 1 banheiro para portadores de necessidades especiais, um banheiro feminino com 3 vasos sanitários e 3 cubas, e 1 banheiro adaptado para pessoas com necessidades especiais e espelhos.

Temos uma cozinha com pia, armários, dois fogões industriais, dois fornos, dois frízeres, sendo um vertical e um horizontal, uma geladeira, panelas e outros vasilhames.

Temos uma quadra esportiva sem cobertura que é utilizada pelos professores de Educação Física para ministrarem suas aulas, jogos intercalasses, treinamentos e aos fins de tarde e finais de semanas é utilizada pela comunidade local. Dispomos ainda de uma grande área de terreno livre, um espaço, no qual o Colégio

ainda pode fazer ampliações.

5. DOS RECURSOS DIDÁTICOS E MUDIÁTICOS

O Colégio conta com um considerável conjunto de recursos didáticos para um bom desempenho dos professores e conseqüentemente melhoria da aprendizagem, a saber. TV, Vídeo, DVD, aparelho de som, data show, assinatura de jornal, livros paradidáticos e literários, esqueleto sintético tamanho natural, órgãos reprodutores masculino e feminino.

Há um laboratório de informática com 30 computadores ligados a internet, um laboratório de ciências naturais que atende parcialmente as necessidades dos professores e vários jogos didáticos. Para as aulas de Educação Física, contamos com bolas de futebol, hendbol, voleibol e queimada, uma mesa de ping-pong.

5.1 Dos Recursos Financeiros

A Unidade Escolar é mantida pelos recursos:

- PDDE
- Pro escola
- PDE

Tais recursos são empregados de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal.

6. DO QUADRO DE PESSOAL

Para prestar serviços públicos, à população, à administração pública precisa se organizar e contar com pessoal permanente e temporário.

Para assegurar uma escola pública de qualidade são necessários:

6.1. Profissionais de educação ou magistério.

Servidores que exercem a docência e as atividades de suporte pedagógico direto à docência, ou seja, docentes e profissionais da administração, supervisão, inspeção e orientação educacional.

6.2. Demais trabalhadores em educação.

Servidores que desenvolvem atividades-meio nas instituições de ensino e órgãos da educação correspondendo ao pessoal de apoio e técnico-administrativo, como vigias, serventes, merendeiras, secretários de escola.

Nas escolas públicas, a seleção de professores realizada pela secretaria de educação que promove concursos públicos, firma contatos e designa professores e funcionários para as escolas de sua rede. Nas escolas, cabe às equipes gestoras receber os servidores enviados pelas respectivas secretarias.

No magistério público o ingresso deve ocorrer exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Entre os requisitos para preenchimento dos cargos de magistério deve ser considerada a formação exigida pela LDB para o exercício profissional.

Para docência na educação básica – Ensino Médio, exige-se formação em nível superior, licenciatura plena.

Para o suporte pedagógico à docência, os profissionais de educação básica para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional podem ser formados em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Uma vez aprovado em concurso público, para tornar-se servidor, o cidadão precisa ser nomeado, tomar posse e entrar em exercício no serviço público.

A nomeação é publicada no Diário Oficial do Estado. A posse marca o início dos direitos e dos deveres funcionais do servidor. O exercício corresponde ao desempenho das atribuições do cargo ou função pública.

Na data em que o servidor passa a desempenhar suas atribuições, inicia-se o estágio probatório, com duração de três anos. Neste período, os servidores são submetidos à avaliação especial de desempenho, como condição para confirmação no cargo público. A direção da escola deve ter participação ativa neste processo, articulando-se com a Secretaria de Educação para assegurar avaliação consequente dos servidores.

Concluído o estágio probatório, o servidor adquire estabilidade no serviço

público. O servidor poderá ser demitido em decorrência de infração ou irregularidade seguida de inquérito administrativo, podendo ser dispensado do serviço público por insuficiência de desempenho ou por excesso de cargos.

O cargo público corresponde a um lugar na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições específicas e vencimento pago pelos cofres públicos, para ser ocupado por um titular.

6.3. Cargo Efetivo.

Posto de trabalho permanente ocupado por prazo indeterminado por servidor profissional, selecionado por sua competência técnica e não por critérios político-partidários.

Ocupado por servidor com vínculo jurídico com o Estado como Organização Política da sociedade, que permanece em seu posto de trabalho independentemente da mudança de governo, garantindo a continuidade da prestação dos serviços públicos.

O acesso a cargo efetivo somente pode se dar com a aprovação prévia em concurso público.

6.4. Professores e funcionários.

O CEPI Honestino Monteiro Guimarães conta com 62 servidores, sendo 31 professores e 31 funcionários administrativos, além dos pais e membros do Conselho Escolar.

6.5. Caracterização do alunado.

O CEPI Honestino Monteiro Guimarães, atende uma clientela oriunda, basicamente de uma classe média baixa onde boa parte dos familiares destes alunos apresentam carência afetiva e nutricional o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo, físico. Percebemos que alguns desses alunos não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de conduta necessária em todas e qualquer ambiente.

Mesmo diante desses complexo e significativo quadro percebemos que estes mostram em meio a tantas diversidades que permeiam suas vivencias cotidianas um empenho e determinação em serem sujeitos ativos na construção de suas identidades.

7. DOS OBJETIVOS

Buscar oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com transformação do seu meio e inclusive da sociedade em geral. Objetivando ainda desenvolver um trabalho voltado para a formação integral dos educandos, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania.

Desenvolver o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, visando à capacitação de recursos humanos demandados pelo mundo do trabalho, com base no perfil de competências estabelecidas, resultando em ações de planejamento, garantindo ao estudante condições de empregabilidade, gerenciamento de atividades relacionadas com a produção agropecuária e para o exercício da cidadania. Resolução 04 de 29/05/2015.

7.1. Dos Objetivos Específicos

- Buscar alternativas para melhorar a qualidade do ensino despertando nos alunos o gosto para aprender durante e após o período escolar;
- Promover o desenvolvimento integral da pessoa humana com valores éticos e morais capazes de compreender o papel do trabalho na formação profissional do cidadão;
- Contribuir para que o educando possa na interação com o outro construir o próprio conhecimento e ou formação de outros conceitos;
- Combater qualquer tipo de discriminação dentro e fora da unidade de ensino;
- Respeito às diferenças;
- Melhorias no processo ensino aprendizagem;
- Resgatar os valores da família;
- Levantar a auto-estima dos alunos.
- Incentivar a capacidade criadora;
- Contribuir para a formação do aluno para viver em sociedade, enfrentando de forma igualitária as situações adversas com sucesso;
- Fortalecer gestão compartilhada e democrática;

- Melhorar e fortalecer o relacionamento da escola e a comunidade local;
- Reduzir o índice geral de reprovação e de abandono;
- Melhorar a convivência democrática na escola;
- Buscar alternativas no combate a violência e o vandalismo;
- Propiciar ao estudante os conhecimentos técnicos necessários para implantação e gerenciamento de empresas rurais.
- Ensinar aos estudantes as técnicas de produção aplicadas na construção de empreendimentos agropecuários.
- Oferecer uma formação técnica pautada na ética profissional e desenvolvimento sócio - econômico com respeito à natureza.
- Desenvolver no aluno a visão geral de negócio, a capacidade de gerenciar, o espírito criativo, inovador e de adquirir conhecimentos técnicos.
- Proporcionar uma opção de profissionalização técnica de nível médio dentro das necessidades e características da região

8. DA FILOSOFIA

O CEPI Honestino Monteiro Guimarães, em seu projeto político pedagógico baseia-se no constante exemplo e busca de fundamentações teóricas e práticas de outras instituições escolares, visando o despertar do espírito crítico sobre as ideologias dominantes, construindo sua base filosófica, baseando-se na verdade, posicionando-se de maneira justa, democrática e participativa diante dos fatos do dia a dia .

Tal compromisso se manifesta por um lado, pelos princípios que a norteiam por outro lado, pela compreensão que esta tem de categorias que embasam a prática educativa.

Dentro os princípios que norteiam esse compromisso, citam-se:

- **Filosófico** – Reconhecimento da soberania de Deus, como Criador e Salvador, e respeito aos diversos credos.
- **Espiritual** - Sob o pressuposto de respeito á consciência individual, uma procura de interação do ensino e do trabalho escolar às diversas denominações religiosas manifestadas junto à comunidade escolar.

- **Ético Social Moral** – Idoneidade da conduta e autenticidade da ação, honestidade e lealdade no trato com o semelhante, em respeito aos princípios democráticos baseados na prática da liberdade responsável.
- **Administrativo** – Zelo nos compromissos das normas sociais, educativas acatamento da filosofia dos objetivos e princípios da escola.
- **Psicopedagógico** - Formação do educando em dimensão integral, valorização do potencial do binômio professor/aluno, através de métodos e técnicas renovadas e constantes buscas de aprimoramento.

9. DO ENSINO E APRENDIZAGEM

A proposta a qual está o CEPI Honestino Monteiro Guimarães, é de contribuir para a formação de alunos para desempenhar os papéis sociais, adequando às necessidades da sociedade e respeitando as aptidões individuais. Tal integração se faz através de experiências que satisfazem os interesses dos alunos e exigências da sociedade num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estrutura cognitiva do indivíduo ,estrutura do objeto, e estrutura do ambiente.”A prática educacional é muito complexa,pois o contexto de sala de aula traz questões de forma bastante afetiva,emocional,física e de relação pessoal” (PCNs,1997,p.93).

Os conteúdos de ensino nem sempre são estabelecidos em função de experiência que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos mentais e habilidades cognitivas são menos valorizados do que os conteúdos organizados e racionalmente, sendo mais importante o processo de aquisição do saber propriamente dito. Macedo (1994) ressalta que a capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas de maneira consciente ou não.

A análise situacional da atual prática sugere um direcionamento inverso do trabalho a partir da metodologia que deverá ser empregada para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

9.1. Da Metodologia de Ensino

A metodologia a ser adotada pelo CEPI Honestino Monteiro Guimarães é trabalhar o aluno integralmente, a fim de contribuir para formar cidadãos conscientes, participativos, capazes de dizer não ao consumo, à prostituição, às drogas e à exploração, e ainda buscando o equilíbrio do ser humano. A partir daí, o educando possa refletir sobre o processo de produção do conhecimento e sua interferência no processo ensino aprendizagem, pois acredita-se que todo ser humano aprende e que a aprendizagem se dá na interação com o outro e no respeito às diferenças individuais e coletivas do sujeito.

A metodologia proposta adotada busca ainda contribuir com o educando para enfrentar os desafios da vida, e torna-se agente da construção do conhecimento e da cidadania.

Desta forma, nesta Unidade Escolar, a metodologia sugerida para que seja empregada no processo de ensino aprendizagem deverá ser desenvolvida através de práticas pedagógicas tais como:

- Gincana;
- Debates;
- Júris simulados;
- Teatro;
- Produção de texto (vídeo);
- Pesquisas Bibliográficas na Biblioteca;
- Seminários;
- Simulados;
- Pesquisas Interativas no Laboratório de Informática;
- Trabalhos em grupo;
- Aulas de campo;
- Viagens de estudos;
- Exposições;
- Palestras;

10. DA DIVERSIDADE

10.1. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tendo em vista documentos nacionais e internacionais que apontam para a direção de um sistema educativo centrado na diversidade humana, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás instituiu em 1999, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI).

Este passou a direcionar a educação de pessoas com deficiências nas escolas públicas estaduais deste estado, o qual pressupõe que esta educação será mediada pelo uso da teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, permitindo a cada pessoa o pleno desenvolvimento de suas capacidades individuais e sociais.

Ao estabelecermos uma proposta política pedagógica de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, devemos compreender alguns conceitos:

O conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução n. 07, de 15 de dezembro de 2006, define em seu Art. 1º educação inclusiva como:

um processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente àqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2006).

Em seu Art. 2º, caracteriza educação especial como:

uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem aos alunos de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã, necessária para aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender com o objetivo de prosseguir nos estudos e progredir no trabalho, respeitadas as características individuais e igualdade de direitos entre todos os seres humanos. (GOIÁS, 2006).

Nesta perspectiva a educação especial se insere no âmbito da educação inclusiva.

A citada resolução e as Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a Atuação da Rede de Apoio à Inclusão no ano de 2012, trazem ainda o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, público da Educação Especial, como decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem:

1. limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas como:

- aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- aquelas decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, particularmente dos que sejam acometidos de surdez, de cegueira, de baixa visão, de surdo-cegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações curriculares, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis.

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente as competências constituídas pela articulação de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores.

Assim compreende-se que uma necessidade educacional especial poderá ou não ser resultante de uma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva, “a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” (BRASIL, 2008) e a partir, da Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 205, normatiza que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

No cenário mundial algumas ações como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, em seu preâmbulo reafirma que “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração

Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. E, em 1994, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida como Declaração de Salamanca, aponta ainda “que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.” (UNESCO, 1994).

Essas declarações trazem o conceito de educação inclusiva e propõem que as escolas devem buscar formas de educar as pessoas com deficiência bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas, e que dentro do campo da educação isso reflita no desenvolvimento de estratégias que procurem promover a genuína equalização de oportunidades. Para se chegar a tal determinação o “currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (UNESCO, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, estabelece medidas para assegurar que as pessoas com deficiência possam ter seu pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima garantidas. Além de promover o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.

O texto do artigo 24 nos diz ainda que: “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral. Sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.” (ONU, 2006).

A Educação Especial, no Brasil, se tornou oficialmente inclusiva apenas em 2008, com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio desse documento o Ministério da Educação reconhece que “sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” e que:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de

hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008).

Em consonância com o texto acima, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passa a estabelecer como objetivos:

- assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, no Estado de Goiás, apresenta-se com dois campos de atuação:

1. Nas salas de aulas comuns, onde o trabalho deverá viabilizar um processo de ensino aprendizagem que considere a diversidade de estudantes e seus níveis de desenvolvimento, ritmo e estilos de aprendizagem, concebendo o currículo como sendo caracteristicamente flexível.

2. No Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Unidades Educacionais, que contar com as salas de recursos multifuncionais, disponibilizadas pelo Ministério da Educação, dotada de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos para tal finalidade ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento; ou suplementar à

formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, inseridos no ensino regular. Sendo realizado no contra turno das aulas, deverá trabalhar as especificidades de cada deficiência para que os alunos possam sanar as dificuldades inerentes ao ensino aprendizagem.

Segundo as Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a Atuação da Rede de Apoio à Inclusão no ano de 2012, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação são profissionais do Ensino Especial:

- Professor de Atendimento Educacional Especializado;
- Profissional de Apoio à Inclusão;
- Profissional de Apoio Administrativo de Higienização;
- Intérprete de Libras;
- Instrutor de Libras;
- Instrutor de Braille;
- Equipe Multiprofissional - Assistentes Sociais, Fonoaudiólogas/os, Psicólogas/os e Pedagogas/os.

Segundo a Resolução n. 07, de 15 de dezembro de 2006, a Unidade Educacional ao receber o aluno com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação deverá realizar avaliação circunstanciada, circunstanciando os limites e potencialidades do mesmo no contexto escolar, para a identificação de suas necessidades educacionais especiais com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem.

As Unidades Educacionais deverão manter arquivo com a documentação que comprove ser este um educando do ensino especial, incluindo o relatório circunstanciado e avaliação para a diversidade, para garantia da regularidade da vida escolar do aluno e controle pelo sistema de ensino presente, tais documentos deverão apresentar de forma descritiva, o conhecimento apropriado pelo aluno, no processo de aprendizagem. Em caso de transferência para outra unidade educacional deverão ser disponibilizadas cópias dos referidos documentos.

A necessidade de acompanhamento do desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio da avaliação para a diversidade pressupõe a participação em todas as atividades com a turma.

11. DO CURRÍCULO

A sociedade está em processo de transformação estrutural, vivemos um contexto de globalização, neoliberalismo e crise social expressa pela violência. Acreditamos que o CEPI Honestino Monteiro Guimarães tem o papel de contribuir para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento integral do jovem, adolescente e adulto. Assim considerando, adotamos uma perspectiva de currículo cujo princípio fundamental é o estabelecer uma íntima relação dos conhecimentos científicos com a realidade do aluno.

O currículo é uma proposta didática política para orientar a realização do processo ensino-aprendizagem. Conforme Barbosa & Hornam (2008)

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. (p.36).

Nele apresentamos as ações e inter-relações que ocorrem na práxis do nosso cotidiano educacional.

Ele expressa nossa concepção de educação, descrevendo as funções e ações educacionais de forma que se assegure o trabalho coletivo e a possibilidade da instituição fortalecer a sua relação com a família e a sociedade. Por isso entendemos que o currículo não é neutro, nem absoluto nem autoritário.

O currículo reflete uma concepção de educação comprometida com a sociedade que desejamos mais democráticas e humanistas. Segundo Barbosa & Horn (2008)

Construir uma programação curricular flexível é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo (p.38).

O Currículo desta Unidade Escolar está em constante mudança, porém é visto como algo abrangente, dinâmico e existencial numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. O Currículo compreende uma diretriz para a construção do conhecimento escolar e social desenvolvido através de ações que contribuem para tanto.

Nesse sentido, o CEPI Honestino Monteiro Guimarães se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada os temas transversais e locais, visando desenvolver no aluno a criatividade, o dinamismo ,a participação num contexto social, introduzindo valores éticos, morais e de respeito aos direitos humanos, o verdadeiro espírito de cidadania.

Nesse sentido, a realização desta proposta curricular pressupõe a participação de toda a comunidade educacional, na práxis pedagógica de forma democrática, comprometida e reflexiva.

11.1. Da Matriz Curricular

Fundamentada na Lei nº. 9349/96, nas normas gerais da Educação do País e Resoluções que regem o ensino no Estado, o Colégio Estadual Honestino Monteiro Guimarães adota a matriz curricular em (anexo).

A Unidade Escolar oferecerá o Ensino Médio, adotando a progressão parcial regular por série.

Os Currículos do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

11.1.1. Do Ensino de Arte.

O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Lei 12.287 de 13 de julho de 2010.

A unidade escolar proporciona o aprendizado na disciplina de Arte em Teatro e História da Arte sendo as aulas ministradas por profissional capacitado e com formação na área. Os alunos são envolvidos em atividades práticas específicas do Teatro atendendo a conteúdos específicos desta linguagem e desenvolvem habilidades de interpretação, criação e desenvoltura corporal.

11.1.2. Do Ensino Religioso.

Os conteúdos do Ensino Religioso serão ministrados como disciplina no Ensino Médio, de acordo com o que for estabelecido na Matriz Curricular da unidade escolar. Resolução CEE nº 2 de 2 de fevereiro de 2007.

11.1.3. Do Ensino de Música.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do conteúdo curricular. Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 em conformidade com Lei 11.769 de 18 de agosto 2008.

11.1.4. Do Ensino da Educação Ambiental.

A educação ambiental, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente. Lei nº 9.795/1999 – Política Nacional de Educação Ambiental.

11.1.5. Do Ensino de Educação Física.

A Educação Física, como componente obrigatório do currículo do ensino integra o Projeto Político Pedagógico da escola, sendo facultativo ao educando apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 em conformidade com a Resolução do CEE nº 4 de 7 de julho de 2006.

11.1.6. Do Estatuto do Idoso.

O processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria conforme Lei N. 10.741 /2003 - Estatuto do Idoso).

11.1.7. Do ensino da cultura afro-brasileira e indígena

De acordo com a LEI 11.645/2008, o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

11.1.8. Da Educação no Trânsito.

O desenvolvimento do tema "trânsito" deve expressar a sintonia do processo educativo com a vida e as peculiaridades do contexto regional em que se insere, sendo abordado de forma interdisciplinar.

O aprofundamento e a exploração do tema "trânsito" como uma prática educativa cotidiana não significa a inclusão de matérias ou disciplinas específicas, mas permearão, dentro de um tratamento transversal, todo o currículo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ajustando-se, por isso, à idade do estudante e ao nível de aprendizagem e será ofertado por meio de palestras e orientações com as auto-escolas que buscam proporcionar momentos de aprendizado e nas disciplinas em consonância com a LEI Nº 9.503/1997 que possam ressaltar a conduta de uma pessoa habilitada para conduzir um veículo e como pedestre ou condutores de veículos não motorizados no trânsito brasileiro.

As atividades e outras ações desenvolvidas conforme as estratégias adotadas no projeto político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino compreenderão orientações enfocadas na promoção da cidadania, na garantia do direito de ir, vir e estar em segurança em espaços e vias públicas, na legitimação de valores éticos e na preservação da vida, objetivando: compreender o trânsito como espaço de comunicação e convivência social; reconhecer a importância do ato individual no trânsito; e questionar e promover mudanças cabíveis na realidade do trânsito.

12. DOS OBJETIVOS DOS CURSOS

Proporcionar condições adequadas para promover o bem estar do aluno, seu desenvolvimento físico, motor emocional, intelectual, moral, ético social e estético a ampliação de suas experiências, estimulando o interesse dele pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como base o

pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Proporcionar continuidade de estudos para aqueles que não tiverem acesso ao Colégio na idade própria.

Oferecer oportunidade de acesso e de desenvolvimento de competência básica que possibilitem uma participação mais ativa e criadora do jovem adulto no mundo do trabalho da política e da cultura.

12.1 Dos Objetivos do Ensino Médio

De acordo com o art. 35 da LDBEN, o ensino médio tem como objetivos:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Diante desses objetivos estabelecido pela LDB 9394/96 o colégio/ escola com sua prática educativa busca:

- Formar o cidadão de maneira a desenvolver valores e competências necessários á interação de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com competência que garanta seu aprimoramento profissional e permita acompanhar as mudanças que caracterizam a produção de nosso tempo;

- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Na nossa prática do cotidiano da sala de aula temos como proposta atender os objetivos das quatro áreas descritas a seguir:

I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, por meio da constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- e) Conhecer e usar língua (s) estrangeira (s) moderna (s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

II- Ciências da Natureza e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

- a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou rupturas de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
- d) Apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.
- e) Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais.

III- Ciências da Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

- a) Compreender a necessidade de utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.
- b) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.
- c) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações/interpolações e interpretações.
- d) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.
- e) Identificar, representar e utilizar conhecimentos geométricos para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.
- f) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

V- Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos da ação humana, a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia e práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e ação diante de situações novas, problemas ou questões de vida social, política, econômica e cultural.

- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

As disciplinas opcionais com suas respectivas competências são organizadas na forma de projetos, de acordo com o desenho curricular feito pela escola. Independentemente do desenho curricular adotado, o que importa é garantir os princípios que fundamentam as diretrizes curriculares e assegurar a aprendizagem dos alunos. Por esta razão os Projetos devem ser didaticamente solidários, de modo que conhecimentos de diferentes campos do saber estimulem competências comuns. Dessa forma, respeita-se a autonomia dos estabelecimentos de ensino e o direito dos alunos a uma aprendizagem efetiva. Os projetos selecionados pelas escolas para constituírem sua proposta curricular deverão buscar a complementaridade entre as disciplinas, facilitem um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado.

13. DO CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, e tem por fim acompanhar e avaliar o processo e o produto educativo, contribuir para a melhoria do processo pedagógico e administrativo, como também promover a interação escola – comunidade, sendo também responsável pela aplicação dos recursos destinados à mesma.

A composição, a organização e o funcionamento do Conselho Escolar obedecem às disposições contidas em atos específicos de criação da Unidade Executora, de acordo com a lei.

O Conselho Escolar é uma entidade representativa da Comunidade Escolar que auxilia o Gestor na administração escolar. Será presidido por seu presidente e, na

sua ausência, pelo vice-presidente ou ainda pelo Gestor que será automaticamente um membro nato.

É composto por membros da Comunidade Escolar (funcionários, pais e alunos), através de eleição direta.

O Diretor, o secretário e a vice-diretora são membros natos do Conselho Escolar, não ocupará o cargo de presidente e reunir-se-á uma vez por mês e/ou seção extraordinária convocado pelo presidente ou pelo Diretor da Unidade Escolar, as reuniões serão convocadas por escrito no mínimo com 48 (quarenta e oito) horas de antecedência, salvo as extraordinárias.

13.1. Compete ao Conselho Escolar:

- Organizar e coordenar o processo de sucessão do Diretor da Unidade Escolar, em observância aos dispositivos legais;
- Opinar nos casos de aplicação de sanções disciplinares a professores e alunos;
- Opinar, em grau de recurso, sobre assuntos de natureza pedagógico-administrativo quando se tratar de assunto de interesse do professor e do aluno; Opinar e/ou sugerir sobre a concessão de títulos e homenagens;
- Participar da elaboração das prioridades da Unidade Escolar; Definir atividades extra-curriculares desenvolvidas na Unidade Escolar; Participar da elaboração do plano geral da Unidade Escolar;
- Garantir a utilização dos recursos disponíveis da Unidade Escolar; Acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas e administrativas da Unidade Escolar;
- Realizar outras atividades que contribuam para o bom funcionamento da Unidade Escolar

14. DO CONSELHO DE CLASSE

Em conformidade com a Resolução nº 194/2005 o Conselho de Classe é um colegiado de natureza autônoma, deliberativa e consultiva, em assuntos didático-

pedagógicos, com atuação restritiva a cada classe da Unidade Escolar, tendo por objetivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem quanto a seus diversos aspectos.

Compete ao Conselho de Classe:

- Estudar e interpretar os resultados de avaliações obtidos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, proposto nos Parâmetros Curriculares nacionais;
- Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos;
- Analisar os resultados de aprendizagem correlacionando o conteúdo ministrado com a metodologia adotada, sugerindo procedimentos para a melhoria do ensino;
- Analisar as informações sobre conteúdos curriculares desenvolvidos, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliações de aprendizagem adotados;
- Propor medidas para melhoria do rendimento escolar, relacionamento professor/aluno e interação na classe, inclusive sugerir mudança de turma;
- Apreciar os resultados das atividades de recuperação proporcionando aos alunos;
- Emitir parecer didático-pedagógico sobre o processo ensino-aprendizagem em atendimento a solicitação do Gestor e da Coordenação Pedagógica;
- Opinar sobre casos de cancelamento de matrículas; Possibilitar a troca de experiências entre os participantes;
- Analisar e propor soluções sobre a vida escolar dos alunos; Cumprir, avaliar e sugerir mudanças no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar.
- Avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares: analisando os padrões de avaliação utilizados; identificando os alunos de aproveitamento insuficiente; identificando as causas do aproveitamento insuficiente; coletando e utilizando informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos; elaborando a programação das atividades de recuperação de aproveitamento e de compensação de ausências; o comportamento da classe: confrontando o relacionamento da classe com os diferentes professores; identificando os alunos de ajustamento insatisfatório em situação de classe e na escola; propondo medidas que visem ao melhor ajustamento do aluno.

- Verificar os casos de progressão parcial, classificação na mesma série, reclassificação, recuperação contínua. Analisando o conceito final emitido pelo professor; determinando classificação na mesma série ao final do ano letivo; analisando os casos de reclassificação.
- Os pais ou responsáveis serão constantemente informados a respeito da aprendizagem dos filhos;
- Será garantido ao aluno o direito a mais ampla defesa;

A reunião do Conselho de Classe deve ser lavrada em ata após cada sessão, devidamente assinada pelos participantes.

No Conselho de Classe devem ter assentos docentes, coordenação pedagógica, representantes dos educandos, dos pais, do conselho escolar e demais agentes educacionais de acordo com Parecer 11 de 10/06/2011.

O Conselho de Classe reunir-se-á, em cada bimestre, em datas previstas no Calendário Escolar e extraordinariamente sempre que o fato relevante o exigir.

- O Conselho de Classe reunir-se-á com a presença de um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de seus membros, de acordo com seu turno de trabalho.
- A convocação para as reuniões extraordinárias será feita pelo Gestor ou Secretária Geral, por edital, com antecedência de 24 (vinte e quatro) horas.
- Na ausência do Gestor, o mesmo será representado pela Secretária Geral.

15. DO AVANÇO

O aluno da própria unidade escolar que, ao longo do ano letivo, demonstrar grau de desenvolvimento e rendimento superiores aos dos demais, comprovado por avaliações qualitativas, e atestado pelo Conselho de Classe, de forma circunstanciada, pode ser promovido para série, módulo, etapa ou ciclo compatível com o seu grau de desenvolvimento.

A viabilização do avanço é de competência da escola, conforme previsto em seu regimento.

Os procedimentos adotados para o avanço serão registrados em ata, lavrada para esse fim, devendo anexar-se uma cópia à pasta individual do aluno.

16. DA CLASSIFICAÇÃO E DA RECLASSIFICAÇÃO.

A Classificação é o procedimento legal que permite a inserção do educando no sistema

de escolarização regular, após aferição de seu desenvolvimento mediante provas específicas.

A aferição do grau de desenvolvimento e da experiência dos alunos que se submeterem à classificação, no ato da matrícula, dar-se-á como disposto no projeto político pedagógico da unidade, e deve abranger a base nacional comum.

As provas devem ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas em ata própria e arquivadas no prontuário do educando.

A avaliação será realizada por banca examinadora, composta de professores da unidade

escolar das áreas do conhecimento objeto de avaliação, que se responsabilizarão, para todos os fins legais, por seu conteúdo e conceitos ou notas emitidos.

A classificação somente pode ser aplicada ao aluno que, comprovadamente, não possuir escolarização anterior ou se achar fora do Sistema Educativo há mais de 1 (um) ano, e que demonstrar, de forma satisfatória, grau de desenvolvimento e experiência compatíveis com aqueles exigidos na série ou ano para a qual for submetido à avaliação.

O educando classificado deve, obrigatoriamente, cursar, com êxito, todas as horas e disciplinas especificadas na matriz curricular, sob pena de não serem considerados válidos os estudos realizados, de forma incompleta, na série ou ano, para o qual foi classificado.

O educando de qualquer nível ou modalidade, que for classificado diretamente para a série correspondente ao terceiro ano do ensino médio, deve cursar, com êxito, 800 horas de trabalho escolar presenciais, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, sob pena de não se ter reconhecido o certificado de conclusão desse nível de ensino.

Reclassificação é o reposicionamento do aluno em série mais avançada, após avaliação de seu grau de desenvolvimento.

O aluno oriundo de outra unidade escolar, do Brasil ou do exterior, poderá, no ato da matrícula, ter aferido seu grau de desenvolvimento e de experiência por meio de provas que dar-se-ão como disposto no projeto político pedagógico da unidade, e deve abranger a base nacional comum.

O aluno de que trata o caput não pode ser reclassificado para série mais elevada, na hipótese de encontrar-se retido ou em dependência.

As provas de classificação/reclassificação devem ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas em ata própria, por banca examinadora, composta por professores licenciados que lecionem, na unidade escolar, as disciplinas das áreas do conhecimento, objeto de avaliação, nomeada pelo Conselho de Classe, e que se responsabilizará, para todos os fins legais, por seu conteúdo e notas/conceitos emitidos.

17. DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS.

O aproveitamento de estudos é o processo de reconhecimento de conhecimentos formalmente adquiridos pelo educando e devidamente avaliado no decorrer de um ano letivo para prosseguimento ou conclusão de estudos.

17.1 Avaliações, Recuperação e Promoção

17.1.1 Da Avaliação

A Unidade Escolar ministrará anualmente no mínimo 200 dias letivo anual totalizando uma carga horária mínima de 800 horas, para o Ensino Médio e Ensino Médio Semestral, distribuídas num total de cinco horas (5) diárias de efetivo trabalho escolar.

A avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais exames finais de acordo com a Lei 9394/96 e a Lei 26/98.

- Entende como avaliação qualitativa a que se refere não apenas à verificação de aprendizagem, mas, também, o acompanhamento contínuo pelo professor das habilidades desenvolvidas e dos níveis de operações mentais, diagnosticando como o aluno se encontra frente ao processo de construção do conhecimento de acordo com o Art. 33, Item “V”, Letra “b”.

- A avaliação é um processo inerente à aprendizagem e é atribuição do professor;
- A avaliação tem como objetivo identificar os sucessos e as dificuldades do aluno, a fim de serem organizadas as ações educativas subseqüentes;
- As avaliações do aproveitamento dos alunos deverão basear-se nos objetivos essenciais de cada disciplina elencados no plano de trabalho do professor, observadas as normas de preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- As sínteses bimestrais dos resultados de avaliação serão expressas refletindo claramente o desempenho dos alunos;
- Os resultados da avaliação do aproveitamento deverão ser sistematicamente registrados e bimestralmente enviado a secretaria e comunicado aos alunos, pais ou responsáveis;
- A média final refletira o desempenho de cada aluno ao longo do semestre escolar;

Os registros serão realizados por meio de fichas individuais bimestrais e finais com todos os componentes curriculares. Os alunos serão identificados de acordo com o seu aproveitamento, os quais serão expressos numericamente, refletindo as diferenças de desempenho claramente quantificáveis.

A avaliação do aproveitamento deve compreender o processo de acompanhamento de aprendizagem nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação do aproveitamento tem em vista os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e deverá ser realizada através de trabalhos, pesquisas, avaliação individual ou em grupo, observação do desempenho dos alunos, auto-avaliação, bem como de outros instrumentos pedagogicamente aconselháveis.

- Os instrumentos de avaliação devem ser selecionados pelo professor, conforme a natureza do conteúdo e o tratamento metodológico adotado.
- Durante o bimestre acontecerão avaliações através de instrumentos para registro de nota, o número de instrumentos é estabelecido de acordo com número de aulas ministradas.

- Os alunos que não conseguirem êxito satisfatório durante as avaliações do bimestre, serão acompanhados através de atividades e aulas de revisão continuamente.
- Ao final de cada bimestre, a coordenação pedagógica da escola, organizará período de sistematização e registro dos resultados das recuperações contínuas alcançadas pelos estudantes.

A avaliação é expressa em notas graduadas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), variado em décimos.

1º - A média considerada para título de aprovação Ensino Médio Semestral terá o valor de 6,0 pontos, constituindo-se em um processo somatório, que ao final do semestre devesse somar 120 pontos em cada componente curricular.

2º - A média considerada para título de aprovação Ensino Médio terá o valor de 6,0 pontos, constituindo-se em um processo somatório, que ao final do ano devesse somar 240 pontos em cada componente curricular.

3º - O aluno para ser promovido deverá atingir uma média final igual ou superior a seis (6,0).

Ensino Médio Semestral Durante o Semestre, o aluno deve obter em cada componente curricular, 2 (duas) médias bimestrais, resultantes das avaliações do aproveitamento escolar.

17.1.2 Da Recuperação

A recuperação tem por finalidade superar as insuficiências verificadas no aproveitamento do aluno e será conduzida prioritariamente como orientação e acompanhamento de estudos, de acordo com dados concretos da situação do educando, sendo desenvolvida sob a forma de recuperação contínua e paralela atendendo as exigências da LDBN/96 e da Resolução 194/2005.

1º - A recuperação contínua é uma atividade escolar que deve ocorrer concomitante ao período letivo, em horário de aula, com o objetivo de recuperar os conteúdos de acordo com o Parágrafo Único do Art. 15 do Parecer 194/2005.

2º - A recuperação em período especial, de caráter facultativo à Unidade Escolar observando o máximo de 3 (três) disciplinas, é oportunidade oferecida ao aluno para alcançar o desempenho mínimo exigido para promoção.

Entende-se por recuperação processo didático-pedagógico em que a instituição de ensino propicia ao aluno, durante o período letivo a oportunidade de suprir lacunas evidenciadas pelos instrumentos de avaliação do conhecimento.

A recuperação, enquanto processo deve ser contínua, não podendo ser reduzida à oportunidade de o aluno se submeter a nova verificação de aprendizagem.

O planejamento dos estudos de recuperação deve prever os meios necessários ao adequado atendimento ao aluno, quanto às dificuldades por ele encontradas.

Os estudos de recuperação devem ser oferecidos, preferencialmente, em horário diverso daquele em que o aluno estiver matriculado, respeitando a disponibilidade do aluno que depende do transporte rural ou que trabalha.

17.1.3. Da Promoção

Promoção é concebido como ascensão, momento em que o aluno passa para a série seguinte depois de vencer os requisitos pré-estabelecidos, em função de uma média mínima fixada, associada à apuração da assiduidade.

Considera-se promovido, quanto ao aproveitamento, o aluno que obtiver:

- A Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e média igual ou superior a 6,0 (seis);
- Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e média inferior a 6,0 (seis), mas que atinja 6,0 (seis).
- O aluno que após a recuperação contínua não atingir a média mínima exigida para promoção em um componente curricular pode ser promovido se considerado pelo Conselho de Classe capaz de freqüentar a série seguinte.

17.1.4. Da Progressão Parcial

A Unidade Escolar adotará a progressão regular por série ou período, desde que preservada a seqüência do currículo, nos termos deste Regimento Escolar em conformidade ao Art. 24 da LDBN/96 item III e os dispostos na Resolução 194/2005.

Progressão regular por série ou período é a promoção do aluno de uma série para outra, de forma seqüencial.

Ao aluno retido em até 2 disciplina será oferecido acompanhamento por um professor da disciplina em que apresentou aprendizagem insuficiente. Orientações em horário alternado ou programa de estudo no mesmo turno para o aluno que não dispõe de tempo ou meios para comparecer em outro turno, recebendo as mesmas condições de avaliação de acordo com o Art. 16 da Resolução 194/2005.

Progressão parcial é o procedimento que permite a promoção do aluno naquelas disciplinas em que demonstrou domínio, e a retenção naquela em que ficou evidenciada deficiência de aprendizagem em conformidade com o Parágrafo Único do Art. 16 da Resolução 194/2005.

A Unidade Escolar admitirá a progressão parcial para os alunos que não obtiveram rendimento satisfatório no máximo duas (02) disciplinas, mediante relatório ou documento equivalente que mencione as deficiências cognitivas do aluno.

Na progressão parcial não serão exigidas carga horária e frequência mínima, mas respeitados os prazos determinados pelo professor para entrega de trabalhos e datas para avaliações.

O aluno que ficar em 3 disciplinas deverá se matricular na disciplina na qual não obteve aprovação na série anterior, obriga-se a cumprir todas as atividades escolares previstas para aquela disciplina.

A avaliação dos alunos que ficarem retidos em 3 disciplinas obedecerá aos mesmos critérios da série em que se encontra matriculado, inclusive o direito a recuperação.

A progressão parcial deve ocorrer impreterivelmente na série seguinte a que ficou de progressão parcial.

18. DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A Biblioteca é um espaço pedagógico cujo acervo está à disposição de toda a comunidade escolar durante o horário de funcionamento determinado pela Unidade Escolar atendendo o disposto na Lei Complementar nº 62/2008, da lei 12.244 de 24 de maio de 2010 de acordo com as orientações contidas no Parecer 11/2011.

O acervo da Biblioteca será catalogado conforme normas oficiais e é formado de material fornecido pela Secretaria de Estado e Educação, pelo F.N.D.E.,

pela F.A.E., adquirido pela Unidade Escolar e por doações de outras instituições e de terceiros.

As normas da Biblioteca disciplinam sua organização e seu funcionamento. As normas de que trata o Caput do Artigo serão elaborados por uma comissão designada pelo Diretor e integrada pelo Bibliotecário, Coordenador Pedagógico e representante do Corpo Docente. São atribuições do Bibliotecário e ou dinamizador de biblioteca.

Planejar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, o funcionamento da Biblioteca Escolar; orientar os alunos na utilização adequada do livro e das técnicas de estudo; realizar o registro, tombamento, classificação, codificação e arquivo do acervo da biblioteca; cuidar da manutenção, e conservação do acervo bibliográfico; fazer o controle diário do atendimento da Biblioteca; fornecer à Direção, em tempo hábil, dos dados referentes ao atendimento na Biblioteca; organizar e atualizar o acervo da Biblioteca em relação a recortes de assuntos relativos à educação e outros de interesse do Estabelecimento de Ensino, bem como a sua ampla divulgação à Comunidade Escolar; fornecer informações à Coordenação Pedagógica, professores e alunos de livros e publicações; elaborar relatórios sobre as atividades da Biblioteca.

19. DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é, por excelência, um espaço social dialógico. A Gestão Democrática deve ser entendida como participação ativa, contínua e consciente do coletivo escolar no dia a dia da escola, em busca de realizar a identidade e as metas em consonância com o Projeto Pedagógico. Sendo assim toda tomada de decisão deve ser em conjunto com o pedagógico, administrativo e a comunidade escolar em conformidade com o Parecer 11 de 10/06/2011 tópico 7.1.1 letra “d”.

A comunidade escolar é constituída pelos membros da direção, corpo docente, técnico-pedagógico, administrativo, os alunos regularmente matriculados na Unidade Escolar bem como seus pais ou responsáveis legais.

A Unidade Escolar mantém mecanismos que visam a assistir ao aluno no trabalho escolar, bem como assegurar-lhe ambiente e condições favoráveis ao bom desempenho de suas atividades.

A Unidade Escolar manterá os seguintes princípios sobre a gestão escolar:

Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico; Eleições para escolha dos membros do Conselho Escolar.

Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do conselho escolar.

Transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantido-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;

Busca da valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante:

- Capacidade de cada escola, coletivamente formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;
- Constituição e funcionamento do Conselho Escolar, dos Conselhos de Classe e série e do Grêmio Estudantil;
- Participação da comunidade escolar, através do Conselho Escolar, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de função, respeitada e legislação vigente;

Administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do PDE e PME, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos

19.1. Da Matrícula

Matrícula é o ato formal de ingresso do aluno na Unidade Escolar.

O aluno da Unidade Escolar efetua Semestralmente a renovação de sua matrícula.

A determinação do período e dos documentos necessários para efetivação da matrícula, ou sua renovação, é objeto de Edital a ser baixado pela autoridade competente.

A renovação da matrícula dos alunos da Unidade Escolar é realizada após a conclusão do Semestre em período anterior ao fixado para a matrícula dos alunos novatos.

A matrícula, ou sua renovação, deve ser requerida pelo candidato, com 16 (dezesesseis) anos de idade ou mais, pelos pais ou responsáveis, com mais de 16 (dezesesseis) anos.

Comprovação de idade superior a 14 (quatorze) anos para nível fundamental pertinente, efetivar-se-á após assinatura do Secretário Geral, com deferimento pelo Diretor da Unidade Escolar.

A matrícula, ou sua renovação atendida todas as exigências legais pertinente, efetivar-se-á após assinatura do Secretário Geral, com deferimentos pelo Diretor da Unidade Escolar.

19.1.2 Do Calendário Escolar

O Calendário Escolar é o instrumento normativo onde se indicam os dias letivos a serem cumpridos e os períodos destinados à Conselho de Classe, reuniões pedagógicas, realização de projetos pedagógicos, eventos escolares, reuniões de pais e férias dos professores.

O calendário proposto pela Unidade Escolar é apreciado e aprovado pela Subsecretaria Regional de Educação jurisdicionada.

O Ensino Médio e Ensino Médio Semestral a carga horária mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando necessários.

20. DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

Os serviços administrativos servem de suporte ao funcionamento da Unidade Escolar, proporcionando-lhe condições para cumprir suas reais funções.

20.1. Da Secretaria Geral

A Secretaria Geral está subordinada à Direção, sendo o órgão encarregado do serviço de escrituração escolar, datilografia, digitação e correspondência da Unidade Escolar.

Os serviços de secretaria são de responsabilidade do Secretário Geral e supervisionados pela direção, ficando a ele subordinados.

O Secretário Geral é professor ou agente administrativo eleito em chapa juntamente com o diretor e vice-diretor, observado os requisitos exigidos para o exercício da função.

Compete ao Secretário Geral:

- Conhecer e cumprir o Regimento Escolar, Calendário Escolar, Parâmetros Curriculares Nacionais e toda legislação pertinente, bem como as normas e instruções específicas;
- Organizar e manter em dia coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordens de serviços, resoluções e demais documentos;
- Cumprir e fazer cumprir as determinações de seus superiores hierárquicos; Coordenar as atividades da Secretaria da Unidade Escolar; Participar da elaboração da Proposta Pedagógica; Redigir a correspondência que lhe for confiada;
- Secretariar o Conselho Escolar e os Conselhos de Classe; Apresentar ao Diretor, em tempo hábil, todos os documentos que devem ser assinados;
- Organizar e manter em dia o protocolo, o arquivo escolar e registro de assentamento dos alunos, de forma a permitir em qualquer época a verificação: da identidade e regularidade da vida escolar do aluno; da autenticidade dos documentos escolares;
- Coordenar as atividades administrativas referentes à matrícula e transferência; Elaborar relatórios, atas, termos de abertura e encerramento de livros e quadros estatísticos;
- Informar processos;
- Redigir e subscrever editais;
- Expedir certificados, transferências e demais documentos devidamente assinados por ele e pelo Diretor;

- Analisar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, as transferências recebidas e compatibiliza-las com os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Divulgar, o mais rápido possível, o resultado das avaliações realizadas; Zelar pela guarda e sigilo dos documentos escolares;
- Manter atualizada a documentação do corpo docente, discente, técnico-pedagógico e administrativo;
- Coordenar e fiscalizar o serviço da Secretaria, fazendo distribuição eqüitativa dos trabalhos entre seus funcionários;
- Organizar o fichário escolar; Manter em dia: escrituração, o fichário, a correspondência escolar e o registro de resultados de avaliação dos alunos;
- Manter atualizado o arquivo de legislação e de documentos do Estabelecimento de Ensino; Manter o arquivo de documentos de alunos organizado e funcional, com capacidade de proporcionar rapidez nas informações;
- Exercer outras atividades que contribuem para a eficiência dos serviços da Secretaria da Unidade Escolar.

20.1.1 Do Agente Administrativo Educacional Técnico

Principais atribuições:

- Manter em dia a escrituração, o fichário, a correspondência escolar, e o registro de resultados de avaliação de alunos;
- Comunicar aos alunos os resultados das avaliações em períodos pré-determinados;
- Preparar os diários de classes, em tempo hábil; Prestar informações de ordem administrativa;
- Receber, conferir, registrar, encaminhar documentos e controlar sua tramitação;
- Manter organizado o arquivo e prestar informações à ex-alunos;
- Cumprir outras determinações de seu chefe imediato e do Diretor.

20.1.2. Do Agente Administrativo Educacional Apoio.

Entende-se por Apoio Administrativo a pessoa que se dedica as atividades de atendimento, higiene, limpeza, preparo da merenda, segurança, vigilância e transporte por pessoal administrativo da Unidade Escolar.

20.1.2.1. Do Porteiro Servente.

Compete ao Porteiro Servente:

- Zelar pela limpeza, higiene, conservação, manutenção do Colégio e de suas instalações, equipamentos e materiais;
- Encarregar-se da abertura e fechamento do Colégio; Executar os serviços das dependências que lhe forem atribuídas;
- Zelar pela conservação dos instrumentos de limpeza e do material de consumo; Exercer outras atividades inerentes à sua função.

20.1.3. Do Vigia

Compete ao vigia:

- Encarregar-se de controlar entrada e saída de pessoas e alunos no portão de entrada da Unidade Escolar;
- Executar o serviço de limpeza das dependências que lhe forem confiadas;
- Realizar ronda no pátio da Unidade Escolar durante o período de aulas;
- Proibir a entrada de pessoas alheias e não autorizadas, em transitar nas dependências internas e externas do prédio da Unidade Escolar;
- Exercer outras atividades inerentes à função.

21. DAS NORMAS DE GESTÃO E CONVIVÊNCIA

As normas de gestão e convivência visam orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola e se fundamentarão em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

As normas de gestão e convivência, elaboradas pela gestão escolar e o Conselho Escolar determinam quanto:

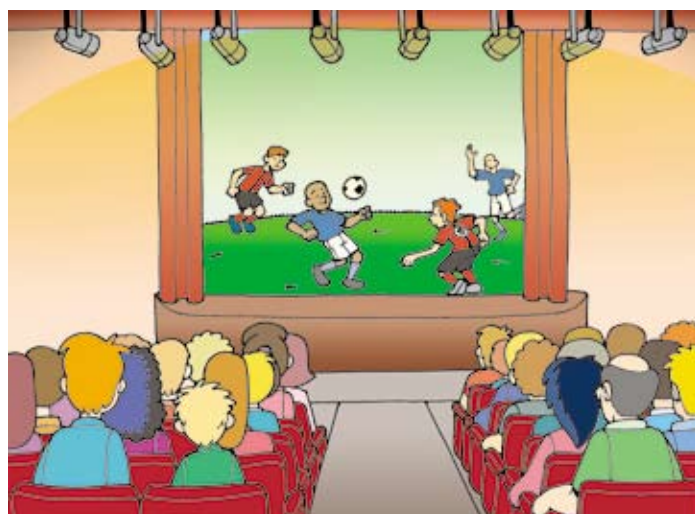
Os princípios que regem as relações profissionais e interpessoais:

- Responsabilidade no cumprimento de suas funções;
- Cooperação nas ações educacionais;
- Participação nas atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas;
- Integração entre escola-comunidade.
- Aprimoramento da ação educativa, através da melhoria profissional.
- Ética nas relações profissionais e com a comunidade.
- Democracia, solidariedade e tolerância nas relações profissionais, sociais e humanas entre os profissionais e em relação à comunidade.

ANEXO 10 – Texto didático: O Futebol para além das quatro linhas

O FUTEBOL PARA ALÉM DAS QUATRO LINHAS

■ Fabiano Antonio dos Santos¹, Rita de Cássia²



Procure imaginar a situação: você está sentado na platéia para assistir a uma apresentação em sua escola. Certamente não há a preocupação, de sua parte, sobre o que possa estar ocorrendo por trás das cortinas fechadas, prontas para serem abertas e revelarem as mais diversas possibilidades e sensações. Até porque você foi ao espetáculo na condição de espectador, e como tal, seu interesse estava nas sensações proporcionadas, sejam elas de satisfação, alegria, tristeza, indignação. E se o futebol fosse esta apresentação e você tivesse a oportunidade de olhar por trás das cortinas, o que lhe chamaria a atenção? O que enxergaria? Com certeza, coisas que o deixariam intrigado, curioso, ou até decepcionado.

¹Colégio Estadual Padre João Wilinski. Curitiba - PR

²Lindauro R. Lucas - São José dos Pinhais - PR

“Os jogadores atuam, com pernas, numa representação destinada a um público de milhares ou milhões de fervorosos que assistem, das arquibancadas ou de suas casas, com o coração nas mãos. Quem escreve a peça? O técnico? A obra zomba o autor. Seu desenrolar segue o rumo do humor e da habilidade dos atores e, no final depende da sorte, que sopra como vento para onde quiser. Por isso o desenlace é sempre um mistério, para os espectadores e também para os protagonistas, salvo nos casos de suborno ou de alguma outra fatalidade do destino. Quantos teatros existem no grande teatro do futebol? Quantos cenários cabem no retângulo de grama verde? Nem todos os jogadores atuam com as pernas. Há atores magistras.”

■ (Eduardo Galeano, *O teatro*, 2004).

O que poderemos descobrir se olharmos por trás da cortina de um espetáculo de futebol? O aluno cauteloso ao olhar diria: o futebol é um jogo, um esporte e não possui cortinas para olhar-se por trás. Outro aluno, mais audacioso, poderia ainda responder: eu sei o que acontece por trás, até porque, eu vivo no “país do futebol”, nasci com esta manifestação corporal impregnada em mim. E você, o que responderia?

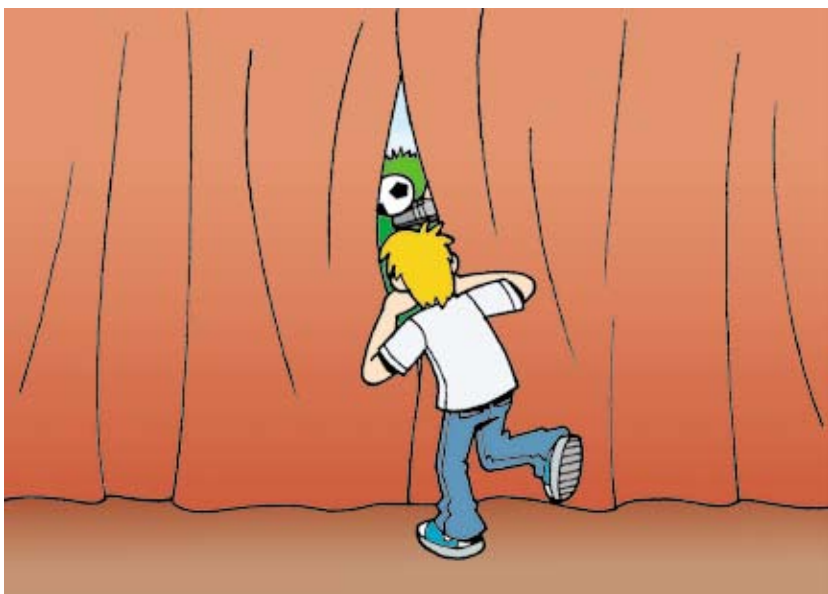
O futebol alcança importância gigantesca em nosso país, a ponto de se afirmar ser este o país do futebol. Por isso, você está convidado a espiar, através da cortina, e descobrir os ensaios e ajustes desta apresentação, bem como, aprofundar seus conhecimentos sobre o que pode vir a ser o futebol, para além das quatro linhas que circunscrevem o campo de jogo.

■ Fecharam-se as cortinas! Vamos “espiar”?

As sensações em assistir a um jogo de futebol são as mais variadas possíveis: raiva, apreensão, sofrimento, alegria. Tudo depende do de-

sencadeamento dos fatos ao longo da partida, depende do desempenho de seu time, depende da perspectiva com que se assiste a um jogo. Para alguns, a derrota de seu time é motivo de insatisfação, brigas, verdadeiras guerras. Outras pessoas, ao assistirem ao jogo do time do coração, saem felizes, respeitam os torcedores adversários, sentem satisfação independente do que possa vir acontecer ao longo da disputa.

Um jogo de futebol pode reservar lances mágicos, seguidos



de encantamento, próprios do futebol. Pelé, Garrincha, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho, todos jogadores espetaculares, que saíram da miséria, e talvez da criminalidade, para ganharem o mundo, com um futebol de encher nossos olhos, e conquistarem milhões de fãs pelos clubes que passaram.

“Há um jogo que se passa no campo, jogado pelos jogadores como atividade profissional e esportiva. Há um outro jogo que se passa na vida real, jogado pela população brasileira, na sua constante busca de mudança para seu destino. E um terceiro jogo jogado no “outro mundo”, onde entidades são chamadas para influenciar no evento e, assim fazendo, promover transformações nas diferentes posições sociais envolvidas no evento esportivo. Tudo isso revela como uma dada instituição, no caso o Football Association, inventado pelos ingleses, pode ser diferencialmente apropriada.” (DAMATTA 1982, p.107).

Bem, mas você deve estar cansado de saber que existem brigas, que o futebol é um espetáculo muito raro aos nossos olhos, que existem jogadores muito bem pagos e que saíram da mais completa miséria.

O que pretendemos aqui é fazê-lo pensar um pouco sobre tudo que acabamos de falar, de uma forma diferente daquela que está acostumado a ver e a ouvir. Convidamos você a assistir ao espetáculo do futebol atrás das cortinas, a espiar algumas supostas verdades e a desconstruir muitas outras, oportunizando uma viagem aos camarotes do mundo da bola.

Iniciamos apresentando um pouco do que alguns estudiosos têm escrito e pensado sobre este esporte, jogo, espetáculo; para discutirmos onde se passa o jogo – na vida ou no campo – e como nos são retransmitidas estas disputas.

■ Futebol, ópio do povo: A ideologia das massas

“Esporte é Saúde”, “Esporte é Energia”, “Esporte é Integração Nacional”. Tudo verdade e tudo mentira. (...) Claro que o esporte ajuda a integração nacional, mas a atenção demasiada aos pés do jogador e do couro da vaca dá desintegração nacional, pois o homem se aposenta de ser consciente e livre (...).” (NADAL, 1978).

O autor da citação acima está falando de que tipo de consciência? Será que da consciência social, aquela que diferencia o homem de um animal? O que significa ter consciência? Como é formada nossa consciência?

É a partir desta última pergunta que iniciaremos nossa discussão sobre o futebol como ópio do povo. Ópio é um analgésico muito potente, e faz nosso cérebro funcionar mais devagar. Disto é possível supor o porquê da expressão que relaciona o futebol a uma espécie de contaminação da consciência crítica do ser humano.

A consciência é formada a partir de inúmeras questões de ordem política, econômica e ideológica, que assumem importância em deter-

minados períodos históricos na conformação ou efervescência da população. A ideologia, conceito do qual tanto ouvimos falar, tem, na maioria das vezes, seu real significado pouco discutido. Você já deve ter ouvido falar que cada um tem uma ideologia, ou que devemos ter nossas próprias ideologias. Será que ideologia é, então, a mesma coisa que ideais a serem alcançados por cada um de nós?

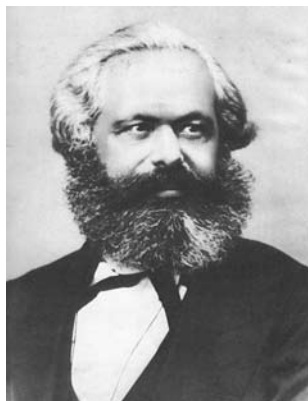
Karl Marx (1818-1883), importante pensador na história da humanidade, conceituou ideologia a partir da dinâmica da luta de classes. Ou seja, para ele, a ideologia está colocada na luta entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados. Veja um trecho que Marx escreveu sobre ideologia:

“Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas”. (MARX, 1987, p.74)

Assim, os dominantes apresentam suas idéias como únicas válidas e verdadeiras e perseguem, excluem ou exterminam aqueles que as contestam. A ditadura militar vivida pelo Brasil, entre os anos 60 e 80 do século XX, é um bom exemplo disso. Você já ouviu falar das torturas aplicadas àqueles que não “seguiram a ordem” estabelecida, ou contestavam o governo? Do exílio de autoridades e pessoas comuns que fugiam do país para não serem mortas, permitindo que o governo autoritário mantivesse a sua “ordem”? Enfim, nossa história está repleta de acontecimentos em que a ideologia das classes dominantes era imposta como doutrina, impossível de ser contestada.

Mas como a ideologia pode ser transmitida à população? Por meio de vários canais, tais como: a mídia televisiva, os jornais, revistas, discursos, ou até mesmo as leis de censura próprias dos governos autoritários, como foi o caso do Brasil no período do regime militar.

Os defensores do futebol, como ópio do povo, entendiam este esporte como uma das possibilidades de veiculação ideológica do pensamento da classe dominante.



■ Karl Marx (1818-1883).

Artista: Luiz Ventura

Título painel: Futebol

Técnica: pintura com tinta acrílica sobre lona preparada, montada em chassis

Dimensões: 1.82x4.22m

Data: 2000



Na década de 70, para neutralizar a oposição ao regime, o governo fez uso de vários instrumentos de coerção. Da censura aos meios de comunicação, às manifestações artísticas, às prisões, torturas, assassinatos, cassação de mandatos, banimento do país e aposentadorias forçadas, espalhou-se o medo e a violência. Os setores organizados da sociedade passaram a viver sob um clima de terrorismo, principalmente após o fechamento do Congresso Nacional, em 1966.

Para amenizar essas crises, o governo do presidente Médici (1969-1974) lançou mão do futebol como possibilidade de desviar a atenção da população dos conflitos políticos da época. O objetivo era que, ao invés das pessoas saírem às ruas para participar de manifestações políticas, ficariam em suas casas torcendo pela seleção brasileira numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, para desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, freqüentes naquele período triste de nossa história.

Mais recentemente, em 2004, a visita do futebol brasileiro ao Haiti foi o evento que voltou a vincular, ostensivamente, o futebol à função de “ópio do povo”. Muito se falou na mídia a respeito desta visita. Você se lembra das notícias que circularam nesta época?

Procurando realizar nosso exercício, aquele de “espiar” o que estaria escondido atrás das cortinas deste episódio, acompanhamos uma reportagem apresentada ao jornal Folha de São Paulo, realizada em função da visita da seleção brasileira ao Haiti.



Futebol não afasta pavor do Haiti

Escrito por Marcos Guterman

Ronaldo não é Henri Cristophe, mas teve seus momentos de rei do Haiti. Em “O Dia em que o Brasil Esteve Aqui”, o craque aparece em uma dimensão impressionante mesmo para um espectador brasileiro, orgulhoso de seu “país do futebol”. Mas o filme, feito para registrar os efeitos da histórica passagem da seleção de futebol do Brasil pelo Haiti, em agosto de 2004, na verdade pode ser visto como um incômodo lembrete de como o país antilhano continua a ser um espectro a rondar o horizonte brasileiro.

Há pouco mais de 200 anos, o Haiti tornava-se a primeira nação negra independente das Américas. A revolução, cuja violência deixou marcas históricas, sacudiu o imaginário da elite brasileira da época,

temerosa que o 1,5 milhão de escravos do país se inspirasse nos haitianos. “Haitianismo” virou nome de crime e pesadelo no Brasil. Os dois séculos de lá até aqui não parecem ter mudado essencialmente essa relação.

No documentário, a seleção brasileira aparece como representante do que há de mais significativo da cultura nacional, coisa capaz de enlouquecer os países por onde passa, sobretudo os mais pobres. Na véspera do amistoso contra o Haiti, soldados brasileiros distribuíram nas ruas camisetas amarelas, disputadas como se fossem sacos de comida. Um jornalista haitiano sugere que esse é o autêntico “soft power”, isto é, o poder de conquistar corações e mentes por meios persuasivos.

Mas os astros dessa poderosa trupe são endinheirados exilados na fria Europa, e seu traço negro é só uma pálida lembrança dos 400 anos de escravidão no Brasil. Em cima de carros blindados da ONU, desfilaram pelas ruas de Porto Príncipe como imperadores em meio a uma inacreditável multidão de miseráveis súditos que se empilharam para ter o privilégio de ver seus deuses por uma fração de segundo, se tanto.

A seleção, símbolo de um Brasil cuja identidade foi construída no passado recente em cima da lenda da democracia racial, manteve um prudente distanciamento dessa massa negra informe. Sob forte proteção, o time chegou, entrou em campo, goleou e foi embora, sem maior envolvimento, o que causou uma mal disfarçada frustração entre os haitianos.

O comando militar brasileiro alegou que a visita da seleção foi rápida para evitar tumultos que poderiam converter-se em violência. Mas, no limite, talvez tenha sido medo de contaminação, o velho pavor da elite brasileira.

Ao final do documentário, o que se impõe não é a força do futebol nem o acerto da iniciativa brasileira, e sim uma incômoda pergunta: quanto falta para sermos o Haiti?

Nota: O documentário que trata a matéria é dirigido por Caíto Ortiz e João Dornelas, e denomina-se “O Dia em que o Brasil Esteve Aqui”.

■ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u54863.shtml> 03/11/2005 - 09h48

Tanto em 1970 como em 2004, o futebol funcionou como válvula de escape para os problemas sociais, ora para o povo brasileiro, de maneira direta; ora indiretamente para o povo haitiano. O interesse do governo Médici e do governo haitiano, nestes dois eventos, foi distrair a população, “aliviar” conseqüências da instabilidade política do país em questão com o uso do papel simbólico que o futebol assumiu historicamente.

■ Futebol: a formação da identidade nacional

A nossa discussão a respeito do futebol apresentará, também, o pensamento de outro autor, para quem esse esporte é manifestação da cultura do povo e constituidor da identidade da nação brasileira.

Você deve pensar: como um esporte, ou jogo, pode se constituir num objeto que identifica uma nação? Identidade estranha quando se pensa em um esporte que veio de fora do país e hoje anunciamos aos quatro cantos, como se fosse nossa invenção.

Segundo o antropólogo Roberto DaMatta,

“... sabemos que o futebol brasileiro se distingue do europeu pela sua improvisação e individualidade dos jogadores que têm, caracteristicamente, um alto controle da bola. Deste modo, o futebol é, na sociedade brasileira, uma fonte de individualização e possibilidades de expressão individual, muito mais do que um instrumento de coletivização ao nível pessoal ou das massas. Realmente, é pelo futebol praticado nas grandes cidades brasileiras, em clubes que nada têm de recipientes de ideologias sociais, que o povo brasileiro pode se sentir individualizado e personalizado. Do mesmo modo, e pela mesma lógica, é dentro de um time de futebol que um membro dessa massa anônima e desconhecida pode tornar-se uma estrela e assim ganhar o centro das atenções como pessoa, como uma personalidade singular, insubstituível e capaz de despertar atenções.” (DAMATTA, 1982, p. 27).

É necessário pensar o futebol como algo ainda mais complexo e poderoso do que um instrumento de ideologia das massas e do mercado. Propomos pensá-lo como possibilidade de desenvolver formas solidárias e cooperativas de organização da sociedade. Neste sentido, o futebol seria um esporte, uma prática corporal capaz de fazer refletir sobre diferentes maneiras de organização política e social.

Nesta perspectiva, o futebol organizado nas ruas, pelas comunidades locais, pode se tornar a vitrine de nossa identidade nacional. Esses times que se constituem nas relações sociais democráticas e solidárias, que objetivam a diversão e a integração da comunidade, surgem como exemplos de possíveis organizações políticas alternativas.

O futebol de várzea, de pelada, aquele que você organiza na sua comunidade, na sua rua, cumpre um papel importante na caminhada rumo à superação de dificuldades e, principalmente, da personalização singular do brasileiro como povo característico e criador de uma cultura própria.



■ CÂNDIDO PORTINARI. *Futebol*, 1935. Óleo sobre tela, 97 x 130 cm. Coleção particular.

Quando nos colocamos como atores deste espetáculo, muitos problemas podem surgir, principalmente, se você analisar qual o grande público que participa dos jogos organizados nas ruas. Os homens ainda representam a maioria dos praticantes de futebol, embora isso venha mudando com uma frequência cada vez maior. As mulheres têm conquistado seus espaços, o que pode demonstrar o que dissemos anteriormente, sobre a importância do futebol na discussão de problemas sociais. Nunca é demais lembrá-lo que o futebol deve ser praticado por toda a turma, e isso inclui todos e todas, meninos e meninas, sem distinção.

Vamos tentar organizar algumas atividades que propiciem a vivência do futebol praticado na rua, no qual você é o protagonista e, assim sendo, responsável por discutir e solucionar os problemas que possam surgir.



DEBATE

1. Elabore com a turma um júri simulado. Dividam-se em duas equipes, elejam 5 pessoas que compo- rão o júri. Cada uma das equipes fará a defesa das duas visões apresentadas anteriormente sobre o futebol, isto é, ópio e identidade nacional. É importante que o júri não julgue quem será o vence- dor, mas sim, quais foram os melhores argumentos de uma equipe, bem como da outra.



PESQUISA

2. Na comunidade escolar, juntamente com seus colegas, procure organizar um campeonato de fu- tebol com as perspectivas apresentadas no item sobre a identidade nacional. Faça um trabalho de pesquisa para organizar este campeonato. Verifique: como pode ser uma competição neste mol- des? Quais os valores que são transmitidos?



ATIVIDADE

3. Organize jogos com times masculinos e times femininos, e posteriormente jogos com equipes mis- tas, para que as problemáticas sejam visualizadas e, principalmente, as diferenças possam ser res- peitadas. Nesta organização, convoque seus colegas para que possam participar juntos deste jogo.

■ Futebol: “Um negócio da China”

Agora que você conhece um pouco mais sobre as possibilidades de compreensão do futebol, vamos problematizar algumas questões, prin-

principalmente no que se refere à importância desta prática corporal, no cenário social e esportivo, bem como no desenvolvimento dos negócios de maneira em geral.

O cenário esportivo e dos negócios andam juntos, constituem o cenário nacional? Acompanhe-nos em mais esta “espiadinha”!

O futebol, tanto como prática de lazer quanto prática esportiva de alto rendimento, tem sofrido um processo de mercadorização em nossa sociedade.

A venda dos direitos de imagem dos jogadores ou o uso e venda das marcas de patrocinadores, bem como a venda dos direitos de transmissões de jogos pela TV e, até mesmo, a venda de jogadores em altas transações formam um complexo e rendoso mercado (AZEVEDO e REBELO, 2001).

Você sabe o que significa mercado? Deve ter ouvido, em telejornais, expressões como: “o mercado está nervoso”, ou ainda, “o mercado de ações caiu”. A palavra mercadoria é derivada de mercado. O que ela significa? Se, vivemos numa sociedade produtora de mercadoria, o que o futebol tem a ver com essas terminologias?



■ Vivemos numa sociedade que visa o lucro

Digamos que você está em um passeio e, porventura, lhe dá fome, você vai até sua mala e percebe que esqueceu o lanche que havia preparado para comer. Mas não pode esperar até chegar em casa, pois está faminto e sai à procura de algum lugar que tenha algo para satisfazer sua fome. Chegando neste local, escolhe o alimento que deseja e se dirige ao caixa. Neste momento, é preciso pagar pela mercadoria que irá consumir. Mesmo que você não tenha esquecido o lanche que havia preparado, a procedência do mesmo pode ser da vendinha perto de sua casa e, portanto, também foi comprado. Ainda em nosso exercício de imaginação, agora você quer comprar uma bola, um rádio, ou algo que o agrade, que o distraia em momentos de lazer.

Pois bem, aqui gostaríamos de dialogar com você sobre nossa sociedade, a sociedade capitalista, e como as mercadorias assumem papel central na produção de toda a riqueza existente. No futebol não é diferente. Como esporte espetáculo, suas mercadorias são vendidas aos torcedores e, entre elas, o jogador é uma mercadoria que pode estar à venda por um determinado preço.

A riqueza de nossa sociedade baseia-se na acumulação de capital e dos lucros obtidos pela venda das mercadorias – feitas pelas mãos dos trabalhadores.

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. (MARX, 2001, p. 57).

Estas mercadorias são criadas para suprirem as necessidades humanas, sejam necessidades básicas ou necessidades criadas culturalmente.

A mercadoria possui dois valores: o de uso e o de troca. O valor de uso diz respeito a sua utilidade, ou seja, a partir da necessidade é que se produz determinada mercadoria. Digamos que você necessita de roupa, então o produto “roupa” é criado para atender a sua necessidade, para que não passe frio em dias gelados, para que possa vestir roupas leves em dias quentes. O valor de troca da mercadoria serve para cumprir a necessidade da sociedade capitalista de acumular riqueza, aumentando o poço das desigualdades sociais entre ricos e pobres, grandes e pequenos consumidores. Essas desigualdades assolam, inclusive, o meio futebolístico.

Assim como na sociedade, no futebol as desigualdades são enormes. Há jogadores cujo salário é superior a 5 milhões de reais por mês, como é o caso de Ronaldinho Gaúcho, enquanto outros ganham o salário mínimo em pequenos times sem nenhuma expressão, nem mesmo local ou regional.

Os miseráveis do futebol também engordam as estatísticas do mundo da bola, as desigualdades e a injustiça são generalizadas, tanto no futebol, quanto na sociedade.

Em reportagem que retrata estas desigualdades sociais no mundo do futebol, bem como o processo transformação do futebol em mercadoria, o jornal Folha de São Paulo publicou uma matéria em 29 de fevereiro de 2000. Leia atentamente:

Com tanta riqueza por aí cadê sua fração?

Escrito por Sérgio Rangel

Com tanta riqueza por aí, cadê sua fração?

Enquanto a parcela que ganha até dois salários mínimos cresce, o grupo composto pelos milionários do esporte vem diminuindo a cada temporada

Ao mesmo tempo em que o futebol brasileiro recebe investimentos nunca antes vistos, com os principais clubes firmando parcerias com multinacionais milionárias, os jogadores do país estão cada vez mais pobres.

Segundo documentos oficiais do Departamento de Registro e Transferência da CBF (Confederação Brasileira de Futebol) obtidos pela Folha, os “boleiros ricos” integram uma parcela cada vez menor no futebol brasileiro.

De acordo com o levantamento, apenas 3,7% dos jogadores profissionais relacionados na entidade receberam mais de 20 salários mínimos no ano passado. Ou seja, 765 dos 20.496 jogadores registrados na CBF ganharam mais de R\$ 2.720 mensais em 1999.

Em 1998, a porcentagem de jogadores que integravam a elite do futebol nacional era de 4,3 %.

Analisando as estatísticas dos últimos quatro anos, descobre-se que, enquanto o grupo que ganha até dois salários mínimos mostra uma tendência de crescimento, a parcela daqueles que recebem de duas a mais de 20 vezes esse valor apresenta inclinação contrária

Em 1996, 81% dos profissionais do país recebiam até dois salários mínimos, número que pulou para 84,8% no ano passado (crescimento de 4,7%).

Ocorre que a categoria dos miseráveis do futebol nacional foi engordada em 20% por atletas que, em 1996, estavam no grupo dos que ganhavam mais de dois salários mínimos (naquele ano, eles eram 19%, ao passo que hoje representam 14,7%).

O fenômeno contrasta com a injeção de dinheiro observada recentemente no futebol do país, especialmente no ano passado.

Em 1999, o Flamengo firmou contrato com a ISL pelo qual receberá cerca de R\$ 145 milhões em 15 anos (a maior parte para o futebol), enquanto o Corinthians fechou acordo com o HMTF recebendo aproximadamente R\$ 55 milhões por dez anos.

Cruzeiro, Grêmio, Santos e Atlético-MG também acertaram recentemente parcerias milionárias com multinacionais.

A CBF fechou, em 1996, contrato com a Nike para receber US\$ 160 milhões (cerca de R\$ 285 milhões) em dez anos.

O levantamento da pirâmide salarial do futebol brasileiro é feito anualmente pela CBF, com base na palavra dos clubes. Todos os contratos são registrados, obrigatoriamente, na entidade.

Mas a estatística tem distorções provocadas por clubes que não declaram o valor verdadeiro dos vencimentos. Muitos dirigentes obrigam os jogadores a assinar contratos no valor de um salário mínimo, mas pagam por fora até R\$ 1.000 – o conhecido “caixa dois” (contabilidade paralela para recolher menos imposto).

Mas como isso também ocorria em anos anteriores, os dados da CBF evidenciam o empobrecimento dos jogadores e voltam a exibir o enorme fosso que separa a minoria rica da maioria pobre.



PESQUISA

1. Talvez você esteja pensando: “Mas esta reportagem já está defasada, antiga, hoje muitas coisas devem ter mudado!”. Para tirar suas dúvidas, organize com mais dois colegas uma pesquisa, buscando informações, em jornais, revistas e Internet, de como está configurada, hoje, a distribuição salarial dos jogadores.



DEBATE

2. Organize um debate junto à turma, procurando aproximar os dados encontrados na pesquisa anterior com a realidade salarial, em geral, no nosso país. Elabore, ainda, um quadro comparativo entre os percentuais encontrados, organizando os maiores e menores salários, e monte um painel de apresentação.

■ Futebol brasileiro: Celeiro de craques, ou mão-de-obra barata?

Ao sul do mundo, este é o itinerário do jogador com boas pernas e boa sorte: de seu povoado passa para uma cidade do interior; da cidade do interior passa a um time pequeno da capital do país; na capital, o time pequeno não tem outra solução senão vendê-lo a um time grande; o time grande, asfixiado pelas dívidas, vende-o a um outro time maior de um país maior; e finalmente o jogador coroa sua carreira na Europa. Nessa corrente, os clubes, os donos do passe e os intermediários ficam com a parte do leão. E cada elo confirma e perpetua a desigualdade entre as partes, do desamparo dos times de bairro nos países pobres até a onipotência das sociedades anônimas que administram na Europa o negócio do futebol em nível mais alto. (GALEANO, 2004, p. 20).

Curiosidade

O jogador Kaká firmou contratos milionários vinculando sua imagem a produtos de diversas naturezas.

- 1) TRAFFIC – A empresa de marketing esportivo será responsável pelo gerenciamento da imagem, cada vez mais valorosa, do jogador Kaká. Controlará desde contratos de patrocínio e propaganda até a administração do website do jogador. CONTRATO POR TEMPO INDETERMINADO.
- 2) ADIDAS – É obrigado a jogar com a chuteira da marca e, quando aparece em programa de tv vestindo traje esporte, este tem que ser Adidas. CONTRATO ATÉ 2006.
- 3) GIORGIO ARMANI – Em evento social que exige terno, Kaká é obrigado a vestir Giorgio Armani. ESTE CONTRATO DUROU ATÉ 2004.
- 4) AMBEV – A empresa de bebidas tem o direito de usar a imagem de Kaká em comerciais de tv, mas só para guaraná Antártica. CONTRATO ATÉ 2006.

Folha de São Paulo 04/02/2003

Quem nunca viu seu time vender aquele jogador que era destaque? Quem nunca ficou enfurecido por esta venda acontecer bem no meio do campeonato?

O jogador é um trabalhador como outro qualquer e, como tal, vende sua força de trabalho em troca de salário. O clube, como um ótimo capitalista, vê nesta mercadoria a oportunidade de obter lucro com a possível venda para outra equipe. Assim, está armada a cena para mais uma “espiada”, a venda de jogadores, (mercadoria) que atuam no Brasil, para clubes internacionais.

O jogador, tratado como mercadoria por seu clube, vê, nesta transferência, a oportunidade de “mudar sua vida”, ganhar um ótimo salário e visibilidade mundial.

O preço destes jogadores-mercadorias brasileiros é baixo em relação aos do mercado europeu, por uma série de fatores. Um deles é, sem dúvida, a péssima administração que cerca o esporte. O outro é a dificuldade financeira atravessada pelos clubes brasileiros. A crise econômica, que assolou o Brasil, causa impacto, também, nas possibilidades econômicas dos clubes. Estes não têm muitas escolhas, a não ser vender seu jogador a preços estipulados pelos clubes interessados.

Outro provável motivo, que pode ser atribuído ao barateamento dos jogadores transferidos ao mercado internacional, diz respeito ao valor agregado à suposta profissionalização internacional.

Um exemplo pode ser a transferência do jogador Kaká, atuando na época pelo São Paulo Futebol Clube, para o clube italiano Milan. Ao transferir-se para a Itália, Kaká tratou logo de “ajustar” sua imagem, e vendê-la junto com seu produto. O futebol europeu, através das grandes parcerias entre empresas interessadas em mostrar sua marca no cenário mundial, tem como forma de trabalho a vinculação de seus jogadores à imagem de uma profissionalização que rende aos clubes milhões de dólares, e agrega ao valor do jogador quantias bem maiores que as pagas na compra de um jogador daqui do Brasil.

Nossos clubes não conseguem manter contratos milionários com as empresas mais ricas do mundo por um motivo muito claro, nossa população é pobre, temos milhões de problemas financeiros e, principalmente, ninguém confiaria neste mercado, levando em conta o jogo capitalista. As relações de mercado têm forçado os clubes brasileiros a se enquadrarem na lógica competitiva, da venda de mercadorias, assim como as demais estruturas da sociedade. Ficamos nós, torcedores (espectadores), “a ver navios”, com as mãos atadas pelo chamado mundo da bola, cada vez mais profissionalizado.

Finalizada nossa caminhada pelos bastidores do futebol, muitas questões ainda ficaram para “espiarmos”. Questões que não caberiam neste texto, ficando como tarefa a serem pensadas, posteriormente relacionando-as com as características da região onde você mora e, melhor que ninguém, saberá discuti-las e problematizá-las “dentro” e “fora” das quatro linhas.



ATIVIDADE

1. Vamos vivenciar o que vimos até agora? Organize equipes com 8 pessoas: 5 serão jogadores, 1 será o presidente (a função do presidente é resolver a compra e venda de um jogador dependendo do dinheiro que tiver em caixa), 1 será olheiro (sua função é observar outros jogadores), e o outro o técnico (a função do técnico é dirigir o time nas partidas).

O objetivo com esta atividade é que possamos vivenciar como são processadas as vendas e trocas de jogadores, no mercado da bola profissional. Para tanto, você deverá instituir uma moeda corrente para a transação.

Após um sorteio, cada equipe receberá quantias diferenciadas de dinheiro: uma equipe será a mais rica, enquanto haverá uma equipe com menos dinheiro, e outras intermediárias. O processo de escolha das equipes será por sorteio, já o preço de cada jogador e jogadora será estipulado por convenção de toda a turma.

Atenção: esta atividade trará para a aula algumas discussões importantes, principalmente quando começar a compra dos jogadores, já que poderão ocorrer exclusões. É importante que discutamos se isso deve ocorrer em sua aula de Educação Física, assim como ocorre no mundo profissional.

Discuta com a turma quantos “Ronaldos” nós temos? Ou Robinhos? Será que a aula de Educação Física não deve ser espaço para a diversificação, oportunidade de todos e todas jogarem, praticarem as manifestações da cultura corporal?

Dica: a venda ou troca de jogadores pode ocorrer ao final de cada aula, ou como a turma achar conveniente.

■ Referências Bibliográficas:

AZEVEDO, C.; REBELO, A. A corrupção no futebol brasileiro. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

DAMATTA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

GALEANO, E. **Futebol ao sol e à sombra**. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

LUCENA, R.; PRONI, M. (orgs.). Da Matta: o futebol como drama e mitologia. In: **Esporte e Sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. 18. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6. ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitech, 1987.

NADAL, T. de. Futebol alienação das massas. In: **Revista mundo jovem**, Porto Alegre, ano 16, no 107, março de 1978.

■ Documentos consultados *ONLINE*

GUTERMAN, M. **Futebol não afasta pavor do Haiti**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u54863.shtml>> Acesso em: 03 nov. 2005.

RANGEL, S. **Com tanta riqueza por aí, cadê sua fração?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2902200001.htm>> Acesso em: 04 nov. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário inicial com os alunos



Questionário aos alunos

O objetivo deste questionário é analisar qual é a sua percepção e como foram suas vivências em Educação Física. Não existem respostas certas ou erradas, mas busque ser sincero e não deixe as perguntas em branco. Qualquer dúvida, pergunte à professora pesquisadora.

Data: ___/___/___

1. Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

2. Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

3. Você gosta das aulas de Educação Física? _____

a. Se **sim**, o que você mais gosta nessas aulas?

b. Se **não**, por que não gosta?

c. Se houver um meio termo, explique:

4. Você teve aulas de Educação Física nos anos anteriores nesta escola?

5. Se a resposta para a pergunta anterior foi “sim”, como foram as aulas de Educação Física? O que você aprendeu? Explique.

6. O que gostaria de aprender nas aulas de Educação Física que ainda não foi possível ao longo da sua vida escolar?

7. Você já se sentiu excluído(a) das aulas de Educação Física alguma vez? Por quê?

8. Você se considera um(a) bom(boa) aluno(a) ou um mau(má) aluno(a) nas aulas de Educação Física? Por quê? E nas outras disciplinas?

9. Você já participou nesta escola de alguma atividade extraclasse relacionada à Educação Física (projeto de extensão, apresentações culturais, jogos estudantis)?

10. Se a resposta para a pergunta anterior foi “sim”, descreva resumidamente sua experiência. Foi positiva ou negativa? O que você aprendeu com essa experiência?

11. Entre os itens a seguir, há algum elemento que você se identifica mais? Marque a opção que lhe representa.

- () Esporte
- () Ginástica
- () Dança
- () Jogos
- () Lutas
- () Nenhuma das alternativas anteriores
- () Outros. Quais? _____

12. Fora do ambiente escolar, você realiza algum tipo de prática corporal?

- a. Se sim, qual? _____
 - b. Se não, marque os itens que lhe impedem:
 - () Não tenho acesso a espaços que oferecem práticas corporais;
 - () Não tenho interesse;
 - () Não gosto de me movimentar/exercitar;
 - () Não conheço muitas práticas corporais;
 - () Tenho vergonha do meu corpo;
 - () Não gosto de práticas coletivas;
 - () Minha religião não permite;
 - () Me sinto excluído(a);
 - () Nunca aprendi nenhuma prática corporal.
 - () Outros motivos: _____
-
-

13. Na sua opinião, qual a importância da Educação Física na escola?

14. Em algum momento nesta escola a Educação Física te ajudou a refletir de forma mais profunda sobre aspectos importantes da sua vida e da sociedade? Se sim, escreva quais foram esses aspectos.

APÊNDICE 2 – Questionário final com os alunos



Questionário aos alunos

O objetivo deste questionário é analisar como foi sua experiência ao participar desta pesquisa. Não existem respostas certas ou erradas, mas busque ser sincero e não deixe as perguntas em branco.

Qualquer dúvida, pergunte à professora pesquisadora.

Data: ____/____/____

1. Nome: _____
2. Como foi a sua experiência ao participar desta pesquisa? () Positiva () Negativa () Indiferente
3. Justifique a resposta anterior: _____

4. Você gostou das aulas? () Sim () Não. Justifique: _____

5. Você considera que adquiriu novos conhecimentos? () Sim () Não. Justifique: _____

6. Você gostou do conteúdo “futebol”? () Sim () Não. Justifique: _____

7. Mudou alguma coisa na sua ideia sobre Educação Física de forma geral? Sim ou não? Explique o motivo.

8. O que você achou da forma como o conteúdo foi trabalhado, a dinâmica das aulas, os materiais utilizados?

9. Como você avalia a relação professor-aluno? Foi positiva ou negativa? Justifique.

10. Escreva uma breve autoavaliação mostrando como foi a sua participação, o seu empenho e o seu envolvimento em relação às aulas. Ao final de seu relato, estabeleça uma nota de 0 a 10 para você.

11. Ao longo das aulas, em algum momento você conseguiu refletir de forma mais profunda sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem o esporte e mais especificamente, o futebol? Se sim, escreva quais foram esses aspectos.

APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista com a equipe gestora e professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisadora: Naiá Márjore Marrone Alves

Título do projeto: “A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS

1. Qual sua formação inicial?
2. Em que ano você se formou?
3. Há quanto tempo você atua na escola?
4. Para você, qual é a papel social da escola?
5. Esta escola segue alguma tendência pedagógica específica?
6. Há quanto tempo você está à frente desta escola?
7. Como tem sido a experiência da implantação do modelo de escola de tempo integral? Quais os principais desafios?
8. Na sua opinião, é importante a Educação Física na escola? Se sim, por quê?
9. Existe algum documento, diretriz, matriz curricular que norteia a prática pedagógica do professor de Educação Física nesta escola? Qual?
10. Os conteúdos da Educação Física trabalhados nesta escola estão de acordo com o PPP da mesma?
11. Como acontece o planejamento das aulas de Educação Física?
12. Que tipo de documentos a equipe gestora solicita do professor como materialização de seu planejamento?
13. Na particularidade desta escola, como é a cultura da educação física? Como ela é vista pela comunidade escolar?
14. Quais os problemas enfrentados por esta disciplina na Organização do Trabalho Pedagógico na escola?
15. Há algum tipo de acompanhamento por parte da equipe gestora no que diz respeito aos conteúdos que estão sendo ministrados nas aulas?
16. Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ensinados nessa disciplina? Na sua avaliação, eles estão sendo ensinados?
17. Há algum tipo de avaliação por parte da equipe gestora do processo de ensino e aprendizagem nesta disciplina?
18. Há alguma cobrança por parte da Secretaria de Educação que diz respeito à Educação Física?
19. Você já recebeu reclamações sobre o barulho das aulas de Educação Física? Como você encara isso? O que você fez para resolver esse problema?
20. Quais são os eventos da escola que, na sua opinião, mais envolvem o professor de Educação Física?
21. Como é a participação dos alunos nos campeonatos escolares? Para a equipe gestora, qual é o grau de importância desses eventos?
22. Como é a relação da Educação Física com as outras disciplinas? Há um trabalho multidisciplinar?
23. Existe algum projeto de extensão vinculado à Educação Física nesta escola? Se sim, o que é trabalhado neste projeto?
24. Você já teve suas aulas interrompidas/limitadas devido à reclamação de outros colegas pelo barulho da aula de Educação Física que acontece no pátio? O que você fez diante disso?
25. Como você avalia as condições de trabalho do professor de Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico nesta escola? São favoráveis ou desfavoráveis?
26. Na sua opinião, na particularidade desta escola, é possível fazer um trabalho de formação crítica por meio da Educação Física?

APÊNDICE 4 – Texto didático: Aspectos técnicos e táticos do Futebol



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisadora: Prof^a Naiá Márjore Marrone Alves

LEITURA COMPLEMENTAR

Aspectos técnicos e táticos do Futebol

Em todos os esportes coletivos, duas equipes disputam um implemento (no caso do futebol, a bola), criando táticas para levá-lo a um alvo, ao mesmo tempo que devem proteger o próprio alvo das investidas do adversário.

A **técnica** não se restringe exclusivamente a execução mecanicamente perfeita de um movimento específico para o jogo, mas sim, ao conjunto dos **modos de fazer** necessários para a sua prática.

A **tática** não se reduz somente ao sistema de jogo definido pelo técnico ou pelo professor, mas também, às **razões do fazer**, que orientam as ações que a própria situação exige.

A técnica não existe sem a tática e vice-versa.

A execução técnica é importante para se praticar uma modalidade esportiva, mas sozinha, não garante uma ação inteligente dos jogadores/atletas.

O uso da tática é indispensável nos esportes coletivos. Não basta chutarmos forte em direção ao gol, ou sacarmos uma bola com força no voleibol. A questão principal é saber **para quê, quando e como** executar determinada ação, levando em consideração que as situações que ocorrem nas modalidades esportivas coletivas são imprevisíveis e exigem constantes adaptações.

Devemos compreender a dinâmica tática dos esportes coletivos para sabermos como agir numa situação real de jogo individualmente e coletivamente.

Podemos dividir a prática dos esportes coletivos em quatro fases de organização crescente:

- 1) **JOGO ANÁRQUICO**: Os praticantes aglomeram-se em torno da bola, não utilizam adequadamente os espaços da quadra/campo e comunicam-se apenas de forma verbal;
- 2) **DESCENTRAÇÃO**: Os praticantes começam a se organizar melhor nos espaços de jogo, diminuindo a aglomeração em torno da bola, comunicando-se quase sempre de forma verbal;
- 3) **ESTRUTURAÇÃO**: Melhora significativa na utilização dos espaços de jogo, comunicação gestual e verbal, desaglomeração em torno da bola;
- 4) **ELABORAÇÃO**: É a forma mais elaborada de jogo, onde os praticantes estão mais afinados com a bola e se movimentam taticamente pela quadra/campo, com e sem a posse da bola, já antecipando os passes, tentando se deslocar para onde ela deverá ir, com comunicação e movimentação taticamente inteligente, individualmente e coletivamente.

O que é sistema tático?

Segundo o dicionário Michaelis a palavra **tática** é definida como o "**conjunto de meios ou recursos empregados para alcançar um resultado favorável**". Sendo assim entendemos **os esquemas táticos** como as formas que um treinador esportivo escala sua equipe dentro de campo/quadra para superar/vencer seus adversários.

Existem diversas formas de alterar a configuração tática de uma equipe, ofensivamente e defensivamente, durante uma partida esportiva. Dentre essas formas podemos citar:

- alterações no posicionamento dos jogadores em quadra/campo;
- aproveitamento das características físicas dos jogadores;
- uso das habilidades específicas de cada jogador, entre outras

Fatores que interferem no esquema tático de uma equipe esportiva

- Partida em casa ou fora.
- Revezamento de jogadores em começo de temporada.
- Disputa de duas competições simultâneas.
- Jogador suspenso.
- Jogadores machucados.
- Jogadores servindo a seleção.
- Campeonato curto ou longo.
- Mudança de treinador.
- Seqüência de maus resultados.
- Vendas de jogadores importantes.
- Resultado durante uma partida.

Fonte: Henrique de Freitas Antônio.

Disponível em: <http://educacaofisicanamente.blogspot.com.br/2012/01/tatica-nos-esportes-coletivos.html>

Principais regras do futebol

O campo de futebol

No futebol o campo tem o formato retangular com superfície verde formada por grama natural ou artificial. O campo é composto de linhas brancas para demarcações, essas linhas delimitam áreas, como a área do gol e das laterais. Uma linha é atravessada de forma perpendicular ao centro das linhas laterais de modo a dividir o campo em duas partes iguais, e essa linha é chamada de linha de meio campo e é feita de ponto de onde o jogo deve começar e possui um círculo em seu centro. As traves do gol ficam nas duas laterais menores. Ainda existem quartos de círculo nos quatro vértices do campo, onde a bola será colocada para as cobranças de escanteio (tiro de canto).

Dimensões de um campo de futebol

- Comprimento (linha lateral): mínimo 90 m máximo 120 m
- Largura (linha de meta): mínima 45 m máxima 90 m
- Para partidas internacionais pedem-se as seguintes medidas: Comprimento (linha lateral): mínimo 100 m máximo 110 m /Largura (linha de meta): mínima 64 m máxima 75 m

Dimensões do gol

- 7,32m de comprimento de uma trave à outra
- 2,44m de altura do travessão ao solo

A bola de futebol

- Formato: esférica; circunferência não superior a 70 cm e não inferior a 68 cm
- Material: de couro ou qualquer outro material adequado
- Peso: não superior a 450 g e não inferior a 410 g no começo da partida
- Pressão: 8.5 a 15.6 libras

Os jogadores

Uma partida de futebol se inicia com duas equipes formadas por 11 jogadores mais um goleiro para cada equipe. O time, como é chamado uma equipe, pode realizar até 3 substituições de seus jogadores que estão em campo por jogadores que estão no banco de reservas. Cada equipe deverá ter de 3 a 7 jogadores reservas. Para realizar a substituição o árbitro deve parar o jogo por um tempo.

Equipamentos dos jogadores

Agasalho ou camisa; calção; meiões; caneleiras cobertas pelos meiões; chuteira. As duas equipes devem usar cores que as diferenciem entre si e também do juiz e de seus dois assistentes (bandeirinhas) e cada goleiro ainda deverá usar cores para seu uniforme que o diferencie de todos os demais participantes do jogo.

O Árbitro (juiz) de futebol

Tem a função de gerenciar o jogo, ou seja, através de seu tradicional apito ele inicia partida, para jogadas, marca faltas e comanda todo o jogo com a ajuda de seus assistentes.

Duração da partida

A partida é dividida em dois tempos de 45 minutos com um intervalo de 15 minutos entre eles. A cada tempo é acrescido a critério do juiz o tempo que foi perdido em substituições, avaliação de lesão de jogadores, transporte dos jogadores lesionados para fora do campo de jogo para atendimento, perda de tempo ou qualquer outro motivo constatado pelo juiz.

Impedimento

- Um impedimento ocorre quando o jogador ele estiver mais próximo da linha de fundo adversária do que a bola e o penúltimo adversário.
- Não será marcado impedimento quando o jogador estiver no meio-campo de sua equipe, quando estiver na mesma linha do penúltimo adversário ou na mesma linha dos dois últimos adversários.
- A posição de impedimento é caracterizada no momento em que a bola é tocada por um de seus companheiros.

Faltas

As faltas ocorrem quando um jogador tenta tomar a bola de outro de maneira errada cometendo assim a falta. Também é caracterizada falta quando houver toque de mão intencional na bola. As faltas são marcadas em tiro livre contra a equipe que cometeu a infração.

Cartões

Cartão Amarelo: Usado para advertir um jogador que cometeu uma falta um pouco mais agressiva, e que a segunda falta do mesmo tipo será penalizada com cartão vermelho.

Cartão Vermelho: O jogador recebe quando já tem um cartão amarelo por falta cometida anteriormente, e ele é expulso do jogo.

Arremesso lateral

O arremesso lateral será cobrado com as mãos e ocorre quando a bola ultrapassa as linhas de forma completa pelas linhas laterais maiores do campo.

Tiro de meta

É o chute cobrado pelo goleiro, e ocorre quando um jogador do time oposto chuta a bola e ela ultrapassa os limites laterais menores do campo.

Escanteio

É marcado a favor de um time quando um jogador adversário chutar a bola de forma que ela ultrapasse as linhas laterais menores do seu lado do campo.

O vencedor

Um jogo de futebol pode ser vencido pela equipe que fizer mais gols, ou, quando empatado, pode ser vencido na questão das regras de gols fora de casa, pela prorrogação ou ainda pela cobrança de pênaltis.

Diferenças entre o Futebol e o Futsal

Elementos	FUTEBOL	FUTSAL
Campo de Jogo	Comprimento (entre 120m e 90m), largura (entre 90m e 45m). Joga-se em um campo de grama ou em gramado artificial.	Comprimento (entre 42m e 25m), largura (entre 25m e 16m). É jogado em um uma quadra plana e em um piso rígido.
Bola	68 a 70 cm de circunferência	62 a 64 cm de circunferência
Metas	7,32m (largura) x 2,44m (altura)	3m (largura) x 2m (altura).
Chuteira	Chuteiras com travas	Chuteiras sem travas
Nº de Substituições	3 substituições. O jogador não pode voltar a jogar na mesma partida.	Substituições ilimitadas. O jogador pode voltar a jogar na mesma partida.
Faltas acumulativas	Não há punição para um número excessivo de faltas	5 faltas por período de jogo, se esse número for ultrapassado a partir da sexta falta será cobrado um tiro livre direto da marca dos 10 metros.
Duração da Partida	Dois tempos de 45 minutos com 15 minutos de intervalo	Dois tempos de 20 minutos com 10 minutos de intervalo. No futsal não tem acréscimo no tempo da partida.
Tiro de meta	Cobrado com os pés e qualquer jogador do time pode fazer essa cobrança	Cobrado apenas pelo goleiro e com as mãos
Saída lateral	Cobrança lateral com as mãos	Cobrança lateral com os pés
Árbitros	Um árbitro principal que tem o poder de conduzir o jogo e dois árbitros auxiliares (bandeiras) que tem como função principal marcar o impedimento.	São 2 árbitros principais que possuem o mesmo poder de decisão
Impedimento	Um jogador estará em posição de impedimento quando: • qualquer parte de sua cabeça, corpo ou pés estiver mais próximo da linha de meta adversária do que a bola e o penúltimo adversário.	Não há a regra do impedimento

Fonte: Edilson de Oliveira, disponível em:
<http://edfpibid.blogspot.com.br/2012/06/diferencas-entre-o-futebol-e-futsal.html>

APÊNDICE 5 – Adaptação do texto didático "Faço esporte ou sou usado pelo esporte?"



LEITURA COMPLEMENTAR – GRUPO 01

Evolução do Esporte até a Profissionalização

“O esporte que conhecemos hoje é fruto de profundas transformações sociais ocorridas com o advento da chamada Revolução Industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX, com origens, sobretudo, inglesas.”(BETTI, 2004, p.17)

Para entender o processo histórico em que surgiu o esporte, tão apreciado pela sociedade contemporânea, é necessário compreender algumas das transformações sociais que ocorreram naquele contexto.

Entre os séculos XVI e XVIII, a sociedade europeia era organizada em estamentos, ou seja, a posição dos sujeitos na hierarquia social era definida pelo seu nascimento. As pessoas que descendiam da nobreza tinham direitos e privilégios sociais muito maiores que o povo.

Mesmo a burguesia, grupo social que se desenvolveu aos poucos, ao longo daquele período até conquistar o poder econômico, não gozava dos mesmos direitos que os nobres.

Essa situação passou a ser questionada mais intensamente no século XVIII pelos filósofos franceses do movimento iluminista. Estes filósofos opunham-se ao poder absolutista do rei, à intervenção deste na economia, aos privilégios do clero e da nobreza e defendiam a igualdade jurídica, a separação dos poderes e a liberdade econômica. As ideias desses pensadores influenciaram as revoluções que levaram a burguesia a conquistar o poder político, como a Revolução Francesa, ao final do século XVIII, e a organização política contemporânea. Veja o que Jean-Jacques Rousseau pensava a respeito da desigualdade entre os homens:

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles. Não se pode perguntar qual é a fonte da desigualdade natural, porque a resposta se encontraria enunciada na simples definição da palavra. Ainda menos se pode procurar se haveria alguma ligação essencial entre as duas desigualdades, pois isso equivaleria a perguntar, por outras palavras, se aqueles que mandam valem necessariamente mais do que os que obedecem, e se a força do corpo e do espírito, a sabedoria ou a virtude, se encontram sempre nos mesmos indivíduos em proporção do poder ou da riqueza: questão talvez boa para ser agitada entre escravos ouvidos por seus senhores, mas que não convém a homens

razoáveis e livres, que buscam a verdade. (ROUSSEAU, J-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade, 1775, p.12-13)

A burguesia, classe que passou a ter forte influência sobre as demais, utilizava-se da prática esportiva como forma de normatizar e disciplinar seus próprios filhos, a fim de prepará-los para saber controlar as tensões sociais. Ao mesmo tempo em que essa classe social buscava conquistar o poder político, consolidava-se seu poder econômico por meio da Revolução Industrial.

No século XIX, com as reivindicações da classe operária para redução das jornadas de trabalho, os trabalhadores obtiveram acesso a um tempo destinado ao lazer. Mas o que fazer nas horas vagas? Junto a isso, intensificou-se o processo de urbanização que criava espaços públicos. Mas como utilizar esses espaços de forma correta?

A classe trabalhadora conquistou, após inúmeros enfrentamentos, a redução da jornada de trabalho e alguns direitos como o sufrágio universal. Estas conquistas preocuparam a burguesia em relação à forma como os trabalhadores poderiam aproveitar o tempo de folga. Isso seria uma poderosa arma a ser utilizada contra ela mesma (burguesia), uma vez que com esse tempo de folga e com os espaços públicos disponíveis para os momentos de lazer, seria fácil a criação de movimentos sociais contra a classe dirigente.

Nesse sentido, surgiu a importância de incentivar a classe trabalhadora a aderir à prática esportiva, como forma de ocupação do tempo livre, diminuindo as possibilidades de tensões sociais. “No entanto, o significado dessa prática para essas classes sociais era outro, o corpo foi o meio, caracterizando-se uma prática mais viril” (RODRIGUES, 2004).

Dentro dessa perspectiva, o esporte assumiu diferentes papéis e um deles foi de elemento de socialização (para a elite), tendendo a uma prática amadora. Já para a classe trabalhadora, o esporte era praticado de uma forma mais combativa, aproximando-se do que viria a ser, mais tarde, o esporte “profissional”. Você está entendendo como o esporte originou-se?

Fonte: _____. *Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.*



LEITURA COMPLEMENTAR – GRUPO 02

Surgimento do Esporte Espetáculo

A evolução do esporte até tornar-se “espetáculo” aconteceu de forma “natural”, pois, no sistema capitalista, um fenômeno aceito e incorporado tanto pela classe trabalhadora quanto pela classe dominante não poderia passar despercebido. Assim, o esporte, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, passou a ter conotações mercadológicas.

O esporte, na segunda metade do século XX, assumiu grande relevância social. Para muitos praticantes, esse fenômeno representava uma forma de status e, principalmente para as classes menos favorecidas, era o meio mais rápido de ascensão social.

Os meios de comunicação de massa contribuíram para a divulgação e ajudaram a criar essas “falsas ilusões”, valorizando o esporte e tornando-o uma mercadoria de consumo. Mas você sabe por que aconteceu isto? Para atender aos interesses de quem?

Alguns pesquisadores escrevem sobre este tipo de desvirtuamento que o esporte foi submetido. Proni (1998, p. 93), com base nos estudos de sociólogos, argumenta que “(...) antes do domínio da televisão, mudanças nas regras, estrutura e calendário foram introduzidos para aperfeiçoar o esporte ou incrementar a assistência das partidas. A partir do momento que o controle econômico se deslocou para a televisão, mudanças foram introduzidas para agradar os telespectadores ou gerar mais receita com propagandas”.

Um dos exemplos mais claros seria a questão da exploração da mídia sobre o voleibol, o qual teve suas regras alteradas em favor de interesses da televisão, como no caso da exclusão da “vantagem”, e também a inserção do “tempo da TV” que acontece sempre no oitavo e décimo sexto ponto de cada set. Será que isto também acontece com outros esportes?

O Esporte como forma de Lazer Passivo

O lazer, inicialmente, tinha por objetivo diminuir as tensões presentes nas longas jornadas de trabalho. Neste contexto, referimo-nos a uma forma de lazer denominado de “lazer passivo”, do qual os meios de comunicação, em especial a televisão, fazem uso com bastante propriedade, tornando os espectadores em potenciais consumidores da “indústria do lazer”.

“O espectador conecta a televisão para desconectar-se...” (ENZENSBERGER 1991, apud LOVISOLO, 2003, p. 247). A televisão utilizada como forma de lazer faz com que o ser humano se desconecte da realidade que o cerca, de seus problemas e viva intensamente esse tempo, o qual expressa um sentimento de “prazer”. Mas que prazer é esse? Será que a televisão proporciona uma forma de alienação? E o telespectador que, nesses casos, encontra-se solitário, participando passivamente, não podendo tecer uma crítica ou reflexão ao que lhe é oferecido?

Você toma por verdadeiro tudo que é transmitido nos meios midiáticos? O esporte, dentro desse conceito de lazer, influencia os espectadores para a compra do “espetáculo-esportivo”. Essa relação entre o esporte e o consumismo pode se refletir de diversas formas, tais como:

- Compra de ingressos para assistir um evento esportivo;
- Investimentos de multinacionais em marketing esportivo;
- Matrícula de crianças em escolinhas esportivas com pais influenciados pela mídia;
- Compra de calçados e materiais específicos para a prática esportiva.

A televisão e os meios de comunicação em geral, por influenciarem um grande público com proporções muitas vezes incalculáveis, tornam-se produtores de verdades, criando crenças, ídolos e divulgando informações pertinentes aos seus interesses. Essa produção de idéias e valores é interpretada pelas pessoas como verdades absolutas, sem que haja uma reflexão crítica a respeito de tais modelos, contribuindo, assim, na formação de uma massa consumidora.

Fonte: _____. *Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.*



LEITURA COMPLEMENTAR – GRUPO 03

O Esporte na Escola

O processo de implantação da prática esportiva no ambiente escolar aconteceu, principalmente, na década de 1970, pois alguns anos antes desse período, poucas equipes nacionais conseguiram resultados expressivos no cenário esportivo internacional. Nesse aspecto, Betti (1991) aponta que:

“O esporte pareceu também ir ao encontro da ideologia propagada pelos condutores da Revolução de 1964: aptidão física como sustentáculo do desenvolvimento, espírito de competição, coesão nacional e social, promoção externa do país, senso moral e cívico, senso de ordem e disciplina”. (p. 161)

Entendia-se, na época, que para um país destacar-se mundialmente, tanto política como economicamente, era necessário destacar-se também nos esportes. Desse período advém, até os dias de hoje, a implantação do fenômeno esportivo associado à Educação Física escolar.

O trecho a seguir retrata, em parte, o que se pensava a respeito do futebol no período da ditadura no Brasil e em outros países da América do Sul:

Os generais e o Futebol

“Em pleno carnaval da vitória de 70, o general Médici, ditador do Brasil, presenteou com dinheiro os jogadores, posou para os fotógrafos com o troféu nas mãos e até cabeceou uma bola na frente das câmaras. A marcha composta para a seleção, Pra Frente Brasil, transformou-se em música oficial do governo, enquanto a imagem de Pelé, voando sobre a grama, ilustrava, na televisão, anúncios que proclamavam:

Ninguém segura o Brasil. Quando a Argentina ganhou o mundial de 78, o general Videla utilizou, com idênticos propósitos, a imagem de Kempes irresistível como um furacão. O futebol é a pátria, o poder é o futebol: Eu sou a pátria, diziam essas ditaduras militares.

Enquanto isso, o general Pinochet, manda-chuva do Chile, fez-se presidente do Colo-Colo, time mais popular do país, e o general García Mesa, que havia se apoderado da Bolívia, fez-se presidente do Wilstermann, um time com torcida numerosa e fervorosa. O futebol é o povo, o poder é o futebol: Eu sou o povo, diziam essas ditaduras.” (GALEANO, 2004, p. 136-137)

Atualmente, a razão de a Educação Física escolar apoiar-se em tal fenômeno está relacionada com a “crença comum de que a participação é um elemento de socialização que contribui para o desenvolvimento mental e social.” (LOY et al, 1978 citado por BRACHT, 1997, p.75). Os resultados obtidos pela política esportiva da ditadura podem ser considerados um desastre quase social.

Ao utilizar-se do esporte nas aulas de Educação Física, muitas vezes a “(...) escola tende a reproduzir os discursos e soluções apontadas pela mídia. Não

promove um diálogo. Apenas reforça a obtenção de informação compacta e fácil em detrimento de uma reflexão crítica. Essa situação gera uma ausência de significados (...)” (Gomes, 2001).

O esporte escolar deve estar caracterizado como “Esporte Educação” e não como “Esporte na Escola”. Do ponto de vista prático, o esporte não pode ser negado, mas sim utilizado de forma que desperte no aluno interesse e prazer e tenha uma intencionalidade educativa, nunca o jogo pelo próprio jogo.

A prática esportiva deve propiciar a todos uma compreensão mais ampla sobre as relações sociais, às quais, constantemente, somos submetidos. Assim, por meio do esporte, é possível entendê-las de forma mais crítica e autônoma, tornando-nos donos de nosso próprio entendimento.

Fonte: _____. *Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.*

APÊNDICE 6 – Ficha avaliativa individual

FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL - EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º BIMESTRE

NOME DO(A) ALUNO(A)

PARTICIPAÇÃO	
Critérios avaliativos	Aproveitamento
Presença nas aulas (25%)	
Questionamentos/ Intervenções orais ao longo das aulas (25%)	
Sintonia/Envolvimento com a aula (25%)	
Participação nas vivências corporais (25%)	
APROVEITAMENTO TOTAL DA PARTICIPAÇÃO:	

REDAÇÃO	
Critérios de Correção	Aproveitamento
Adequação ao tema (10%)	
Domínio gramatical e linguístico (15%)	
Apresentação de dados ao longo do texto (15%)	
Relação com os assuntos abordados durante as aulas (30%)	
Nível de criticidade da argumentação (30%)	
APROVEITAMENTO TOTAL DA REDAÇÃO:	

Comentário sobre a redação:

AUTOAVALIAÇÃO	
Nota relatada no questionário:	
APROVEITAMENTO PERCENTUAL CORRESPONDENTE:	

MÉDIA FINAL DE APROVEITAMENTO NA DISCIPLINA:

OBS: A média final corresponde à média aritmética dos três aproveitamentos

ATENÇÃO: CASO QUEIRA REVER A SUA NOTA, ENTREGAR A REDAÇÃO OU DISCUTIR ALGUMA OUTRA QUESTÃO, ME CHAME NO WHATSAPP: 62 9 9963 9887 (Professora Naiá Márjore)

APÊNDICE 7 – Slides da aula 03 (Tema: Futebol como esporte de alto rendimento)

SLIDES – A CONSOLIDAÇÃO DO FUTEBOL COMO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

A consolidação do futebol como esporte de alto rendimento

Profª Naiá Márjore

Como chegamos ao esporte moderno?

- ▶ Primórdios da humanidade;
- ▶ Antiguidade;
- ▶ Idade Média;
- ▶ Renascimento;
- ▶ Revolução Industrial.



Principais características do esporte moderno

- ▶ Vislumbrar a igualdade entre os jogadores (desconsiderando-se a condição social do praticante);
- ▶ Autonomização com a criação de tempo e espaços próprios: estádios, velódromos, pistas, quadra, etc;
- ▶ Sua prática passa a ter uma cronologia determinada, específica, um calendário próprio;
- ▶ Código universal das regras e das atividades a favor de uma prática padronizada onde quer que o esporte aconteça.



Esporte Moderno (Após a Revolução Industrial)

- ▶ Conquistas trabalhistas oportunizaram as práticas esportivas → diminuição da jornada de trabalho;
- ▶ Racionalização → característica fundamental do esporte moderno.
- ▶ Profissionalismo (classe trabalhadora) x amadorismo (burguesia).
- ▶ Esporte e lazer para a classe trabalhadora: mão de obra produtiva e alienada (produtividade, rendimento, respeito às regras pré-determinadas)
- ▶ As intenções do Barão de Coubertin em relação ao esporte eram completamente diferentes do que se tornou.
- ▶ Participação feminina nas Olimpíadas: partir de 1920

E o futebol?

- ▶ No Brasil: Charles Miller;
- ▶ A primeira partida de futebol ocorreu em 1895, em um terreno baldio da várzea do Carmo, em São Paulo (participantes: elite aristocrática).
- ▶ Outros jogos amistosos passaram a acontecer entre membros de colônias europeias, filhos de famílias abastadas;
- ▶ Além das equipes de origem aristocráticas, os times mais precários da periferia começaram a se organizar em regiões periféricas, favelas e na várzea dos rios. Desta forma, a população pobre e negra também teve acesso ao futebol.

Futebol popular x Futebol aristocrático

- ▶ O futebol da periferia era jogado em terrenos irregulares, com bolas de meia adaptadas, que quicavam demais e exigiam mais habilidade e condução para viabilizar o jogo.
- ▶ O brasileiro pobre tinha agora uma opção de lazer democrática e, devido às circunstâncias, uma nova forma de jogar se desenvolveu, mais ágil e plástica, cheia de ginga e dribles.
- ▶ As equipes aristocráticas passaram a desejar a participação de brasileiros habilidosos em suas composições, o que gerou bastante polêmica no início.



O negro no futebol brasileiro



- ▶ As equipes mais tradicionais repudiavam a ideia de jogar com atletas pobres, mulatos ou negros e mantinham seu isolamento aristocrático.
- ▶ Em 1923, o Clube Vasco da Gama montou uma equipe com diversos atletas negros, que foram contratados; os demais clubes contavam apenas com atletas brancos e amadores.
- ▶ Naquele ano, o Vasco da Gama sagrou-se campeão, mas foi expulso da Liga carioca de futebol.

O Futebol como ópio do povo

- ▶ Ditadura Militar: patriotismo difundido por meio do futebol;
- ▶ Melhorar o prestígio nacional e manter boas relações econômicas com as grandes potências mundiais;



E hoje...? FUTEBOL EMPRESARIAL



Como os clubes ganham tanto dinheiro?

- ▶ Venda dos direitos de transmissão dos jogos para televisão;
- ▶ Patrocínio em uniformes e outros produtos esportivos;
- ▶ Licenciamento de produtos, desde camisas passando por chaveiros, canetas, chuteiras e uma infinidade de lembranças que os torcedores consomem;
- ▶ Se um clube possuir estádio, lucra com a venda das placas de publicidade, e aluguel do estádio para eventos, show de cantores e em algum caso para igrejas que fazem mega-cultos.
- ▶ Bilheteria no dia de jogos, a renda do jogo sempre é uma fonte de renda.
- ▶ Comprando direitos federativos de jogador de times menores e de empresários, colocando os jogadores na vitrine, quando gera venda, tem uma porcentagem.
- ▶ Premiação quando se ganha campeonatos como Brasileirão, Libertadores e Mundial Interclubes, etc

Exportação e importação de jogadores

Os números astronômicos do futebol no mundo

Relatório da Fifa revela as transferências internacionais de jogadores em 2016

14.591
JOGADORES

foram transferidos internacionalmente, ou seja, mudaram de país, 7,3% a mais do que 2015



US\$ 4,79
BILHÕES

movimentados (cerca de R\$ 15,11 bilhões), 14,3% a mais do que 2015



ROTAS QUE MAIS MOVIMENTARAM JOGADORES

Em Nº de jogadores

1º Brasil > Portugal	168
2º Inglaterra > Escócia	144
3º Inglaterra > País de Gales	123
4º País de Gales > Inglaterra	106
5º Portugal > Brasil	103

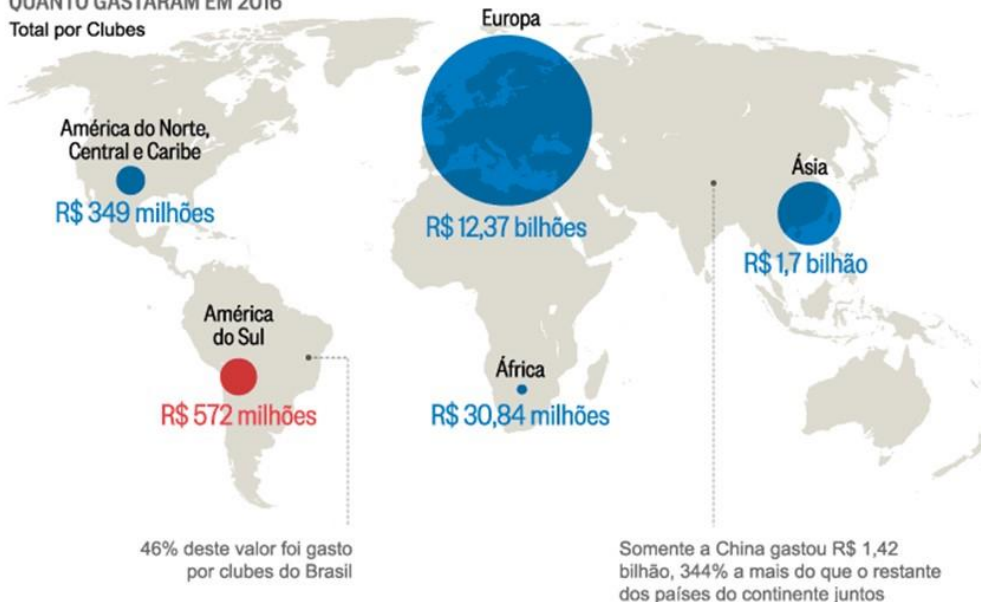
ROTAS QUE MAIS MOVIMENTARAM DINHEIRO

Em R\$ milhões

1º Alemanha > Inglaterra	750
2º França > Inglaterra	714
3º Espanha > Inglaterra	701
4º Itália > Inglaterra	660
5º Itália > Espanha	440
...	
9º Brasil > Itália	251

QUANTO GASTARAM EM 2016

Total por Clubes



Pesquisa divulgada pela
CBF - Levantamento
 feito pela Diretoria de
 Registro e
 Transferências

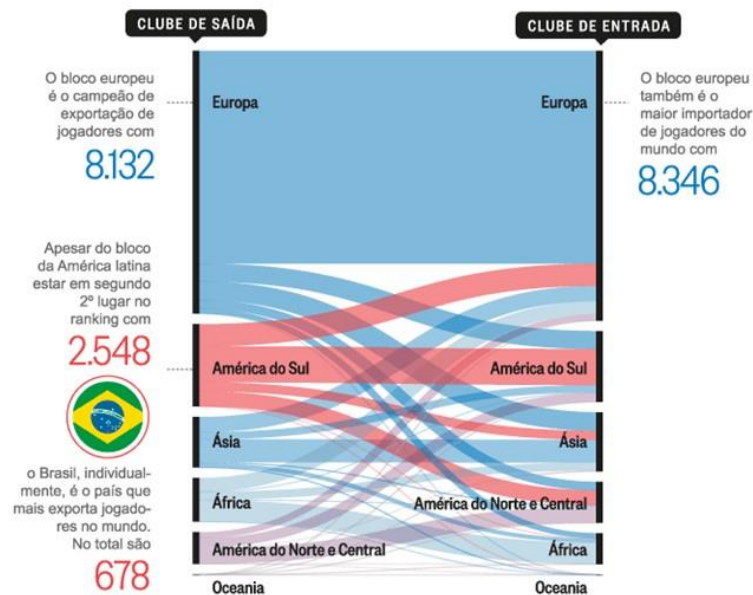
Desigualdade Salarial

VALOR DO SALÁRIO	Nº DE JOGADORES	PERCENTUAL
até R\$ 1 mil	23.238	82,40%
entre R\$ 1 mil e R\$ 5 mil	3.859	13,68%
entre R\$ 5 mil e R\$ 10 mil	381	1,35%
entre R\$ 10 mil e R\$ 50 mil	499	1,77%
entre R\$ 50 mil e R\$ 100 mil	112	0,40%
entre R\$ 100 mil e R\$ 200 mil	78	0,28%
entre R\$ 200 mil e R\$ 500 mil	35	0,12%
acima de R\$ 500 mil	1	0%

Fonte: <http://esporte.ig.com.br/futebol/2016-02-23/mais-de-80-dos-jogadores-no-brasil-ganham-ate-r-1-mil-de-salario.html>

Vale lembrar que esses valores são os que constam no contrato de trabalho. É bastante comum no Brasil os clubes dividirem o salário do jogador em um montante na carteira assinada e outro por fora de direitos de imagem - e nesse último é onde entra a maior parte do valor em muitos casos, principalmente de atletas mais badalados e caros.

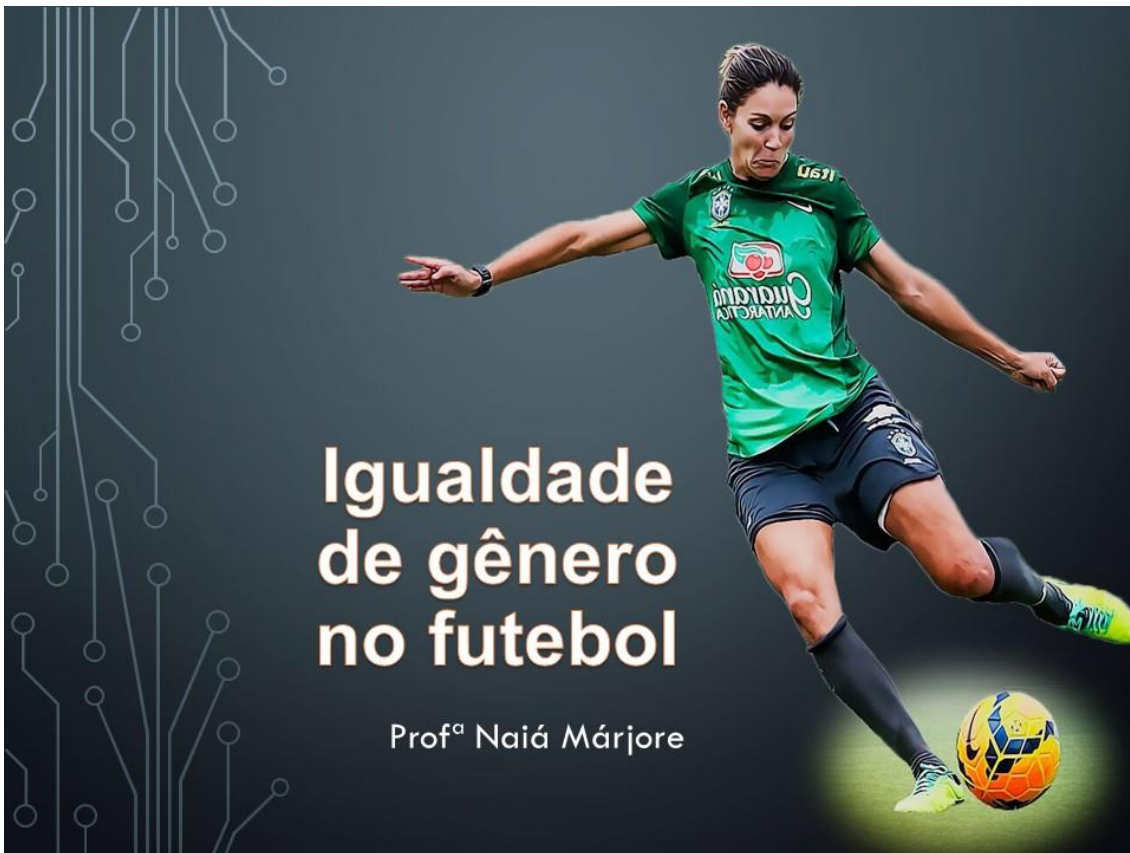
QUEM MAIS MOVIMENTOU JOGADORES



Fonte: FIFA

O GLOBO

APÊNDICE 8 – Slides da aula 05 (Tema: Futebol e gênero)

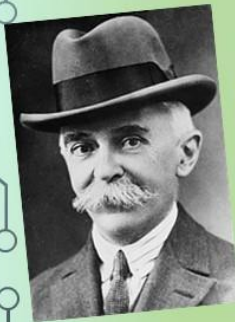


A mulher nas olimpíadas

- Jogos Olímpicos da Antiguidade: A única presença feminina permitida nos Jogos era a de Sacerdotisas, que eram consideradas “mensageiras dos deuses”, trazendo boa sorte para os competidores. Elas eram as responsáveis pela entrega das coroas de oliveira para os vencedores.
- Kallipateria foi uma mulher grega treinadora do seu próprio filho, um lutador de boxe chamado Pisidoros. Ela correu risco de morte ao se tornar treinadora, e se vestia de homem para assumir o papel, mas quando seu filho ganhou a luta, ela não se aguentou e acabou se expondo ao público. Felizmente ela foi poupada da morte, mas só porque seu pai, seu irmão e seu filho foram campeões olímpicos.

- A primeira participação feminina nos Jogos Olímpicos da Era Moderna foi apenas em sua segunda edição, em 1900, na cidade de Paris. As mulheres podiam disputar apenas as modalidades tênis e golfe. Porém, eram consideradas participantes extraoficiais, então só recebiam um certificado de participação nos jogos e não subiam ao pódio para ganhar as medalhas e as coroas de oliveira.
- Apenas em 1979 foi revogada a deliberação do Conselho Nacional de Desportos que vedava a prática do futebol e do futebol de salão pelas mulheres.
- Apenas em 2012 mulheres passaram a poder competir em todas as modalidades olímpicas.

Barão de Coubertin: a mulher deve praticar esportes?



Technicamente as jogadoras de futebol ou as pugilistas que se tentou exhibir aqui e alli não apresentam interesse algum; serão sempre imitações imperfeitas. Nada se aprende vendo-as agir; e assim os que se reúnem para vel-as obedecem preocupações de outra especie. E por isso trabalham para a corrupção do esporte, aliás, para o levantamento da moral geral. Si os esportes femininos forem cuidadosamente expurgados do elemento espetaculo, não há razão alguma para condenal-os. Ver-se-á, então, o que delles resulta. Talvez as mulheres compreenderão logo que esta tentativa não é proveitosa nem para seu encanto nem mesmo para sua saúde. De outro lado, entretanto, não deixa de ser interessante que a mulher possa tomar parte, em proporção bem grande, nos prazeres esportivos do seu marido e que a mãe possa dirigir inteligentemente a educação physica dos seus filhos

(COUBERTIN, 1938, p.46).

Aspectos que afetam a “imagem feminina” da mulher no esporte

- desmoralização feminina frente à exibição e espetacularização do corpo
- o suor excessivo, o esforço físico, as emoções, fortes, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez.
- natureza vulgar que aproximava a mulher do universo da desonra e da prostituição.,
- “Os tecidos leves, transparentes e colantes; a renúncia aos adereços, enchimentos, agregados de roupas brancas, perucas, armações e anquinhas; o rosto ao natural, a cabeça descoberta e os cabelos cortados extremamente curtos, quase raspados na nuca davam às meninas uma intolerável feição masculina, agressiva, aventureira, selvagem.”

Outras opiniões...

“Não negamos à mulher os mesmos direitos concedidos ao homem, porém não compreendemos que a mulher interprete essa igualdade procurando imitá-lo física, moral e intelectualmente, testemunhando dessa maneira uma superioridade inexistente. Sim, porque só almejamos igualar o que nos supera. Quanto às qualidades morais que todos os esportes coletivos desenvolvem, achamos ser o futebol, pela sua natural violência, um exacerbador do espírito combativo e da agressividade, qualidades incompatíveis com o temperamento e o caráter feminino. Quanto ao desenvolvimento intelectual, facilmente concordaremos que o futebol não é dos mais eficientes. Portanto não sendo aconselhado por motivos higiênicos, físicos ou morais, não será pelo seu reduzidíssimo valor intelectual que a mulher o vá praticar. Assim, pelas razões acima expedidas, que envolvem matéria de ordem técnica é nossa opinião ser o futebol, para a mulher, anti-higiênico e contrário à natural inclinação da alma feminina.”

(BALLARYNI, 1940, p. 36)

Proibições da participação feminina no esporte

- 1941: as mulheres eram proibidas de praticar as lutas, o boxe, o salto com vara, o salto triplo, o decatlo e o pentatlo;
- 1965: as mulheres eram proibidas de praticar lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, rugby, halterofilismo e baseball.



“A mulher moderna procura a tendência masculina, porque biologicamente, morfologicamente, psicologicamente ela está tomando essa orientação. Trabalhando como o homem, intoxicando-se como o homem (fumo, álcool), tendo emoções semelhantes às do homem, a mulher atrofia as suas funções ovarianas, modifica o funcionamento de outras glandulas e toda a sua fisionomia diferencial sexual, tendendo a distinguir-se menos”.

(BERARDINELLI: 1939, p.14-5).

Fatores que limitam a visibilidade da mulher no esporte

- A mídia;
- O esporte empresarial;
- A falta de incentivo financeiro;
- Falta de políticas públicas de esporte e lazer;
- As fragilidades da Educação Física escolar;
- O machismo.



O papel do esporte na luta pela igualdade de gênero

“A habilidade esportiva dificilmente se compatibiliza com a subordinação feminina tradicional da sociedade patriarcal; de fato, o esporte oferecia a possibilidade de tornar igualitárias as relações entre os sexos. O esporte, ao minimizar as diferenças socialmente construídas entre os sexos, revelava o caráter tênue das bases biológicas de tais diferenças; portanto, constituía uma ameaça séria ao mito da fragilidade feminina.”

(LENKKYJ citado por ADELMAN, 2003, p. 448).

Por que as conquistas históricas do futebol feminino não saem na mídia?

Najila Passos (Carta Maior) Data da postagem: 15:21 15/06/2015

Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/7234/por-que-as-conquistas-historicas-do-futebol-feminino-nao-saem-na-midia>

Noite de terça-feira (9), Montreal, Canadá. Abertura da Copa do Mundo de Futebol Feminino. A seleção brasileira estreia com vitória de 2 x 0 sobre a Coreia do Sul.

Mais do que isso, registra dois feitos históricos. No início do 2º tempo, Marta, cinco vezes eleita a melhor jogadora do mundo, balança a rede em cobrança de pênalti, atinge a marca 15 gols em mundiais e se torna a maior artilheira da história campeonato. Antes disso, ainda no 1º tempo, Formiga, 37 anos, 20 de seleção brasileira, abre o placar e se transforma na jogadora mais velha a marcar gol em mundiais.

Pouquíssimos brasileiros, porém, comemoraram a tripla conquista da noite de estreia. Os feitos nem chegaram a ser assunto nas rodas de conversas da semana. A maioria das pessoas sequer ficou sabendo. As marcas das maiores jogadoras do dito "país do futebol" obtiveram pouco espaço na imprensa comercial, inclusive na especializada. Por que Ronaldo, o fenômeno, que também ostenta a marca de 15 gols em mundiais, tem muito mais visibilidade? Por que o menino Neymar, qualitativamente distante de marcas como estas, é quem frequenta as primeiras páginas dos jornais?

Professora do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Máira Kubik afirma que a mídia tende a reproduzir estereótipos e, por isso, nela, a mulher ocupa apenas seus papéis mais tradicionais, como o de dona de casa ou de mãe. "Pesquisas demonstram que, por exemplo, em matérias de economia, a mulher é entrevistada no supermercado para falar sobre o aumento dos preços, enquanto os homens são os economistas, que comentam tecnicamente", exemplifica.

A militante feminista Isa Penna acrescenta que, independente do aspecto que você analisar a cobertura da mídia esportiva brasileira, irá encontrar o machismo à espreita. De acordo com ela, até mesmo no jornalismo esportivo o papel da mulher é diferente. Os homens são os comentaristas. Elas, as apresentadoras. "As mulheres funcionam quase como enfeites. Quem dá a linha editorial da cobertura são os homens", denuncia.

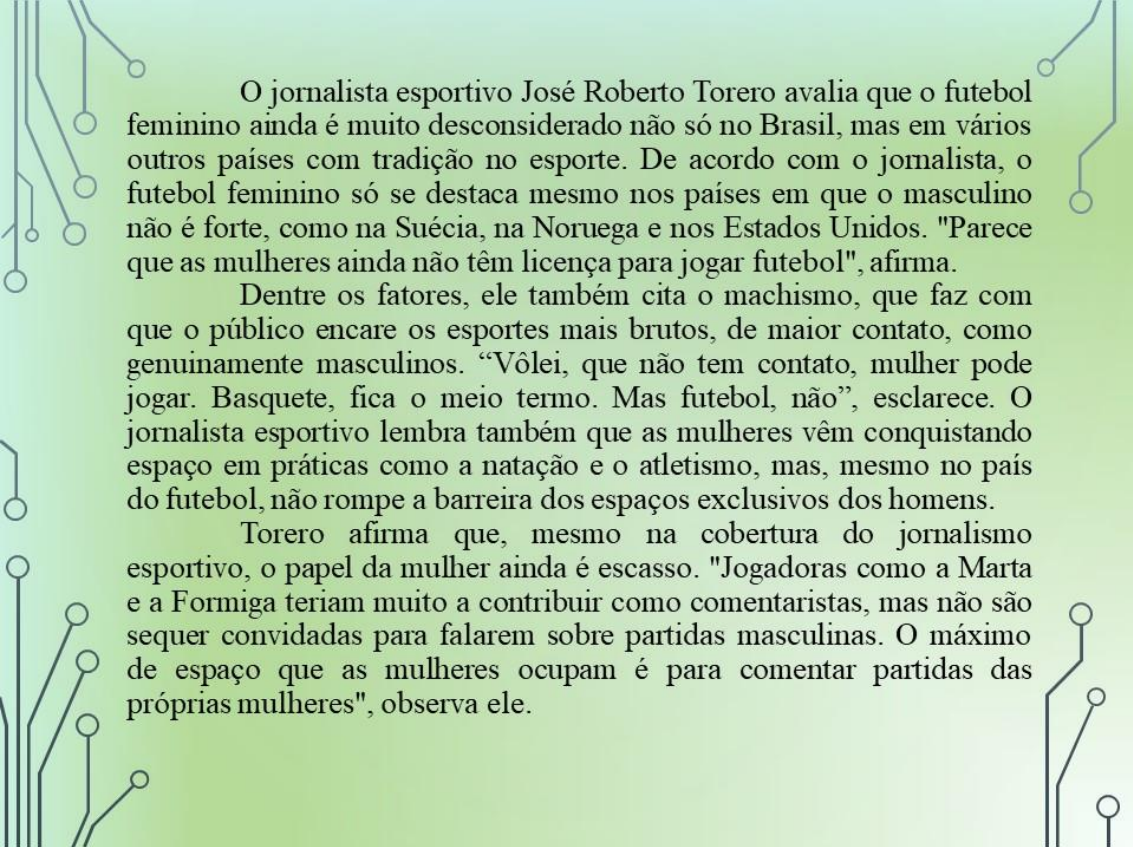
Isa observa que o machismo também está estampado nos salários pagos. Enquanto os jogadores chegam a negociar cifras milionárias, as mulheres ganham entre R\$ 320 e R\$ 2 mil. Há apenas dois anos, em 2013, os salários delas, embora baixos, variavam de R\$ 800 a R\$ 5 mil. "Isso mostra que, neste momento de crise econômica, os patrocínios para o futebol feminino são os primeiros a serem cortados", afirma.

Ela acrescenta que, atualmente, há 800 times de futebol masculino inscritos nos campeonatos regionais. Já os femininos são apenas 175. "Em São Paulo, os principais clubes não tem seleções femininas. O Santos, que tinha, fechou recentemente, com a velha desculpa de que falta patrocínio", relata.

No caso específico do futebol, ela aponta que a mulher é tratada muito mais como "musa" do que como "atleta". "No Brasil do machismo, o lugar da mulher não é no futebol, que ainda tido como um nicho masculino. E, por isso, mesmo conquistas valorosas como a de Marta e Formiga não ganham visibilidade", esclarece.

A professora destaca que estudos críticos da imagem demonstram que o machismo na cobertura esportiva é tão grande que, mesmo quando as mulheres conseguem algum espaço, são retratadas em ângulos que visam destacar partes especificadas dos seus corpos, de forma a retratá-las muito mais como objeto sexual do que elas como atletas.





O jornalista esportivo José Roberto Torero avalia que o futebol feminino ainda é muito desconsiderado não só no Brasil, mas em vários outros países com tradição no esporte. De acordo com o jornalista, o futebol feminino só se destaca mesmo nos países em que o masculino não é forte, como na Suécia, na Noruega e nos Estados Unidos. "Parece que as mulheres ainda não têm licença para jogar futebol", afirma.

Dentre os fatores, ele também cita o machismo, que faz com que o público encare os esportes mais brutos, de maior contato, como genuinamente masculinos. "Vôlei, que não tem contato, mulher pode jogar. Basquete, fica o meio termo. Mas futebol, não", esclarece. O jornalista esportivo lembra também que as mulheres vêm conquistando espaço em práticas como a natação e o atletismo, mas, mesmo no país do futebol, não rompe a barreira dos espaços exclusivos dos homens.

Torero afirma que, mesmo na cobertura do jornalismo esportivo, o papel da mulher ainda é escasso. "Jogadoras como a Marta e a Formiga teriam muito a contribuir como comentaristas, mas não são sequer convidadas para falarem sobre partidas masculinas. O máximo de espaço que as mulheres ocupam é para comentar partidas das próprias mulheres", observa ele.

APÊNDICE 9 – Transcrição da entrevista com a professora 1

Entrevista – Professora 1

1. **Qual é a sua formação inicial?** *Letras (Português-Inglês) e agora estou graduando em Educação Física*
2. **Qual é a sua carga horária nessa escola?** *60 horas*
3. **Há quanto tempo você está nessa escola?** *10 anos.*
4. **Como tem sido sua adaptação à escola de tempo integral?** *Ainda estou me adaptando. Eu achei um pouco cansativo, porém, estou achando bom. **Cansativo em que sentido?** Da carga horária mesmo, do tempo de estar na escola, assim... de permanência na escola, não de “trabalhar”, não, mas de permanecer na escola.*
5. **Em que ano você se formou?** *Bom, que eu me lembre, foi em 2000.*
6. **Há quanto tempo você trabalha com Educação Física?** *Bom, eu iniciei agora, esse ano.*
7. **O que você pensa sobre as questões sociais que envolvem a Educação Física?** *Como a Educação Física pode contribuir para a formação desses alunos? Eu acho que pode ajudar na interação entre os alunos, é... eu penso que se eles se envolverem no esporte, assim, eu penso que eles vão gostar mais da escola, vão se envolver mais nos estudos também, dependendo do tipo de aula, também, que a gente trabalhar nesse sentido.*
8. **E pra você, qual é a função da escola?** *Função da escola no sentido da Educação Física? Não, geral. Para que serve a escola? Qual é a função social dela?* *Educar no sentido de colocar o indivíduo dentro da cidadania mesmo é um dos fatores... e trabalhar o social mesmo, tudo, com os alunos, tanto acadêmico quanto o projeto de vida do aluno, mostrar o seu projeto de vida também.*
9. **Na sua prática pedagógica, independente da Educação Física, você segue alguma tendência pedagógica?** *Não. E você gosta de discutir e compreender as questões sociais que determinam a nossa realidade?* *Essa primeira pergunta sua... é a pedagogia, da presença, que a gente segue? Sim, é como se fosse assim: pedagogia tecnicista... não, essas coisas não! É uma mistura de um pouco de cada coisa, que dá certo de acordo com a realidade. Esse negócio de ser muito construtivista... acho que tem que ter um pouco do tradicional, um pouco do construtivista, não dá pra seguir à risca não.*
10. **E você costuma contextualizar a sua prática pedagógica com as questões sociais?** *Sim, às vezes. De que forma?* *Uai, depende da situação, depende do que dá pra... o que acontece na sociedade? Por exemplo, a questão de preconceito eu sempre trago algumas aulas de uma forma tranquila porque você não pode também entrar...*
11. **E quais são os principais problemas que você enfrenta nessa escola enquanto professora de educação física?** *Falta de recursos, estrutura física. Esse é o maior, eu acho.*
12. **E na sua opinião, é importante a educação física na escola?** *Muito importante, porque é o momento de o aluno interagir um com o outro, conhecer um ao outro.*
13. **O que você acredita que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física?** *Nas aulas de educação física... é essa questão mesmo, os temas, tipo, é... trabalhar a questão do preconceito, as questões dessas coisas sociais mesmo, dos problemas*

que os jovens enfrentam... a Educação Física, eu penso que ela é mais aceita pelos alunos. Eles são mais abertos, porque eles gostam, é uma atividade que eles gostam. **Por que eles se envolvem tanto?** Porque eles gostam de esporte e também eu acho que é uma maneira de eles saírem da rotina, da sala de aula, eles estão ali na sala de aula e eu acho que essa... eu acho que é a melhor parte deles.

14. **Qual é a sua percepção sobre o terceiro ano?** O terceiro ano é uma turma muito boa. Eles são maduros, têm mais maturidade e também gostam. Tudo que você propõe a eles, eles estão abertos a participar, eles estão focados em tudo na escola.
15. **Agora vamos falar do seu olhar para a Educação Física. Quais são os problemas que essa disciplina enfrenta na organização do trabalho pedagógico?** Não entendi a pergunta. **O que a Educação Física sofre dentro da escola para alcançar seus objetivos?** É o espaço... a estrutura, a falta de materiais, a falta de recurso no geral, aí... **E a questão de desenvolver projetos, vocês têm alguma barreira?** Não, barreira não, a gente pode desenvolver, só porque é de acordo com a nossa realidade.
16. **Você já teve as suas aulas limitadas ou interrompidas porque alguém reclamou sobre o barulho?** Não. Aqui na escola não, aqui na escola é muito tranquilo, nesse sentido.
17. **Você já fez algum trabalho multidisciplinar com outras disciplinas?** Ainda não, porque não deu tempo.
18. **O que você acha dos jogos estudantis enquanto professora de inglês?** É um momento, é O momento para eles, ... então, assim, eu penso que tem que acontecer mesmo, não só uma vez no ano, eu acho que tem que acontecer mais porque é o momento deles, assim, é... o jovem gosta dessa competição eu vejo que eu também gostava quando eu estudava eu participava de todos. Então, ele é participativo, o jovem é participativo, ele gosta, isso faz parte da escola também, é o diferencial para eles. **De que forma você acha que essa competição contribui na formação deles?** Eu penso que competir faz parte de qualquer ser humano, assim, o próprio vestibular mesmo, a própria profissão, para a escolha de vida dele, saber que o mercado é competitivo, então ele tem que sair da escola com essa crítica de que ele vai competir, sempre. Ele vai se formar para isso, competir com os melhores, ser o melhor.
19. **Quais são os eventos da escola que, na sua opinião, mais envolvem o professor de educação física?** Ah, eu penso que é a quadrilha, agora que vai ter... por causa da dança e penso que o interclasse mesmo, os jogos. **E para você é tranquilo assumir essas responsabilidades?** Ainda não. **Por quê?** Porque eu ainda estou me preparando ainda. **Você acha que é função do professor de Educação Física?** Essa parte da dança? Não, eu não acho que é função do professor. Essa dança cultural, não. Mas o professor tem que estar aberto para ajudar. Pode contribuir, mas não é função. A quadrilha, por exemplo, não é função só do professor de educação física, é da equipe da escola. **Você gosta de se envolver nesses eventos, você concorda?** Gosto, concordo e gosto. É importante sim. O aluno gosta de ver o professor envolvido.
20. **E para planejar suas aulas, você leva em consideração o PPP da escola?** Levo, levo sim.

- 21. Você tem algum plano de ensino que norteia a sua prática? Ou, se não um plano de ensino, um outro documento, diretriz, matriz curricular?** *Não, não tem matriz de Educação Física. A gente até tem um programa no siape que a gente tem algumas ideias, mas não é bem uma matriz não, igual as outras disciplinas não.*
- 22. E como você avalia as suas condições de trabalho? São favoráveis ou desfavoráveis?** *Desfavoráveis. Por que? Por falta de estrutura mesmo, como eu já tinha falado. Falta de... às vezes até das pessoas, assim... de apoio, apoiar as nossas ideias. É difícil.*

APÊNDICE 10 – Transcrição da entrevista com a professora 2

ENTREVISTA – PROFESSORA 2

- 1. Qual é a sua formação inicial?** Eu sou pós-graduada em Educação Física. **Sim, e a sua primeira faculdade?** Geografia. **Qual o ano de sua formação?** 1998.
- 2. Há quanto tempo você atua na escola?** Desde 93.
- 3. E nesta escola?** Nesta escola? 4 meses.
- 4. Qual a função social da escola, para que serve a escola?** Preparar o adolescente, no caso, o 2º grau, para a vida, né, ser autônomo, capaz de correr atrás dos seus próprios sonhos e objetivos.
- 5. Como tem sido a sua adaptação à escola de tempo integral?** Para mim não está sendo difícil porque eu gosto da sala de aula, eu gosto de estar no ambiente escolar. Pra mim, sem problemas.
- 6. Há quanto tempo você trabalha com educação física?** Há 8 anos.
- 7. E você segue alguma tendência pedagógica na sua prática pedagógica?** Eu gosto mais da construtivista, né, e várias teorias de Piaget também. Não tem uma propriamente que eu sigo ao pé da letra, né, vou vendo, vou lendo e contextualizando de acordo com a necessidade, porque não tem uma propriamente que encaixe totalmente e corretamente com o que a gente tá precisando no momento, a realidade, né.
- 8. Você gosta de discutir e compreender as questões sociais no contexto da educação física?** Gosto. **Você costuma associar suas aulas com as questões sociais?** Muito. **De que forma?** De forma interdisciplinar. Eu trago um conteúdo que é da mídia e a gente debate em relação... e relaciona com o conteúdo ou com alguns princípios éticos, que também é vinculado à Educação Física. **Os temas transversais?** Sim, os temas transversais.
- 9. Quais os maiores problemas que você enfrenta na escola enquanto professora de Educação Física?** A realidade da escola hoje, um dos maiores problemas para mim é a estrutura. **Só a estrutura física?** A estrutura física... **Questão de recursos materiais?** É, material no geral e por ser o primeiro ano do CEPI, da escola integral, eu ainda percebo que a parte gestora ainda não descobriu o valor da atividade física, da educação física como disciplina dentro do contexto da vida social do jovem, ela ainda não descobriu isso ainda... o poder que isso pode dar pra gente chegar mais acessível ao jovem, você tá me entendendo? Ainda não percebeu que o jovem, ele é muito competitivo, por ele ser muito competitivo, ele adequa muito fácil a qualquer esporte, à competição, né, que... proporcione a eles também a sensação de adrenalina, de poder, né? **Então você acha que falta investimento?** Investimento mais na atividade física, o esporte em si dentro da escola. **Mais investimento em campeonatos, assim...?** ...pedagógico! De forma pedagógica, usar o esporte para disciplinar, no caso, entendeu? Dar para o aluno aquilo que ele quer e, ao mesmo tempo, cobrar para que ele tenha aquilo que ele quer e exigir alguma coisa em troca. Não adianta você só pedir, pedir, pedir. Você tem que oferecer alguma coisa para eles. **E então, neste caso, seria em forma de disciplinas eletivas, projetos de extensão, mais ou menos assim?** Eletivas, projetos de esporte, projetos de dança, tudo que envolva a atividade, o jovem gosta muito. **Você acha que em uma escola de tempo integral seria interessante que tivesse mais atividades...?** Mais! Que tivesse mais programas relacionados ao esporte para poder atender a um grupo maior. Porque hoje o que nós temos atende apenas a 30 alunos... né, 30 alunos com 250, 220 em outras atividades que poderiam ser mais... **E qual é essa atividade? É a eletiva?** Tem a do esporte, que não é por um profissional da área do esporte, né, então ela tem fins recreativos, só. **A eletiva se chama “eletiva do esporte”?** Isso, a do esporte. E a de dança, né, que é por mim, mesmo assim ainda é só uma eletiva, é uma aula. Entendeu? Então é muito pouco. Poderia ter projetos de vôlei, projetos de futsal, projetos de handebol... não há necessariamente a necessidade de um profissional para cada um,

poderia estar organizando horários específicos... entendeu? Dentro da escola. Isso seria muito bom! Envolver mais o jovem com o esporte, porque esporte é disciplina! **E você acha que tá faltando disciplina nesses alunos?** Tá faltando... tá faltando!

10. **Qual é a importância da Educação Física na escola?** Ela é importante porque ela integra, sociabiliza muito né, os alunos interagem muito um com o outro, além de fortalecer os princípios éticos dentro da disciplina, a própria disciplina, o poder de decisão, o aluno tem que ter quando ele tá desenvolvendo um esporte e... de competição, né? Competir... porque dentro da sociedade você tá competindo o tempo todo, num emprego, num serviço, é... numa prática esportiva... em todos os sentidos você está competindo com o outro, né?
11. **Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ensinados? Quais os conteúdos que você prioriza nas suas aulas?** Que eu priorizo? De qualidade de vida, eu acho essencial eles aprenderem o que é qualidade de vida, para que ter qualidade de vida e quais os princípios que levam a ter qualidade de vida, né, esporte, num geral, não determinar algum esporte, proporcionar para eles que eles percebam a importância do esporte na vida deles, a atividade física como promoção de saúde...
12. **Qual a sua percepção sobre as turmas que você ministra suas aulas? Como é o público?** O público? Num geral, eu achei que... por ter trabalhado esses oito anos anteriores aí com 6º ao 9º, eu imaginei que o 2º grau seria diferente. Em que aspecto? Eu imaginei que os meninos do primeiro ano iriam chegar para mim sabendo um pouco de tudo, né, um pouco de cada parte que rege o currículo da Educação Física. Só que eu tive uma surpresa muito negativa. Houve um retrocesso. Aquilo que eu achei que eu ia adiantar no 2º grau, não foi possível. Eu tenho que trabalhar o conteúdo do 2º grau e voltar o conteúdo de 6º ao 9º porque eles não tiveram, eles não vivenciaram nem o básico. A maioria, uns 80% do nosso alunato não têm nem a noção de esporte, fundamento, não têm... as coisas mais básicas que é de 6º ao 9º ano, não têm... então, chegaram para mim bem atrasados em relação a isso e então eu tento fazer isso e à medida que eu tento fazer isso, eles acham muito bom, interagem muito com a prática, apesar de não ter estrutura. É um pouco complicado, mas a gente consegue fazer algumas adaptações.
13. **E você é coordenadora de área, mas de qual área?** Humanas. **E a sua coordenação contribui ou atrapalha a sua prática pedagógica em Educação Física?** Não, é tranquilo... tranquilo. **Qual é a carga horária?** 60 horas. **Dedicação exclusiva?** É dedicação exclusiva para o CEPI, para o tempo integral. Eu tenho tempo para planejar, para estudar na área de educação física com a minha coordenadora, né, que é a de linguagens... e tenho tempo também... olha, horários específicos e planejados para atender os meus professores da área também. **E isso é um ponto positivo em relação às suas antigas experiências?** É muito. Tá sendo muito bom. Se eu tenho aquele horário para estudar educação física, eu tenho que estudar a educação física naquele horário.
14. **Você já teve as suas aulas interrompidas ou limitadas devido à reclamações sobre barulho?** Às vezes. Muito raramente, porque aqui o espaço é grande, né, mas já teve. **E o que você fez diante disso?** Tentei diminuir o barulho e continuei a minha aula. Porque não dá para você, no meio de uma atividade planejada, você parar... os meninos já estão interagindo com a atividade e você parar para outra...
15. **Você já fez algum trabalho multidisciplinar com outras disciplinas?** Já fiz. **Como foi?** Com matemática, né, muito bom! Nós fizemos em forma de competição. Muito bom. **E você acha que é possível fazer com outras áreas?** É possível. A educação física, ela entra de suporte em todas as áreas. **E você acha que isso vai tirando um pouco aquela ideia de que Educação Física é só prática e prática. Você acha que isso vai fortalecendo o papel da educação física dentro da escola?** Sim, muito.
16. **O que você acha dos jogos estudantis?** Os jogos estudantis, eles têm pontos positivos e negativos. Pontos positivos: leva, proporciona ao aluno a sair da realidade escolar para

conhecer outras realidades, outros lugares, né, e... a gente chega também a avaliar o aluno em termos de comportamento no grupo que ele tá e em outro grupo também. Então é muitos pontos positivos. A gente descobre habilidades também... a autonomia, princípios e os pontos negativos é assim... muito rápido, acontece muito rápido e assim, de uma forma não muito organizada. Então, nessa parte, a gente perde muito. Porque a gente prepara, o aluno pensa assim “nossa, vai ser muito legal! Vai ter árbitro assim e assim...” e aí a gente depara com uma realidade muito diferente. **Você costuma levar seus alunos para participar?** Sempre. **Mesmo na sua outra experiência profissional?** Eu tinha equipes de vôlei e futsal. Handebol, estava iniciando quando eu saí de lá, não sei se continua. Mas eu deixei lá... cinco anos consecutivos, a gente tirou primeiro lugar em voleibol e futsal.

17. **Quais são os eventos da escola que, na sua opinião mais envolvem o professor de educação física?** Todos os eventos. Interclasse, quadrilha, que é as festas juninas, né, feiras, utiliza muito a gente... todos os eventos.
18. **Você acha que é papel exclusivo do professor de educação física esse processo de treinamento esportivo na escola?** Eu acredito que sim. Vão ter outras visões, é lógico, mas na minha visão, eu tenho a visão de recreadora e treinadora. Então eu tento fazer esse trabalho também. Eu sempre dou uma dosadinha, mas eu puxo mais pro lado do treinamento.
19. **Para a elaboração das suas aulas, você considera o PPP da escola?** Considero... o PPP e o guia de aprendizagem que a gente levanta todos os conteúdos necessários dentro do guia de currículo que é do estado, então a gente faz... **é como se fosse a matriz curricular?** É, aí a gente faz o guia dentro dela e dentro do PPP, para cumprir também o PPP, que tem as ações para a gente fazer. **Vocês têm um plano de ensino, alguma coisa que norteia a prática pedagógica?** Tem, uai, esse guia de aprendizagem... **Vocês que constroem?** É a gente que constrói... vem o modelo do CEPI e o modelo da SEDUCE. E a gente pega e faz o nosso. Ele é anual e depois bimestral. **Você tem conseguido materializar esse plano? Está sendo acessível?** Nem sempre, né, porque eu te falei... por causa da realidade. Não tem como... a quadra não tem condições de ficar usando, então tem que fazer adaptações, naquilo que dá a gente tá fazendo...
20. **Como você avalia as suas condições de trabalho? São favoráveis ou desfavoráveis?** Não tem... assim... boas condições para que você exerça um bom trabalho na área de educação física não... é por isso que eu tô te falando... como você vai trabalhar um esporte se você não tem a quadra? Né, você trabalha aquilo que dá, numa grama, como você vai trabalhar o voleibol se não tem rede, se não tem a quadra? Você trabalha o que dá... fundamentos... né? Basquete então, nem se fala também! Handebol... então precisa da quadra! Então, a gente trabalha na medida do possível até construir a quadra. Então, não tem muita coisa favorável.
21. **Você acha que nas suas aulas você contribui para que os alunos tenham uma percepção crítica de mundo?** Tento. Tento. Até quando aconteceu os jogos agora... nós... já sentei com duas turmas né, hoje, para ver como eles se sentiram? Em relação... como eles avaliaram a postura deles, a postura de outros jogadores, de outras escolas, como eles se sentiram em determinadas situações...
22. **E qual a sua avaliação dos jogos?** Para mim foi o melhor intercolegial em termos de produtividade educacional, foi o melhor até hoje... eu consegui atingir metas com o grupo aqui, muito bom! Foi muito recíproco os meninos, muito recíproco! Nós ganhamos, nós fomos campeões. Agora, eu tava olhando não só a vitória, a conquista da vitória, mas a postura deles. Foi muito produtivo.
23. **Você tem problemas de relações de gênero nas suas aulas?** Não, não tenho.

Questionário Final – Professora 2

1. Como foi a sua experiência ao participar desta pesquisa? Positiva
2. Justifique a resposta anterior. *Foi ótimo! A professora trouxe para todos uma forma diferenciada de ver o esporte.*
3. Como professora da turma, você acha que esta experiência trouxe contribuições à formação dos alunos? Explique. *Sim. Contribuiu muito, principalmente da necessidade de coloca-los para refletir sobre as questões de gênero.*
4. Qual a sua avaliação sobre o conteúdo trabalhado? Foi pertinente? Foi acessível? O que poderia ter sido abordado de acordo com a sua concepção e que não foi abordado nessas aulas? *Foi muito pertinente. Não teve pontos de atenção, os temas foram bem abordados.*
5. As aulas contribuíram de alguma forma para a reflexão de sua prática pedagógica? Sim ou não? Explique. *Sim. Me considero muito dinâmica, porém a forma de como foi trabalhada a questão de gênero no futebol foi ótimo.*
6. Como professora da turma, qual a sua avaliação em relação à participação e ao envolvimento dos alunos nas aulas? Você considera que foi positivo ou negativo? *Foi boa a participação, apesar de sempre ter alunos que não se interage, houve muitos pontos positivos.*
7. O que você achou da metodologia e dos recursos didáticos trabalhados nas aulas? *Dinâmica.*
8. Na sua opinião, quais foram os principais limites desta intervenção? Com o que você concorda e com o que você discorda? Você tem alguma sugestão para que o processo de ensino e aprendizagem alcance de forma mais profunda a realidade desses alunos? *Eu, particularmente, concordo com tudo. Só dica difícil continuar com seu trabalho devido a falta de materiais, mas sempre procure fazer o possível.*

APÊNDICE 11 – Transcrição da entrevista com a gestora da escola

ENTREVISTA – GESTORA DA ESCOLA

1. **Qual é a sua formação inicial?** *A minha formação é em história e depois eu fiz um curso de extensão em química.*
2. **Em que ano você se formou?** *No ano 2000. 2000, em história e 2002, em química.*
3. **E há quanto tempo você está na escola?** *Nessa escola aqui tem 23 anos.*
4. **E de forma geral?** *De forma geral, já tenho 25 anos na educação.*
5. **E para você, qual é o papel social da escola?** *Diante dessa problemática no mundo de hoje é a socialização. Ensinar esses jovens a se socializarem de uma forma saudável.*
6. **E essa escola segue alguma tendência pedagógica específica?** *Neste momento, nós estamos seguindo uma proposta pedagógica baseada num modelo de Antônio Carlos Magalhães que é um modelo advindo do ICE, nós estamos com um modelo da TGE, do protagonismo juvenil e tudo isso para alicerçar essa escola de tempo integral.*
7. **Há quanto tempo você está à frente desta escola?** *À frente dessa escola, é... eu passei por um processo da eleição, né, pra gestão, em 2015. Então, desde março de 2015 eu estou na gestão. A gestão finda este ano, né?*
8. **E como tem sido a experiência de implantação da escola de tempo integral?**
Quais são os desafios? *Os desafios são enormes. Na verdade, a gente caiu de paraquedas, vamos dizer assim, porque a primeira proposta é que o pré-vestibular fosse a escola de tempo integral da cidade e depois nós fomos avisados que o físico da escola Pré-Vestibular não passou pelos critérios do MEC, então, fez-se um novo mapeamento e a nossa escola foi escolhida. E é claro, a proposta é muito boa, só que nós entramos no programa sem conhecer a proposta pedagógica. Nós só fomos conhecer a proposta pedagógica, de fato, numa semana antes do início das aulas, que foi a semana de formação realizada lá em Pirenópolis e foi a partir de lá que a gente realmente tomou pé de tudo que era desenvolvido nessa proposta. Não que antes a gente não tivesse. Tivemos, tivemos um material que nos chegou, mas também tivemos outras séries, alinhamento, ver quem é que ia ficar, contratação de pessoal... tudo isso, antes. Então, foi ruim. Acho que isso seria interessante, a gente começar a estudar a proposta 6 meses antes da implantação. Teria tido maior sucesso. **Mas vocês tiveram a oportunidade de escolher ou foi meio “imposto”?** Não, não tivemos escolha não. Veio uma coisa meio que de cima para baixo mesmo. E como é política pública, significa que ela não tem fim, né, significa que se der errado a gente volta para o modelo padrão... não! Ou vai, ou racha. **Quais são as principais características desse novo modelo?** Então, há uma diferença né, nas outras, a gente via três escolas em uma só. Eram três turnos, mas eram três realidades diferentes. Tinha o matutino, que era um turno mais com uma classe média, que se pensava um pouco mais na questão do estudo. Depois, eu tinha o vespertino, que eram alunos somente, quase, a maioria, 90% oriundos da zona rural. E o noturno que eram alunos trabalhadores. Então, eram três escolas diferentes numa mesma. Com a implementação do Ensino Médio de tempo integral, se unificou, né, hoje a gente tem uma única escola, porém, nós temos alunos extremamente diversos. São muitos universos dentro de uma mesma unidade, né, nós temos*

alguns que vieram ainda da classe média porque sonham com um futuro melhor, mas nós temos alunos advindos geralmente da periferia da cidade e, aqui, o fator periferia também vai envolver a vinda de muitos alunos de outros estados. Eu tenho aqui alunos do Pará, alunos do Maranhão que compõem esse nosso grupo e eles apresentam uma defasagem maior de aprendizagem. Então, tudo isso é muito complexo para nós, lidar com isso. Nós temos alunos que a gente entende que aqui é a garantia das três refeições diárias. E talvez aqui é a única refeição decente que se faz durante o dia. Então aqui nós temos alguns alunos que advêm de uma pobreza extrema e a gente tem que levar tudo isso em consideração e considerar também que está afetando o desenvolvimento intelectual deste aluno.

E a questão das oficinas, a parte extra-curricular? *A gente tem a parte diversificada, né, a gente tem a base comum, né, português, matemática e tudo mais, mas nós temos também a parte diversificada que vem para ajudar, na verdade, a parte comum. Aqui não se trabalha mais com oficinas não, é como se fossem as eletivas né, são as eletivas. Deixou-se um pouco aquela ideia... o modelo antigo era: na parte da manhã até o almoço você tinha a aula da base comum e após o almoço, as oficinas. Aqui não, se intercala a base comum com a base diversificada. Então, não há aquela diferença mais não. É... aqui nós temos... o grande X aqui ou a grande questão nesta escola é o projeto de vida do aluno. Então, ele entra no 1º ano recebendo uma noção de que ele precisa construir ao longo dos três anos o seu projeto de vida. Então, esse é o foco central e toda a escola precisa trabalhar em torno do projeto de vida do aluno. Então, se você me perguntar assim: Ah, Marilene, qual é o projeto de vida do João da sala 01? Não sei. Eles ainda estão construindo, estão pensando. Mas aí, em contrapartida se tem a tutoria. Cada funcionário da escola foi escolhido por esses alunos como tutor. E o tutor tem essa função de alcançar o projeto de vida desse aluno. E o tutor, aqui, ele pode ser alguém que está escutando aquilo que eu preciso falar. **Então quer dizer que cada aluno tem um tutor?** Cada um tem um tutor, individualmente.*

- 9. Na sua opinião, é importante a Educação Física na escola?** *Acredito que é imensamente importante. Ela que realmente... é a Educação Física que realmente faz um diferencial, porque ela que possibilita uma maior integração dos alunos. Ela desperta nesse aluno o gosto, as atitudes e a vontade. Então eu acho de imensa responsabilidade essa disciplina.*
- 10. Existe algum documento, matriz, diretriz curricular que norteia a prática pedagógica da Educação Física?** *Sim, existe um documento, que é o documento vindo do estado, que é o currículo do estado e a gente ainda se baseia nesse documento.*
- 11. Os conteúdos da educação física trabalhados nessa escola estão de acordo com o PPP?** *Estão sim, estão em consonância com o PPP, embora nosso PPP hoje, ele está de novo em construção. Porque quando se mudou esse modelo, né, quando a gente passou a ser integral, a gente viu essa necessidade também de adequar, né, toda essa linha da escola baseando no projeto de vida do aluno. Então, tudo aqui tem que ser baseado no projeto de vida.*
- 12. Como acontece o planejamento das aulas de educação física?** *O planejamento acontece quinzenalmente, né, ele faz uma parte no diário eletrônico, que é lá no*

SIAPE e ele também senta com o coordenador de área, para justificar, apresentar ou para construir junto esse seu plano quinzenal.

- 13. Na particularidade dessa escola, como é construída a cultura da Educação Física? Como ela é vista pela comunidade escolar? Então, são tabus que a gente precisa quebrar e eu vejo que esse ano a gente, com essa mudança, essa vinda do ensino de tempo integral, a gente já começou a quebrar tabus, né, porque antes era assim: ah, é aula de educação física, é aula que qualquer um pode dar, a aula de educação física é a que o aluno pode (???:40) , a aula de educação física é aquela que está fora do programa da escola e com a vinda do Ensino Médio de tempo integral, todas as disciplinas, ela tem a sua importância, a sua relevância dentro do projeto de vida do aluno. Então a Educação Física aqui, tanto é que... nos clubes juvenis aqui, a gente tem três, quatro clubes que são ligados ao esporte. Então, se a educação física não fosse importante, a gente não teria quatro clubes juvenis. **Mas como os alunos vêem a Educação Física, como eles encaram?** Então, eles encaram assim, como aquela disciplina que vai dar a maior possibilidade de diferenciação das outras, né, enquanto as outras estão muito dentro da sala de aula, a educação física é a que vai possibilitar uma atividade prática diferenciada para eles.**
- 14. Quais são os problemas enfrentados por essa disciplina na organização do trabalho pedagógico?** Então, é... essa disciplina, uma grande questão é a formação do professor, né, a formação dele dificulta o trabalho, porque aí ele precisa ser um conhecedor daquilo que ele tá aplicando, né. De repente, eu não vou ali falar de habilidades do corpo, né, sem eu conhecer. Então, a habilidade, né, a formação acadêmica do professor, ela tem sido um problema. **Então, só a questão da formação do professor?** É, a formação do professor e de alguns alunos que não querem, não gostam, não aceitam, né, a questão de re... Tem algumas igrejas aí que não admitem a participação desses alunos na aula. **E a relação deles com os jogos, por exemplo, a ideia de a educação física vinculada ao esporte de alto rendimento?** Não, aqui a Educação Física está sendo muito ligada ao relaxamento, né, ao brincar, ao desenvolver alguma habilidade com o corpo, não está ligada diretamente com o esporte em si não.
- 15. Há algum tipo de acompanhamento por parte da equipe gestora no que diz respeito aos conteúdos que estão sendo ministrados nas aulas?** Sim, há um acompanhamento pedagógico quinzenal, né.
- 16. Quais os conteúdos que você acredita, enquanto gestora, que deveriam ser ensinados nessa disciplina? Eles estão sendo ensinados?** Eu acho que poderia ensinar muito em educação física a questão de como lidar com o corpo, né, o corpo é importante, o que você faz com esse corpo, como você alimenta esse corpo, penso que ele está sendo ensinado, mas não dessa forma, ou seja, de se trabalhar a caloria, o peso, o uso de drogas, de álcool e tudo mais. Porque tudo isso afeta essa máquina, né, e essa máquina precisa estar bem.
- 17. Há algum tipo de avaliação por parte da equipe gestora do processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina?** Tem, não só nessa, mas em todas as outras, né, tem em todo fechamento de semestre, há uma avaliação institucional que a gente avalia e depois há uma autoavaliação do profissional no final do ano.
- 18. Há alguma cobrança por parte da secretaria da educação em relação à Educação Física?** Antes, vinha mais, agora não. Antes era bem maior a

cobrança, ultimamente não, ultimamente ela tá meio solta. Não sei se é porque a gente perdeu a subsecretaria daqui, né, e ficou longe, ficou difícil. Mas antes, a cobrança era bem maior. Eram formações mais próximas, né, agora já tem basicamente uns dois anos que não se tem formação. E se a gente lembrar, a gente só perdeu a subsecretaria este ano, né, e já tem uns dois anos que não se tem formação para professor de educação física. **Mas e em relação à participação nos jogos estudantis?** Não, essa manteve-se. Essa foi interessante, ainda se mantém. **Esse ano já teve?** Não, vai ter... já teve a parte do interclasse, agora vai ter do intercolegial.

- 19. Você, enquanto gestora, já recebeu reclamações de outros professores sobre o barulho das aulas de Educação Física?** Sim, muitas vezes (risos). **E como você lidou com isso?** Nos outros anos, era bem mais difícil lidar com isso. Esse ano, não, é muito tranquilo. A professora... as professoras, em si, elas trabalham de uma forma bem mais organizada. Eu vejo assim: é a organização, elas sabem lidar... e olha que tem muito... elas trazem muito os meninos para cá, fazem aulas dinâmicas ali, eles aprontam um barulhão mesmo, mas não tem as reclamações que eu já tive em anos anteriores. Percebe-se que a... realmente houve um planejamento daquele trabalho. Não foi solto, né, porque quando você faz solto... “ah, não, hoje eu não vou passar nada não, vou dar essa aulinha aqui” e aí você não consegue ter a disciplina. No caso, aqui, está sendo muito bem preparado. **Mas aí o que você falava para esses professores?** Eu falava: “Calma, né, é uma aula prática... aula prática causa esse tumulto mesmo, isso é normal em qualquer outra disciplina, não só em Educação Física.
- 20. Quais os eventos da escola que mais envolvem o professor de Educação Física?** Aqui a gente envolve muito o professor de educação física nos jogos, né, claro, eles não podem sair disso, né, e também na festa junina. As organizações das danças, ele é de responsabilidade do professor de educação física e também na... quando a gente faz um evento chamado “festa das regiões”, que também o professor é responsável por pesquisar e ajudar o seu grupo lá com uma dança regional.
- 21. Como é a participação dos alunos nos campeonatos escolares e para você, enquanto gestora, qual é a importância desses campeonatos?** Então, nos campeonatos, ultimamente, a gente tem ficado sempre assim em segundo lugar. Tem muito tempo que a gente não ganha uma primeira premiação, né, um primeiro lugar. Mas, até então, a gente só competia com futsal, né, as outras modalidades ficavam esquecidas, né. Porque também o professor tinha uma formação de gostar muito de futebol e tudo mais. É, eu já percebi uma diferenciação. Então, esse ano a gente já tem, além do futsal, eu já tenho o vôlei, né, então vai se competir também no vôlei. Aí a gente já tem o slack... como que é? Slicklaker? (**Slackline**) também né? Porque a gente percebeu a abertura, o leque de possibilidades que se tem e antes não, ficava só nisso. E como o professor também trabalhava em duas ou mais unidades e às vezes acabava que as duas unidades que ele trabalhava estavam jogando para disputar, né, ele ficava meio em cima do muro, né, às vezes ele não dava a orientação necessária para que o time fosse à frente e a gente acabou, né, muitas vezes perdendo lá. **Mas você acha que essas vitórias, esses títulos, são relevantes em quê para a escola?** Na escola, é para autoestima dos alunos que participam, né, eles amam ser

vitoriosos, eles amam receber uma medalha, porque significa que ele foi, que ele conseguiu, que ele é campeão. Isso é importantíssimo para ele.

- 22. Como é a relação da educação física com as outras disciplinas? Vocês fazem algum trabalho multidisciplinar?** Hoje, como a gente tem algumas outras eletivas e as eletivas sempre são duas ou mais disciplinas conjugadas, aí sim, a educação física tem trabalhado muito... aqui a gente trabalha muito com Educação Física e Artes, né, junto... Educação Física e Língua Portuguesa e Educação Física e Física. Então há sempre uma preocupação em estar realmente ligando as áreas entre si.
- 23. Existe algum projeto de extensão vinculado à Educação Física?** *Não, ainda não, porque nós temos projetos demais para desenvolver. Mas essa eletiva talvez possa fazer esse papel de projeto de extensão? Ela parece, porque na verdade, a gente tem aí, os clubes juvenis que eu tenho, o clube de futsal, o clube de vôlei, o clube de dama, né e o de slackline, né, então são clubes juvenis. Então, eles sozinhos que cuidam disso, então, eles que trabalham. E na parte da... com o professor, aí nós temos a aula de dança e temos o futsal que é com outro professor também. Então, por aí a gente vê que pode ser uma extensão sim.*
- 24. Como você avalia as condições de trabalho do professor de educação física na organização do trabalho pedagógico nessa escola? São favoráveis ou desfavoráveis?** *São favoráveis, embora, assim, nesse projeto tão amplo que é a escola de tempo integral, a gente precisava de mais material, sabe, mais material, mais habilidades ali para serem desenvolvidas, né, e aí a gente... pensa, nós já estamos quase na metade do ano e até hoje não veio nenhuma verba, nem para a gente repor bola, que é o mais simples que a gente tem, né, então eu acho que, nesse sentido, dificulta um pouco mais a ampliação pedagógica, a atuação pedagógica desse profissional.*
- 25. E na sua opinião, na particularidade dessa escola, você acha que é possível fazer um trabalho crítico dentro da educação física?** *Ah, acredito que sim. Dá para fazer sim, né, acho que todos os... não só os alunos, mas os professores, eles devem ter já uma noção clara do que as coisas significam, até mesmo se a gente ver que eu tenho duas professoras diferentes, os meninos já vinculam uma coisa a uma ou a outra, então é possível sim.*
- 26. Você acha que a Educação Física pode contribuir para que esses alunos construam esse projeto de vida?** *Acredito que sim, como eu já te falei... a Educação Física é aquela que mais tem a possibilidade de socializar, de integrar, de interagir, né, eu acredito muito nesse potencial da educação física.*

APÊNDICE 12 – Transcrição da entrevista com a coordenadora pedagógica

Entrevista – Coordenadora Pedagógica

1. **Qual é a sua formação inicial?** Eu sou psicopedagoga. Fiz pedagogia depois de um tempo em sala de aula e depois fiz psicopedagogia.
2. **Em que ano você se formou?** Se eu não me engano, foi em 2006.
3. **E há quanto tempo você atua na escola?** Nessa escola, eu entrei esse ano, então estou aqui há quatro meses. **E na educação de forma geral?** 23 anos.
4. **Para você, qual é a função social da escola?** Hoje, eu vejo mais como contribuir para que esse jovem tenha um projeto de vida. Na educação integral, mais ainda. O que a gente encontra de adolescentes que acham que já são autônomos demais, mas sem responsabilidade. Eu vejo mais como isso... direcionar esse projeto de vida.
5. **Essa escola segue alguma tendência pedagógica?** O modelo pedagógico da Escola da Escolha, que é o modelo desse projeto.
6. **E há quanto tempo você está como coordenadora pedagógica?** Bom, esse ano eu aceitei o desafio do ensino Médio. Eu já estive no fundamental II. Fiquei três anos.
7. **Como tem sido a experiência de implantação do modelo dessa escola de tempo integral? Quais são os desafios?** Agora, nós estamos no que eles nos alertaram: esse seria o ano da sobrevivência. Eles deixaram claro pra gente que seria o tempo do caos, das transformações, porque é mudar toda uma cultura de escola, esse aluno estar aqui... então é uma mudança tanto pra nós, educadores, quanto para eles. Então eu vejo assim: estamos no início do aprendizado. Temos muito o que estudar ainda, muito o que estudar... porque a teoria nos diz uma coisa, a hora que você vai pra prática, as coisas nem sempre funcionam como a teoria tá dizendo. Gera insatisfações, gera angústia e a gente se preocupa com isso.
8. **Na sua opinião, é importante a Educação Física na escola?** Ah, Sem sombra de dúvida... esses meninos têm essa energia para extravasar fazendo a parte prática, mas a teórica também é fundamental. E aí é o que nos preocupa: aonde nós conseguimos casar teoria e prática? **Por quê é importante a Educação Física na escola?** Primeiro, porque ele vai entender como se dá a transformação de todo.. principalmente do seu corpo, ele vai compreender quais são as formas corretas mesmo de... de se posicionar diante de várias situações e inclusive das transformações, mesmo, que a educação física promove, porque não é somente corpo né, é mente, é entender como tudo transforma, como que tudo mexe. E pro aluno então, o prazer principalmente da parte prática... sem sombra de dúvida.
9. **Existe algum documento, matriz curricular, diretriz que norteia a prática pedagógica do professor de educação física?** O currículo referência. Mesmo sendo o modelo da Escola da Escolha, o nosso currículo referência é o que norteia tudo. **Do estado?** Do estado, o currículo referência do Estado de Goiás. **E os conteúdos que são trabalhados na educação física estão de acordo com o PPP?** Em partes, porque o que a gente ouve do professor que é formado na área da disciplina e é um dos nossos grandes problemas, muitas das vezes o professor que atua não é aquele professor que tem formação acadêmica para estar na disciplina, acaba precisando pegar aquela disciplina e a gente sabe que por mais que ele se esforce, falta a parte teórica. Então, nesse ponto, os professores que pontuam, relatam que nem sempre o currículo referência abrange a real

necessidade do aluno. A gente escuta muito isso. **Mas particularmente em relação ao PPP? O currículo referência é do Estado e o PPP é o projeto da escola.** Sim, é mais particular porque de uma forma ou de outra, por mais que a gente tente flexibilizar, o currículo tem que seguir. Qualquer avaliação externa, ela vem de acordo, apesar que enfatiza algumas disciplinas e outras não, né. Mas a gente busca colocar o máximo dentro da realidade do currículo. Nosso PPP precisa ter ele como indicador.

10. Que tipo de documentos que a equipe gestora solicita do professor como materialização do seu planejamento? Com esse modelo da Escola da Escolha, o professor precisa construir... primeiro nós construímos o plano de ação, com metas, com alguns indicadores já vindo do próprio estado. Depois, cada professor precisou e precisa construir bimestralmente o seu guia de aprendizagem. Esse guia de aprendizagem, ele pega tudo que ele vai trabalhar com base no currículo referência e faz bimestralmente. Apresenta para os alunos. Mais o programa de ação, que para a gente é novo, bem novo, porque é um desdobramento do plano de ação que nós estamos construindo o nosso programa de ação. Os professores constroem de acordo com tudo que eles já têm, o guia de aprendizagem, as referências que ele tem do plano de ação... faz, consolida, passa para o coordenador de área que consolida o dele, passa para o coordenador pedagógico que faz o dele, passa pro gestor, então tem que ter interligado, então são vários documentos. Estamos aprendendo. Esse ano, como é um grande aprendizado para todos nós, estamos aí apanhando um pouco. **E você acha que esses planos estão sendo consolidados, concretizados?** Ah, eu penso que sim. Talvez, assim, como ele é flexível também, ele vai ter transformações ao longo do bimestre. Eu vejo que a cada bimestre a gente vai ter uma visão diferente de como fazer, não só a parte de consolidação, mas também de fazer com que esse plano de ação e esse programa de ação, ele seja bem efetivado na sala de aula, com o aluno. Porque, pensa assim ó, para gente ter uma boa prática da educação física, nós precisamos de alguns recursos que nós não disponibilizamos ainda, nós não temos uma quadra, para qualquer tipo de atividade, porque se for a parte prática, ela requer concentração, mas ela também causa alvoroço, ela causa mobilização nos alunos, nós não temos esse espaço. O professor acaba tendo que utilizar esses espaços aqui, que nem sempre proporciona espaço, organização que ele precisa. Um sol muito quente, uma chuva... então são alguns pontos que a gente precisa, ao longo, ser... eu penso que ao longo ele vai ser melhorado. Ao longo da efetivação desse programa, desse projeto, desse modelo de escola, ele vai ser implantado. Aí o professor também vai ter mais oportunidade de fazer com que o seu programa tenha mais flexibilização.

11. Na particularidade dessa escola, como que você percebe a cultura da educação física? Como ela é vista pela comunidade escolar, pelos alunos, pelos próprios professores? Eles amam, né, educação física. Principalmente a parte quando é a prática. Nós... como nós trabalhamos com blocos de avaliação semanalmente, entram questões e o quantitativo de questões para o bloco de educação física. E o que o aluno quer, ele quer só, ele não quer teoria, ele quer só prática, prática, prática. E aí a gente tem que mudar todo esse conceito e entender que não, que Educação Física não é só prática, não é só uma atividade que vai lá

e faz a atividade. Ele tem que ter estudo. É casar teoria e prática. Então, assim, eu vejo que nós estamos caminhando para isso ainda.

- 12. Quais são os problemas enfrentados por essa disciplina na organização do trabalho pedagógico?** Primeiro, a formação do professor. Ele acaba se sentindo inseguro por não ter formação acadêmica dentro da área. Eu já ouvi alguns professores falando assim: “ah, mas eu nunca trabalhei com essa disciplina, é a primeira vez”, então ele se torna um desafio para o professor. Lógico que não determina o bom trabalho que ele vai fazer, nada a ver, mas já é um primeiro desafio. Um segundo desafio é que o aluno entenda que educação física não se resume a atividades físicas, atividades práticas, uma bola... qualquer atividade que envolva. Eu vejo como um segundo desafio. E para nós, aqui, o terceiro desafio são os recursos mesmo, uma quadra coberta, recursos para proporcionar uma boa aula, tanto teórica quanto prática.
- 13. Há algum tipo de acompanhamento da equipe gestora em relação ao que está sendo feito dentro da sala de aula nas aulas de educação física?** Precisa ter sim, esse acompanhamento, primeiro ele passa pelo coordenador de área, que vai estar ligado com o professor, tanto no planejamento como na parte de proporcionar intervenções necessárias. Depois, o coordenador pedagógico, ele tem que estar ali junto... e o gestor, que se torna mesmo um gestor pedagógico. Estamos em fase de implantação, ainda não conseguimos girar esse modelo dessa forma, acontecer bem seguidamente assim, o coordenador de área acompanhar, o planejamento, a execução... estamos caminhando para isso.
- 14. Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ensinados nessa disciplina, na sua concepção?** Eu gosto da parte quando vai falar de toda a postura, de saúde mesmo. Eu acho interessante porque vai falar do cuidado que se tem que ter, de alimentação, das práticas, dos cuidados também com o excesso da prática de qualquer esporte. Eu, para mim, essa é a parte mais importante. **E você acha que isso está sendo trabalhado?** Não vou te dizer que na íntegra ainda, mas eu vejo assim, as meninas sempre trabalham essas questões, postura, esses dias, até a professora estava numa formação, eu entrei e ela até tinha deixado o material arrumado. Ela tava falando sobre postura, as doenças causadas pela má-postura. Isso era com os 1º anos. Então, tem buscado trabalhar dentro disso aí.
- 15. Há algum tipo de avaliação por parte da equipe gestora em relação ao processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina?** Sim, nós temos... além das avaliações formais, nós também temos as reuniões por área, tem estudos que falam bem disso aí, né, analisar como que está o desenvolvimento dessas aulas.
- 16. Você, enquanto coordenadora pedagógica, já recebeu reclamações sobre o barulho das aulas de educação física?** Já (risos), já recebi sim, infelizmente já. **E qual a sua postura em relação a isso?** A gente, primeiro tenta mostrar para o professor que está reclamando ou para os alunos da outra sala que estão reclamando os nossos recursos. Nós não temos um outro ambiente. O professor planejou e precisa executar aquele planejamento, aquela atividade. Como que ele vai fazer? Um dia como hoje... como ele vai lá para fora para fazer o tempo todo? (estava chovendo). Não tem como... ou o sol excessivamente quente. Nós temos o protagonismo juvenil que tem algumas práticas que acabam entrando, que são esportes... como que eles vão fazer naquele horário, três horas da tarde naquela quadra que não tem recursos? Então, assim, gera sim, um descontentamento, gera

também um incômodo, mas é um incômodo necessário. E aí a gente tenta mediar assim... o que acontece? Quando eu, aluno, não estou naquela prática, eu reclamo do barulho, mas quando eu estou lá, eu sou a primeira a extravasar. Essas são as grandes questões.

- 17. Quais são os eventos da escola que, na sua opinião, mais envolvem o professor de Educação Física?** Ah, todos. Porque nós temos o acolhimento que precisa do professor de educação física, para fazer uma... uma atividade, uma dinâmica, ele tá sempre proporcionando isso para a gente. Seja nas eletivas, que nós vamos passar pela primeira experiência nas eletivas e ele vai estar envolvido ali, nos ajudando nas apresentações. Eu analiso como um todo. Jogos então... nem se fala! Nos ajuda muito, muito mesmo.
- 18. Como é a participação dos alunos nesses jogos?** Foi muito boa a participação dos nossos alunos, eles gostam muito, né, eles se interagem muito bem. Nós fizemos nosso interclasse no sábado, era um sábado letivo, então nós fizemos... nós tivemos uma boa participação. Todas as outras unidades não estavam tendo aula, só a nossa, porque o nosso calendário é diferente dos outros. Então, assim, relativamente bem, porque eles foram mesmo.
- 19. Para a equipe gestora, qual a importância desses eventos? Você considera importante?** Demais, porque movimenta, dá significado ao aluno, faz com que ele tenha prazer em participar, em pelo menos assistir, aquele que não gosta de participar, mas assistir, faz com que a escola seja mais jovem, mais dinâmica. Eu analiso assim. **Mas você é contra ou a favor quando a educação física se resume somente a isso?** Somente em apresentações ou jogos? Não, aí eu sou contra, porque se nós estamos com o ensino médio, o que acontece? O nosso aluno, ele está preparando na vida e para a vida. Ele tá preparando para um concurso, preparando para um vestibular, ele tá preparando para um ENEM, e é uma disciplina importante lá dentro. Então não dá para ficar só na prática. e isso é um desafio também que a gente coloca para o professor. Por que? Porque para ele, conseguir que todos estejam participando, então com a prática é bem mais fácil. A parte teórica acaba sendo... ah, é chata... então o aluno não quer, então, é um desafio. Pro professor também visualizar a educação física como prática e transmitir isso pro aluno, essa importância também da outra parte.
- 20. Como é a relação da Educação Física com as outras disciplinas? Já houve ou há algum trabalho multidisciplinar?** Nós precisamos desenvolver nossos trabalhos todos multidisciplinar, estamos na tentativa de fazer com que isso aconteça. Tanto é que nos blocos, entra na parte de linguagem e a educação física tá lá junto com a linguagem. Então tem que ter essa integração. Estamos no caminhar.
- 21. Existe algum projeto de extensão vinculado à Educação Física?** Não. Para esse ano, não. **Mas as eletivas...** Isso! Se for para a gente pensar, quando você fala em extensão, já dá uma ideia de que é algo “fora”, né, mas as eletivas, sim... o PJ, que é o protagonismo juvenil, os clubes juvenis, eles têm clubes que envolvem atividades físicas, nós temos futsal, nós temos as eletivas que entram como jogos... tem uma de futsal também, então assim, esses dois acabam envolvendo também a educação física junto.
- 22. Como você avalia as condições de trabalho do professor de educação física? Você acha que são favoráveis ou desfavoráveis?** Atualmente, tá desfavorável.

Se for pra pensar nos recursos, era aquilo que a gente pontuava. Primeiro, a formação do professor, nós temos duas professoras e eu já ouvi uma pontuando que “ah, eu nunca trabalhei com essa disciplina, lógico que eu vou fazer o meu melhor, vou me esforçar, mas eu nunca trabalhei com essa disciplina, é a primeira vez”. E a questão dos recursos mesmo, da estrutura nossa... ainda é precária.

23. Diante de tudo isso, você acha que é possível fazer um trabalho crítico dentro da Educação física? Sim, sim... eu acho que é possível sim. Vai depender mesmo a atuação do aluno, da atuação do professor, até pra ele compreender que... porque que eu ainda não tenho isso, porque que aquela turma tá fazendo assim? Eu acho que sim, é possível sim. Depende mesmo... independente dos recursos de formação, tudo... o individual do professor, o individual do aluno mesmo, fazer esse trabalho crítico.

APÊNDICE 13 – Transcrição da entrevista com a coordenadora de áreas

Entrevista – Coordenadora de área

1. **Qual é a sua formação inicial?** Sou formada em letras.
2. **Em que ano você se formou?** Em 1998. **E desde então você atua na escola?** Sim, bem antes.
3. **Para você, qual é o papel social da escola?** Eu acho que a escola, ela vai além da prática pedagógica, somente do conteúdo. Eu acho que nós somos... a escola é responsável pela formação e a propagação da cidadania.
4. **Essa escola segue alguma tendência pedagógica específica?** Sim, atualmente sim. **Antes não seguia?** É... mas ficava mais livre, hoje nós temos um modelo a ser seguido, nós recebemos esse formato pronto, nós só colocamos em prática. Antes era mais livre, a gente construía, né?
5. **Há quanto tempo você está como coordenadora de áreas?** 5 meses.
6. **Como é essa função? Quais são suas atribuições?** Eu tenho a função, né, dentro da minha área de linguagens, eu tenho que apoiar, acompanhar, orientar os professores no planejamento, na sua rotina diária e passar para a coordenação geral.
7. **Além disso, você está na sala de aula?** Sim.
8. **E essa sua função te aproxima ou te distancia da sua prática pedagógica?** Eu acho que aproxima, eu acho que é importante. Eu vejo assim: se eu tivesse só na coordenação, eu não teria tão próximo de determinados problemas. Vamos pensar em disciplina, né, que é um problema. Às vezes eu não conseguiria ter um outro olhar para esses alunos, se eu fosse a coordenadora e não estivesse atuando em sala de aula.
9. **Você está nessa escola há quantos anos?** 18 anos.
10. **Como está sendo a experiência de implantação da Escola de Tempo Integral?** No começo foi difícil, até mesmo para o corpo e a mente da gente acostumar. Hoje eu consigo desenvolver bem essas funções e essas atribuições e não canso tanto.
11. **A sua carga horária aqui é 60 horas?** Sim, a gente trabalha por 40 e recebe por 60.
12. **E isso tem sido melhor ou mais difícil para você, ter que estar aqui o tempo todo, ter que estudar, planejar aqui mesmo etc?** Não, eu gosto. Foi difícil no começo, para acostumar, né, mas eu tenho gostado, porque assim, o nosso foco hoje é o aluno, né, a formação enquanto pessoa, então a gente tem que ter um olhar diferenciado para esse aluno. E aí, eu estando na coordenação, estudando e lendo bastante, né, e eu atuando na sala de aula ao mesmo tempo, eu acho que a gente vai engajando melhor.
13. **Na sua opinião, é importante a educação física na escola?** Sim, com certeza. Apesar de que não é uma prática diferenciada somente para a Educação Física, mas para todos os professores. É um momento, né, para todas as disciplinas trabalharem... porque, as vezes a gente pensa assim... Educação Física é só entregar a bola, né, e deixar o aluno lá fora? Não, não é assim. Existe um planejamento, existe um currículo a ser seguido. Então, o currículo é uma orientação para esse planejamento do professor de Educação Física. Por que que eu acho importante as aulas de Educação Física? É uma disciplina na qual os alunos vão estar trabalhando outras habilidades, né, habilidades esportivas, também... é, aprender sobre diversos assuntos dentro das aulas de educação física

como alimentação, postura, né, então, várias coisas da vida, da rotina deles podem ser envolvidas nas aulas de educação física, por isso que eu acho importante.

14. **Qual é o documento que norteia o planejamento e a prática pedagógica dos professores de Educação Física?** O currículo, né? **O currículo base do estado?** Sim.
15. **Você acha que os conteúdos trabalhados nessa escola estão de acordo com o PPP?** Sim.
16. **Como acontece o planejamento?** Eles fazem o planejamento no momento que eles têm o horário vago, fazem planejamento, depois esse planejamento é passado para mim, para eu observar e ver se precisa de algum alinhamento dentro do currículo, né, e aí a gente... eu passo algumas informações necessárias, só.
17. **Que tipo de documento que a equipe gestora solicita dos professores?** Nesse modelo da escola nós temos que montar um programa de ação que é o professor regente, ele é feito anualmente. Ele é realizado anualmente, aí nós temos o plano de ação que casa com essas ações do professor. Esse plano de ação é da escola e temos também o guia de aprendizagem que é realizado bimestralmente. Esse guia de aprendizagem, o professor coloca os conteúdos, de que forma que será trabalhado esses conteúdos, pautados nos valores. **Os próprios professores constroem?** Sim, mas nós temos o modelo, o formato.
18. **Na sua opinião, como é a cultura da Educação Física aqui, como a comunidade escolar encara a Educação física, os alunos, os demais professores, até mesmo os pais?** Eu acho que... eles gostam de educação física. Mas quando tem aula em sala de aula ou vai ler algum texto, debater, aí eles têm... os professores encontram resistência nos alunos, porque eles querem sempre sair da sala. Eles acham que educação física é sempre fora da sala e tem que ser sempre fora da sala. Isso é o contexto deles, né, então assim, quando o professor de educação física propõe uma aula que não seja prática, aí eles querem sempre reivindicar. Então já é um fator cultural, né?
19. **Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ensinados nas aulas de Educação Física?** Eu acho importante a questão do jovem, do aluno conhecer o corpo humano, as suas funções, né, reforçando um pouco o que eles aprendem em ciências no ensino fundamental ou biologia, no ensino médio. A questão da alimentação, dos nutrientes, né, no corpo, como que funcionam esses nutrientes, como que é transformado, né, esses alimentos... é... que mais? A questão histórica mesmo, dos esportes... eu acho importante. Por exemplo, eu não entendo muito bem de esportes que utilizam quadra, por exemplo, futebol, vôlei. Não conheço regras, eu não conheço cada função deles ali... no futebol, eu não conheço. **Porque você nunca teve esse conhecimento na sua formação...** não, nunca tive. E eu acho importante, porque eu vou assistir um jogo e eu não sei do que que um árbitro é responsável, do que ele não é responsável, né... atacante, um jogador atacante, eu não entendo nada de futebol! Então, eu acho importante pro nosso contexto e o contexto do aluno mesmo, é importante conhecer.
20. **De que forma você acha que a Educação Física pode se associar às áreas da linguagens?** Não sei te falar...
21. **Há alguma avaliação da equipe gestora do processo de ensino aprendizagem?** Sim, nós observamos, nós acompanhamos o planejamento e quando a aula é

- ministrada, nós observamos algumas aulas. **E é tranquila, essa observação?** Acho que sim. **Tem resistência?** Não, eu acho que é tranquilo.
22. **Há alguma cobrança por parte da secretaria de educação sobre a educação física?** Sim, tem que participar dos jogos que eles promovem, o interclasse, porque eles já mandam a programação das datas. Então Se não trabalha, se não treinam os alunos, como é que eles estarão aptos a participar de jogos, né, até interestaduais? Então, há uma cobrança sim, a data já vem estabelecida, então nós temos apenas que nos adequarmos.
23. **Você já recebeu alguma reclamação do barulho das aulas de educação física?** Não. Esse ano não. **Nos anos passados sim?** Sim. **E aí o que você fazia?** Porque as vezes precisa ter... às vezes os outros professores de outras áreas, eles cobram... tipo assim, “ah, parece que não tá tendo planejamento do professor de educação física, esses meninos ficam jogando queimada, ficam livres, ficam soltos, ficam fora da sala de aula e aí os professores das outras áreas ficam cobrando, né.
24. **Quais são os eventos que, na sua opinião, mais envolvem o professor de Educação Física na escola?** São esses jogos já pré-estabelecidos, programados pela secretaria de educação.
25. **Como é a participação dos alunos nos campeonatos? Há envolvimento por parte dos alunos?** Sim, eles gostam, os que atuam mesmo, né, os que treinam durante o ano ou alguns meses dos anos, eles vão extremamente empolgados para esses campeonatos. E tem o grupo da torcida, né, eles também se sentem motivados em torcer por uma equipe que os representa.
26. **Como você avalia os jogos que aconteceram na semana passada?** Positivo, com certeza, é muito positiva. **A participação deles foi melhor que a dos outros anos?** Foi, foi melhor. Mas eles treinam né, eles têm um compromisso, às vezes eles não têm tanto compromisso com a escola, né, na sala de aula, mas aí quando chega a época dos jogos eles querem interagir, querem participar...
27. **Como você avalia as condições de trabalho do professor de educação física na organização do trabalho pedagógico da escola? São favoráveis ou desfavoráveis?** assim, nós temos... nós só não temos a quadra coberta, mas se fosse pra chamar os meninos pra jogar bola agora, eles queriam. E a vontade com que tem pro professor trabalhar. Então, assim... nosso maior problema hoje é a questão do sol e da chuva, né, no caso, em dias de chuva. Mas, no mais, bola não falta, tem a mesa de ping pong, né, tênis de mesa, tem som, tem alguns aparatos sim, alguns recursos.
28. **Na sua opinião, é possível fazer um trabalho de formação crítica através da educação física?** Sim. Com certeza. Eu acho que nesses momentos de aula prática, tanto nas aulas práticas quanto teóricas, né, eu acho que é possível fazer com que o aluno reflita sobre determinados contextos, determinadas situações.