

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS AUTÔNOMOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUSIRENE COSTA BEZERRA DUCKUR

CAMPINAS
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

LUSIRENE COSTA BEZERRA DUCKUR

**EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS AUTÔNOMOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

200327859

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Lusirene Costa Bezerra Duckur e aprovada pela Comissão Julgadora em quatorze de fevereiro de dois mil e três.


Prof. Dr. João Batista Freire da Silva

CAMPINAS - SP

2003

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TUNICAMP
	D858e
V	EX
TOMBO BC/	55308
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	21/08/03
Nº CPD	

CM00188040-1

BIB ID 297141

Duckur, Lusirene Costa Bezerra

D858e

Em busca da formação de indivíduos autônomos na aulas de Educação física / Lusirene Costa Bezerra Duckur. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: João Batista Freire.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação física. 2. Prática de ensino.
4. Escolas. I. Freire, João Batista. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.
- III. Título.

Mãe, por que a senhora está
sempre estudando?
É para compreender melhor a
vida, o mundo, meu filho.
Mas se você tivesse mais tempo
para observar, será que não iria
compreender o mundo?
Arthur, 12 anos.

DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos, Lorena,
Camila, Thiago e Arthur e ao
querido esposo, Sebastião, que
comigo compartilham os avanços
e os insucessos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Bezerra e Maria do Egito, que foram os primeiros a orientarem-me na trajetória da vida.

Ao meu esposo, Sebastião, e aos filhos, Lorena, Camila, Thiago e Arthur, que estiveram ao meu lado no decorrer dessa jornada, partilhando as tristezas e as alegrias.

Ao professor Dr. João Batista Freire que possibilitou-me a alçar vôo rumo a uma nova síntese.

À professora Dra. Heloisa Baldy Reis, que conheci, e tornou-se uma amiga, pelo exemplo e profissionalismo que demonstrou no decorrer dessa trajetória.

Ao professor Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, pela presteza com que participou das bancas de qualificação e defesa, contribuindo significativamente para esse trabalho.

Aos companheiros do *solar do pequi*, com os quais compartilhei as saudades de casa, em especial, à Nilva e à Marília, grandes amigas e companheiras de longa data com quem divido *muitas coisas*.

Aos companheiros do CEPAE, pelo apoio e incentivo, assim como a todos professores que compartilham comigo a difícil tarefa de ensinar.

Ao professor Nivaldo Antônio David, pelo incentivo e por sua incessante luta pela melhoria da Educação Física.

Aos amigos e amigas que no decorrer desse processo contemplaram-me com seu carinho, especialmente à Cristina Borges que afetuosamente acompanhou de perto minha caminhada, sempre me dando forças. E o que dizer, então, da Rúbia Mar Pinto Nunes, com a sua amizade, carinho e dedicação, que esteve sempre disposta a ouvir-me e dar-me sugestões. Obrigada pela importante contribuição.

Aos meus alunos e ex-alunos, com os quais aprendi e continuo aprendendo.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma discussão a respeito de ferramentas teórico-metodológicas para práticas pedagógicas em Educação Física escolar. O objetivo consiste em discutir caminhos que podem ser percorridos valendo-se do fazer pedagógico e tendo como ponto de partida o papel da Educação Física no contexto sócio-cultural. Busca-se, assim, identificar avanços e possíveis equívocos entre as dimensões da preconização da teoria e a prática propriamente dita, entendida como uma necessidade emergente. Tem-se como fonte de análise a experiência de professores de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, quanto à elaboração e implementação de uma proposta de ensino. Para tanto, realizou-se uma análise bibliográfica buscando referências para a reflexão no que concerne à prática pedagógica mediante a qual se almeja a formação de indivíduos autônomos, o que permitiu analisar e refletir a respeito da ação pedagógica. Pretende-se, com essa reflexão, colaborar diretamente para a prática pedagógica de inúmeros professores e professoras carentes de clareza quanto aos valores e conteúdos que se instauram e desenvolvem-se na escola, além de contribuir para o debate acadêmico em torno do tema.

Palavras chaves: Educação Física, Práticas Pedagógicas, Escola.

ABSTRACT

The present study presents a discussion about theoretical and methodological tools for pedagogical practices of Physical Education in primary and secondary schools. The aim here is to discuss paths that can be followed from our own pedagogical work. As a starting point, we consider the role of Physical Education in a social-cultural context and we try to identify advancements and possible mistakes made from what is said in theory to what is actually done in practice, which is here understood as an emerging need. In this sense, our source of analysis is the experience of Physical Education teachers at CEPAE-UFG*, in the preparation and implementation of a course of action. To do so, we conducted a bibliographical analysis in search of references for a reflection upon the pedagogical practices that aim at educating autonomous individuals. This analysis allowed us to analyse and reflect upon our own pedagogical practices. With this study, we intend to give a direct contribution to the pedagogical practice of innumerable teachers who feel the need for more clarification on the values and contents that are adopted and developed in schools, and we also intend to contribute to the academic debate over the issue.

Key Words: Physical Education, Pedagogical Practices, School.

*CEPAE-UFG: Center for Education and Applied Research in Education of the Universidade Federal de Goias

LISTA DE SIGLAS

ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

FEF – Faculdade de Educação Física

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

ZDP –Zona de Desenvolvimento Proximal

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	10
1. Situando o papel da escolarização na formação do indivíduo e da sociedade.....	10
1.1 As relações entre escola e sociedade.....	10
1.2 Globalização e neoliberalismo: a educação como elemento de dominação.....	22
1.3 A pedagogia histórico-crítica: desafios e superações necessárias para a transformação da prática educativa.....	36
CAPÍTULO II.....	42
2. A prática pedagógica da Educação Física escolar: o fazer pedagógico nas obras de Freire e do Coletivo de Autores.....	42
2.1 Abordagem às idéias pedagógicas de Educação Física.....	42
2.2 A educação de corpo inteiro segundo João Batista Freire.....	46
2.3 A pedagogia crítico-superadora segundo o Coletivo de Autores.....	58
CAPÍTULO III.....	68
3. Em busca de elementos dialéticos para a Educação Física na prática pedagógica do CEPAE/UFG.....	68
3.1 Historicizando a Educação Física no CEPAE/UFG.....	68
3.2 Descrevendo a prática.....	81
3.2.1. O trato com o conteúdo Jogos populares.....	86
3.2.2 O trato do esporte: Basquetebol e Futsal.....	94
3.2.3 O trato da Dança.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa carreira acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Física ano de 1978, quando ingressamos na Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO e ali permanecemos no decorrer de quatro anos, e desses, três anos, no curso de graduação e um ano no curso de pós-graduação. Ao concluirmos, optamos por continuarmos atuando em outra área, tendo em vista estarmos trabalhando, com remuneração razoável, acima das que eram pagas em escolas, clubes e academias.

Diante do fato, ficamos sem atuar na área de Educação Física durante sete anos e, retornando no ano de 1988, deparamo-nos com algumas discussões a respeito de novas tendências pedagógicas que provocaram indagações. A inquietude surgiu com as idéias apresentadas, mas não conseguíamos ver como mudar nossa prática pedagógica que estava sendo desenvolvida no interior do então Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás – CA/UFG. Com o passar do tempo, na medida em que fomos tendo acesso às literaturas que discutiam novas teorias introduzidas na

área, inteirando-nos delas, começamos então vislumbrar a possibilidade de mudanças no fazer pedagógico.

Deparamo-nos, no momento referido, com a questão: como modificar essa prática no dia-a-dia escolar? Começamos a busca para alcançarmos respostas, e com base no processo de procura - que ocorre desde 1992 – propusemo-nos desenvolver este trabalho discutindo as práticas pedagógicas, por entendermos que estas oportunizarão uma reflexão sobre a elaboração do conhecimento, os processos de educação, a aprendizagem e o ensino, uma vez que é nesse contexto que ocorre o nosso fazer pedagógico. Para tal, priorizaremos as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos propostos, com via a alcançar os objetivos definidos, baseando-nos em referenciais teóricos, que apontem para a superação do paradigma da aptidão física.

Além dos motivos expostos, o fato de trabalharmos em uma instituição pública que também forma professores e na qual há possibilidades de implementarmos novas experiências, que possam ser vividas, discutidas e avaliadas com o objetivo de buscarmos a melhoria do ensino, fizemos a opção pela temática das práticas pedagógicas, procurando contribuir com as discussões que estão sendo travadas a respeito da Educação Física no dia-a-dia escolar.

Propomo-nos, com base na experiência acumulada no decorrer do processo de busca por novas compreensões de organização do trabalho pedagógico, bem como da efetivação concreta de métodos de ensino, executarmos a tarefa, que aproveita as próprias contradições, obstáculos, limitantes e possíveis equívocos inerentes ao

processo de busca e implementação de propostas, para fazermos uma reflexão que tem na práxis educativa sua fundamentação, ou seja, ao refletirmos sobre a prática pedagógica, avaliando-a, o avanço torna-se possível.

Assim, este estudo coloca-se no sentido de contribuir para avançarmos em direção ao fazer pedagógico numa perspectiva crítica, de um ponto de vista que considere a educação um ato político, que forme para a cidadania. Nesse relato da prática, que é o contexto da sala de aula, da relação do trato com o conhecimento, da prática diária real, podemos encontrar uma possibilidade de *como fazer*. Pois, enquanto discurso já está incorporado na área, como podemos verificar em pesquisas desenvolvidas em Goiás.

Pretendemos, com isso, além de colaborarmos diretamente para a prática pedagógica de inúmeros professores e professoras, carentes de clareza quanto aos valores e conteúdos que se instauram e desenvolvem-se na escola também buscamos contribuir para o debate acadêmico em torno do tema, tendo em vista que, ao longo da história, a Educação Física construiu sua identidade em torno das instituições médica, militar e esportiva e que, por isso mesmo, sempre esteve atrelada ao eixo paradigmático da aptidão física. Hoje, mais do que urgente, a Educação Física precisa voltar-se aos valores e significados da educação e, em especial, da escola.

Vinculada à instituição educacional, a Educação Física cumpre o papel, ora estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), de componente curricular obrigatório, enquanto área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, culturalmente

construídas e historicamente desenvolvidas pelo homem, que formam a chamada cultura corporal¹.

Organizaremos o estudo no sentido de explicitarmos os problemas e conflitos que envolvem o processo educacional, além de discutirmos sobre a forma como a Educação Física vem se organizando nos últimos anos em torno das propostas metodológicas e descrevermos uma prática pedagógica que se baseie em teorias que busquem superar o eixo paradigmático da aptidão física. Nesse sentido, a problemática central do trabalho estará assim configurada: como responder à necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que auxiliem e/ou subsidiem os professores de Educação Física no seu *fazer pedagógico* diário na escola?

Os objetivos do estudo configuram-se no sentido de contribuir para a discussão acerca das teorias e propostas metodológicas de Educação Física. Basear-nos-emos em referenciais teóricos que forneçam as ferramentas necessárias para a superação do paradigma da aptidão física, assim procuraremos contribuir bem como fazer avançar a discussão que vem se travando na subárea de Educação Física no interior do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da UFG. Valer-nos-emos da análise e avaliação de seu processo de organização do trabalho pedagógico, bem como da implementação da sua proposta metodológica. Discutiremos e apontaremos possíveis ferramentas teórico-metodológicas que auxiliem o ensino da Educação Física na escola.

¹ Termo utilizado por diferentes autores da área da Educação Física para definir a área de conhecimento. Dentre eles encontramos: Daolio, (1997, p. 91), Coletivo de Autores (1992, p. 50).

Quanto aos procedimentos metodológicos a serem seguidos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica do tipo exploratório que, segundo Gil (1991, p. 45), “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. O objeto de estudo é a experiência de professores do CEPAE no que se refere à elaboração, implementação e sedimentação de uma proposta metodológica para o ensino da Educação Física no período que abrangeu o ano de 1992² – até o ano de 2001, sendo a discussão aprofundada em torno da quinta série do ensino fundamental.

A pesquisa bibliográfica proporcionou-nos reflexões relativas aos temas pertinentes à pesquisa, como: educação e sociedade, educação física, metodologias de ensino, organização do trabalho pedagógico, educação escolar, projeto pedagógico e outros que contribuíram com o desenvolvimento do trabalho.

Na pesquisa documental realizamos a análise de documentos em que procuramos identificar informações factuais com base em questões ou hipóteses de interesse³. As principais fontes documentais utilizadas foram os planos de cursos anuais, o projeto pedagógico para a Educação Física, as atas de reunião e outros, todos relativos ao CEPAE. A busca e o resgate desses documentos revelaram-se como uma tarefa árdua, uma vez que se evidenciaram os problemas relativos ao arquivamento do material elaborado, pelos professores ao longo do período estudado. Nesse sentido, na falta de documentos que possibilitassem uma análise sustentável,

² Quando se iniciou a discussão para a elaboração da proposta curricular.

³ LUDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

colhemos um depoimento gravado de uma professora que acompanha esse processo junto ao CEPAE.

Para a realização deste estudo, além da pesquisa bibliográfica, fizemos as primeiras aproximações ao objeto de investigação com resgate e busca dos dados necessários para o estudo, como: os planos de cursos anuais, as atas das reuniões correspondentes, os documentos que explicitassem os indicativos do projeto pedagógico em questão. Em um segundo momento houve a fase de selecionamento dos dados, em que fizemos a delimitação do estudo procurando distinguir as informações mais pertinentes e relevantes. E, por último, veio a fase de análise sistemática, em que buscamos cruzar as informações coletadas na pesquisa empírica com as reflexões propiciadas pela pesquisa bibliográfica, fazendo uma avaliação da proposta metodológica trabalhada pelo CEPAE, no sentido de apontarmos os possíveis equívocos, bem como, os avanços e os novos caminhos que poderão ser percorridos.

A justificativa teórica que sustenta este estudo pode ser relacionada à necessidade de efetivarmos uma crítica superadora às teorias pedagógicas que vêm sustentando a educação escolar no Brasil nos últimos vinte anos. Em especial, nosso olhar dirige-se à perspectiva histórico-crítica em educação e, no campo da Educação Física, a tendência pedagógica conhecida como crítico-superadora.⁴ Usamos como referencial as idéias de Duarte expostas no livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (2001), no qual o autor discute sobre a necessidade de um avanço

⁴ A respeito ver: Coletivo de Autores. *Metodologia do ensino de Educação Física* (1992).

no âmbito do fazer-pedagógico que contemple a visão da educação como prática política e não-neutra.

No campo da Educação Física, essa questão mostra-se pertinente, haja vista a tendência crítico-superadora inserir-se no contexto das tendências que elaboram um discurso crítico e encontram dificuldades na definição dos modos de fazermos e agirmos que sejam coerentes com esse discurso. Passados dez anos do lançamento desta tendência é imprescindível que compreendamos como esse discurso tem se configurado (ou não?) em práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva de uma Educação Física que eleve, moral e intelectualmente, as classes e grupos afastados do poder político e, também, do usufruto dos bens materiais e simbólicos.

Estudos demonstram que temos um discurso e fica evidente qual é o caminho, no entanto, no fazer pedagógico em si, ainda estamos afastados. É nessa lacuna que este estudo vem se colocar na medida em que pretende polemizar a prática pedagógica da Educação Física no CEPAE - que adota a perspectiva crítico-superadora -, buscando identificar os elementos pertinentes à construção de um fazer pedagógico coerente com o discurso anunciado.

Para tanto, no primeiro capítulo buscaremos compreender o contexto ampliado da Educação brasileira ressaltando a relação escola/sociedade. Nesse sentido, realizaremos uma discussão sobre o papel social da escola, inclusive, abordando as conseqüências, para o indivíduo e para a sociedade, da hegemonia do neoliberalismo.

No segundo capítulo abordaremos as propostas: Educação de Corpo Inteiro de (FREIRE, 1989) e do Coletivo de Autores (1992) para o ensino da Educação Física, reconhecendo que essas estão em aberto, encontram-se em construção, já que vêm se consolidando na medida em que são adotadas pelos professores que tentam implementá-las na prática diária, no fazer pedagógico da escola. Em particular, discutiremos elementos teóricos das duas tendências tentando compreender como esses podem permitir a construção de práticas pedagógicas críticas. É aqui que pensamos desvendar um certo distanciamento entre o discurso e a prática efetiva.

Segundo Duarte (2001), o distanciamento entre o discurso e a prática não quer dizer simplesmente um divórcio entre teoria e prática, mas está relacionado à inexistência de uma teoria que possa guiar a prática pedagógica ou, mais precisamente, à inexistência de uma teoria que aborde o processo de formação do indivíduo singular. As idéias desse autor procuram responder à exigência de uma concepção crítica de Educação e Educação Física que se “[...] desenvolva de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores no interior das escolas” (SAVIANI, 2001, prefácio).

No terceiro capítulo faremos uma descrição da prática procurando destacar os elementos que na Educação Física do CEPAE podem estar avançando em relação ao que será delineado no segundo capítulo. O foco dirigir-se-á à abordagem de um processo de mudança que começou a ocorrer a partir do ano de 1992 e tem buscado a construção de novos modos de compreendermos e fazermos a Educação Física na escola.

Nas considerações finais buscaremos destacar alguns dados que aparecem como elementos representativos de um fazer-pedagógico articulado aos princípios de uma pedagogia crítica em Educação Física. Nossa expectativa é a de inserirmo-nos no campo da discussão e da reflexão aprofundada acerca da prática pedagógica da Educação Física procurando com isso, contribuir para o desvendar das problemáticas ali existentes e, assim, colaborarmos efetivamente para a construção e consolidação de uma Educação Física escolar que possa legitimar-se na escolarização da criança e do jovem brasileiros.

CAPÍTULO I

1. Situando o papel da escolarização na formação do indivíduo e da sociedade

As formas de controle da vida cultural não se restringem às instituições educacionais, ainda que estas sejam uma das esferas privilegiadas na construção da hegemonia.
Vera Corrêa

1.1 As relações entre escola e sociedade

A educação escolar é, sem dúvida, uma instância de suma importância na sociedade moderna que surgiu no século XVI para promover o acesso às dimensões da cultura erudita, mais precisamente, a leitura e a escrita. No decorrer de seu desenvolvimento histórico, a escola foi assumindo também a função de preparar as novas gerações para a assunção de papéis e posições na sociedade, em particular, no mundo do trabalho (GHIRALDELLI, 1997).

A importância da educação escolar exige que possamos refletir e explicitar como se dá sua relação com o contexto ampliado da sociedade, uma vez que, inequivocamente, escola e sociedade não podem ser pensadas como instâncias

autônomas e independentes. A escola como instituição social cumpre determinadas funções que podem ser consideradas pertinentes, ou não, à ordem social vigente nos momentos históricos determinados. No caso da nossa sociedade capitalista, essa relação dá-se de tal forma que as relações de poder que perpassam a vida social fazem-se presentes no interior da escola permeando seu cotidiano.

Segundo Luckesi (1994, p. 37), a educação pode ser entendida por intermédio de três formas: como *redenção*; como *reprodução*; como *transformação de uma sociedade*. Politicamente cada uma dessas tendências compreende a sociedade e a educação de uma determinada maneira. A tendência *redentora* compreende a sociedade harmonicamente determinada por uma estabilidade natural, com alguns desvios de grupos e indivíduo, importando então conservar essa ordem estável e reintegrar esses indivíduos que estão à margem do processo. A função da educação nessa sociedade é recuperar e adaptar o indivíduo à sociedade, reintegrando-o, no sentido de manutenção da ordem. A educação deve redimir a sociedade de seus males e desvios, tornando-a mais próxima do modelo de perfeição social idealizado.

A tendência *reprodutora*, diferente da redentora, compreende a sociedade com condicionantes sociais, políticos e econômicos, e dessa forma a função da educação é apenas a de reproduzir esse modelo de sociedade. Essa tendência não elabora uma proposta pedagógica, limitando-se a denunciar o papel reprodutor da educação escolar. A compreensão que se tem de educação e de escola é a de que são meros instrumentos, *aparelhos ideológicos do Estado*⁵. Em outras palavras, está a

⁵ A respeito, ver Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. (1974)

serviço dos interesses da classe dominante e do sistema produtivo capitalista. De acordo com essa tendência, a educação é responsável pela formação de indivíduos qualificados para o trabalho e que se submetam e adequem-se às regras dessa sociedade. E isso ocorre por meio de introjeção de valores que garantem essa reprodução, de forma que os alunos possam entender a sociedade com “os olhos” da classe dominante, perpetuando assim o sistema vigente.

A tendência *transformadora* compreende a educação nem como redenção nem como reprodução, mas, como meio de realização de um projeto de sociedade, podendo ser conservador ou transformador. Parte do contexto social no qual estamos inseridos e pretende agir justamente valendo-se dos condicionantes histórico-sociais. Para Luckesi (1994, p. 48), essa tendência “[...] pretende demonstrar que é possível compreender a educação *dentro* da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização”. A educação tanto pode ser um meio de perpetuação do atual projeto de sociedade como pode e deve servir como instrumento de transformação dessa, a serviço da grande maioria oprimida e marginalizada. Portanto, pode ser um meio, um ponto de partida para a construção de um outro projeto de sociedade, mais justa e igualitária.

A reflexão sobre a relação escola/sociedade foi realizada, inicialmente, por Saviani (1983) que forneceu as bases conceituais para a formulação da teoria histórico-crítica em educação e discute a relação escola/sociedade baseando-se no problema da marginalização de pessoas e grupos no contexto social e, mais particularmente, no contexto escolar. Aqui é importante destacarmos que o autor toma os fenômenos do

fracasso e da evasão escolar como a expressão concreta da referida marginalização.

Saviani (2001) apresenta uma classificação das concepções educacionais presentes na história da educação brasileira denominando-as de teorias não-críticas e de teorias crítico-reprodutivistas. Nessas teorias o autor identifica as várias correntes pedagógicas sustentadas pelas visões de educação e de sociedade de cada pedagogia, uma vez que é basicamente valendo-se de três tendências filosóficas (teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teoria histórico-crítica) que se constituíram as pedagogias, ou seja, as propostas para a prática educativa.

As teorias não-críticas dão sustentação à pedagogia tradicional, escola nova e tecnicista⁶. A relação escola/sociedade na ótica das teorias não-críticas dá-se na medida em que a escola é vista como instância que não reproduz as relações sociais de dominação presente na estrutura social mais ampla, o que delega à educação escolar o papel de redutora das desigualdades e, conseqüentemente, da marginalização, tomando-se por base justamente sua autonomia em relação à sociedade.

A primeira manifestação dessa teoria foi a tendência tradicional. Nesta o conhecimento e os valores são repassados como verdades absolutas e são totalmente

⁶ Luckesi (1994) entende que essas pedagogias caracterizam-se como pedagogia liberal que é utilizada como justificção do atual sistema capitalista e de manutenção dessa forma de organização social. "A Pedagogia Liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunde a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições" (LUCKESI, 1994, p. 55).

descontextualizados, não tendo relação concreta com os interesses dos alunos e com a sua realidade social. A função é formar, moral e intelectualmente, os indivíduos para assumirem seu “papel” na sociedade. Saviani (2001, p. 06), destacando o papel da escola nessa concepção, coloca:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instituição, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Desse modo, a escola é organizada e centrada no professor, a quem cabe transmitir o conhecimento, e ao aluno cabe o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos. A participação do aprendiz, nessa perspectiva pedagógica, é minimizada, cabendo ao professor, como centro do processo, definir os conteúdos, escolher os meios para sua transmissão e efetivar processos avaliativos de caráter meramente quantitativo. O método de ensino é valorizado em detrimento das questões afeitas à aprendizagem que, por sinal, geralmente é garantida pela memorização dos conteúdos ensinados.

A pedagogia escolanovista é outra tendência que pode ser considerada, segundo Saviani (2001, p. 07), como pertencente ao espectro das teorias não-críticas⁷.

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implementá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

⁷ Luckesi (1994) considera que a pedagogia escolanovista pode ser caracterizada como *Pedagogia Liberal Renovada* (Escola Nova), que se apresenta de duas formas: A Renovada Progressista, que tem a função de adequar, adaptar o indivíduo ao meio, de acordo com suas necessidades individuais, para que haja harmonia entre os interesses do aluno e as normas sociais. A Renovada Não – Diretiva que tem o papel de formar atitudes, para que o aluno se adeque ao meio e sinta-se pessoalmente realizado. Essa tendência valoriza a auto-educação com base na experiência que parta dos interesses dos alunos e do grupo a fim de que ele se adapte ao meio e desenvolva-se individualmente.

Assim, a pedagogia nova surge para superar a pedagogia tradicional e corrigir as distorções que causam a marginalidade. Esboça uma maneira mais complexa de pensar e analisar o marginalizado, deixando de ser somente pelo âmbito da ignorância e concebendo-o como o rejeitado. De acordo com essa pedagogia a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os indivíduos, uma vez que cada um é essencialmente diferente do outro, tomando-se único; no entanto, a escola será um instrumento de correção, ajustando e adaptando os indivíduos à sociedade. O papel do professor é o de estimulador, cabendo aos alunos aguçarem a curiosidade e a criatividade para a auto-aprendizagem. A implementação dessa pedagogia trouxe conseqüências em relação ao aprendizado, porque com o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento científico ficou apenas o conhecimento elaborado com base nas próprias vivências.

A última, dentre as classificadas como não-críticas, é a pedagogia tecnicista. Essa tendência, como podemos ver em Saviani (2001, p. 13), tem como elemento principal a organização dos meios.

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

Dessa forma, compreende a educação como instrumento a serviço da sociedade para a formação de mão-de-obra para o trabalho. Interessa nessa educação apenas o conhecimento objetivo, excluindo assim qualquer subjetividade. A escola

funciona como mantenedora do modelo de organização social vigente, aperfeiçoando e reforçando o sistema produtivo capitalista.

Quanto às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2001) apresenta a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista. Estas teorias entendem não ser possível compreender a educação, a não ser levando-se em consideração seus condicionantes sociais, no entanto, demonstram-se impotentes diante da realidade.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica⁸ é definida como uma modalidade de ensino que considera a ação pedagógica como imposição da cultura feita pelos grupos da classe dominante. E, conforme nos mostra Saviani (2001, p. 18), tem como premissa

[...] que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado é compreendida como reprodutora do sistema capitalista, já que se constitui como o “[...] instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista [...]” (SAVIANI, 2001, p. 23). Aqui o problema da marginalidade acontece no sistema das relações de produção capitalista quando há a expropriação dos trabalhadores pelo capitalismo. Então, o marginalizado é a classe trabalhadora. A escola funciona, conseqüentemente, como um mecanismo que garante à burguesia a manutenção do

⁸ Ao caracterizá-la, Saviani o faz baseando-se em BOURDIEU & PASSERON, (1975).

seu *status quo*.

No que diz respeito à teoria da escola dualista, esta compreende que, embora a escola tenha uma aparência de unitária e unificadora, na realidade, constitui-se em duas, correspondendo assim à divisão de classes impostas pelo capitalismo, que são a burguesia e o proletariado. A escola funciona como aparelho ideológico do Estado capitalista, que tem como objetivo a formação da força de trabalho, juntamente com a inculcação da ideologia burguesa. Desse modo, a escola reconhece que existe uma ideologia do proletariado – mesmo que acredite que essa ocorra fora da escola - e torna-se um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. Cabe à escola, por conseguinte, a função de legitimar o que é produzido pela sociedade. Além disso, vejamos o que Saviani (2001, p. 26) coloca:

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. [...] ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa 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.

Nesse ponto da discussão emergem as teorias que tomam como premissa o caráter político da educação escolar. Vários autores brasileiros⁹ têm trazido contribuições importantes no sentido da construção de novos referenciais teóricos para que a educação possa assumir a perspectiva da emancipação do indivíduo. Em comum, elas têm a intenção de contribuir para a superação das relações de

⁹ Além de Saviani e Luckesi, temos, dentre outros, Libâneo (1985) e Duarte (1993, 2001).

dominação que são típicas da ordem social e econômica burguesa-capitalista.

Em busca dessa superação encontramos em Luckesi (1994) contribuições que merecem ser destacadas. O autor considera como pedagogia progressista e suas tendências as que reconhecem a escola como uma instituição que reproduz, ou pode, também, ser uma possibilidade de superação.

A pedagogia progressista é uma proposta de superação do atual sistema capitalista e é contemplada por Luckesi (1994, p. 63) como um “[...] instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”. Essa pedagogia defende que o contexto sócio-histórico-político, no qual estamos, seja considerado e propõe que a educação assuma seu papel sócio-político na luta por uma sociedade mais justa. Compreendendo não ser possível institucionalizar-se na sociedade capitalista, indica a necessidade de lutar pela mudança, justificando que só é possível haver uma modificação na educação se houver transformação na sociedade. Além disso, apresenta três tendências: a *progressista libertadora*, a *progressista libertária* e a *progressista crítico-social dos conteúdos*.

A *tendência progressista libertadora*, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, luta contra o autoritarismo, propondo uma educação não-formal e não-diretiva. Compreende como papel da educação fazer com que os alunos atinjam uma consciência da sua realidade social de opressão e, nesse sentido, passem a atuar no sentido da transformação. Essa tendência propõe que a aprendizagem aconteça por intermédio de discussões em grupos, não importando muito os conteúdos formais, e o professor deve interferir o mínimo possível e eliminar qualquer tipo de autoridade

(LUCKESI, 1994).

A *tendência libertária* tem em comum com a anterior a luta contra o autoritarismo e, para tal, defende uma educação no sentido auto-gestionário. Em outras palavras, defende que deve haver mudanças institucionais e estas ocorram mediante assembléias, reuniões, conselhos etc, além de se criarem grupos com princípios educativos auto-gestionários, de forma que os alunos tenham autonomia para organizarem o trabalho no interior da escola. Entende, ainda, que a burocracia é o maior instrumento de controle do Estado e assim nega qualquer forma de poder e autoridade, defende também a não-diretividade. Os conteúdos e a forma de organização devem basear-se na experiência dos alunos (LUCKESI, 1994).

A *tendência crítico-social dos conteúdos* pretende realizar uma superação das tendências *tradicional* e *renovada*¹⁰. Para tanto, Luckesi (1994, p. 69) destaca que o papel primordial da escola é o de difundir conteúdos, “[...] não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais [...]” que é fundamental no processo de transformação da sociedade, tornando esta mais democrática e menos excludente, e esse processo deve se dar tomando-se por base a

¹⁰ Para a *tendência tradicional*, “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante” Luckesi (1994, p. 56). Para a *tendência renovada*, “a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitem ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LUCKESI, 1994, pp. 57-58).

realidade concreta das condições existentes. A educação deve, pois, instrumentalizar o aluno para atuar ativamente na democratização da sociedade. O ponto de partida dessa educação é a experiência trazida pelo aluno, confrontada com o saber sistematizado, buscando assim unidade entre teoria e prática.

Ao contrário das duas anteriores, a tendência crítico-social dos conteúdos defende a diretividade, uma vez que a relação aluno-professor é desigual, já que o primeiro possui mais experiência e conhecimento acerca da realidade social. E, à proporção que se pretende mudança, não se pode esperar que os alunos atinjam um nível de consciência crítica, espontaneamente. Essa pedagogia defende que a escola e o professor instrumentalizem o aluno para a luta por seus direitos e pelos direitos da grande maioria oprimida (LUCKESI, 1994).

A teoria histórico-crítica tem Saviani (2001) como seu sistematizador, que, ao fazê-lo, busca superar tanto o poder ilusório das teorias acríticas quanto a impotência das teorias crítico-reprodutivistas¹¹. Além disso, o autor entende que tanto a pedagogia nova quanto a tradicional compreendem a escola como redentora da humanidade ao acreditarem que é possível modificar a sociedade apenas pela educação, o que as torna ingênuas e idealistas. Pois, a educação é determinada pela estrutura social. Ao se reconhecer condicionada, torna-se ciente que é um elemento secundário e determinado, ao mesmo tempo, também, influencia o elemento determinante. Desse modo, a educação estabelece uma relação dialética com a sociedade que “[...] consiste

¹¹ São: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista, caracterizadas anteriormente.

na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições vigentes” (SAVIANI, 2001, p. 66).

A pedagogia histórico-crítica tem como objetivo instrumentalizar educadores no sentido de terem um instrumento de luta, embora limitado, porém real. Para tanto, é necessário “[...] captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (Idem, 2001, p. 31), adotando como princípio a luta contra a marginalidade, tendo como mediadora a escola, empenhando-se em garantir aos trabalhadores e aos seus filhos um ensino da melhor qualidade possível. Além disso, essa pedagogia tem como papel subsidiar esse princípio, a fim de que não seja apropriado e articulado para atender aos interesses da classe dominante.

Assim, uma pedagogia articulada com os interesses populares valoriza a escola, empenha-se para o seu bom funcionamento e, para isso, busca métodos de ensino eficazes. Como podemos conferir em Saviani (2001, p. 69), esses métodos devem situar-nos

[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

No entanto, a pedagogia histórico-crítica não se caracteriza pela somatória dos métodos novos e tradicionais. Pretende, sim, uma vinculação permanente entre

educação e sociedade. Desse modo, professores e alunos são agentes sociais tendo como ponto de partida a prática social bem como o ponto de chegada à própria prática social, compreendida não mais de modo sincrético mas, ascendida ao modo sintético pelos alunos. Assim, para Saviani (1997, pp.18-19), o papel da escola básica é a “socialização do saber sistematizado. [...] portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

1.2 Globalização e neoliberalismo: a educação como elemento de dominação

Os desafios que se apresentam, no atual momento histórico, para a educação escolar tomam-se urgentes se tomarmos como ponto de reflexão os desdobramentos e conseqüências da hegemonia do neoliberalismo na definição dos modos de vida do indivíduo. Vivemos um período no qual se ampliam as exigências relacionadas à formação individual como também se ampliam, para cada um, as dificuldades de acessarem contextos formativos consistentes já que há uma redução do papel do Estado em frente das demandas e necessidades sociais e individuais.

Nesse momento, é mais que urgente engajarmo-nos em processos organizados de trabalho e de luta que devem ser delineados em função de um alargamento da formação das pessoas. Tal alargamento deve dirigir-se à formação da individualidade na perspectiva da autonomia que aqui é compreendida como meta a ser alcançada. O sujeito autônomo (aqui referido) diz respeito ao indivíduo pleno de suas

capacidades, competências e habilidades, consciente de seu papel e posição social, capaz de compreender e posicionar-se frente aos interesses e tensões que perpassam a vida social.

Na perspectiva de Duarte (2001), é o sujeito capaz de suspender a *vida cotidiana* (da qual os processos de reflexão estão afastados) e com base nos aportes oriundos da ciência, da arte, da política e da filosofia possa elevar-se ao nível do *não cotidiano* e atribuir à vida um sentido mais amplo que aquele que circula na sociedade de classes. Desse modo, a formação para a autonomia, como indica Saviani, tem a prática social como ponto de partida e busca sua ampliação para âmbitos não disponíveis na vida cotidiana. Entre esses (âmbitos), damos destaque para a superação do individualismo e para a construção de individualidades essencialmente articuladas ao sentimento de pertencimento ao gênero humano.

A hegemonia do mercado como regulador máximo da vida social tem produzido uma exacerbação do individualismo, esvaziando, assim, as possibilidades de construção de novos modos de vida e de relações entre as pessoas. Nesse sentido, é preciso que a educação escolar possa contrapor-se, ainda que parcialmente, à ordem vigente atuando na perspectiva de uma formação ampliada para o indivíduo. Uma formação que contemple tanto as necessidades individuais quanto aquelas relacionadas às necessidades coletivas, contudo, para que possamos elaborar processos educativos emancipatórios para o indivíduo e para a sociedade, é necessário que compreendamos as implicações e conseqüências do neoliberalismo e da globalização para a vida social.

É necessário, pois, que façamos um esforço na direção de desvendarmos os discursos e as práticas que têm sido gestados pelo capital e que vêm assumindo a forma de políticas sociais, já que a educação é um campo de grande importância nesse processo. Optamos por abordar alguns *insights* da teoria política neoliberal, esperando, com isso, construir elementos que possam favorecer a compreensão ampliada do que ora está em curso no interior da nossa sociedade.

O neoliberalismo, como ideologia, considera que o indivíduo é, naturalmente, incapaz de conhecer tudo e todos, o que o torna incapaz de compreender as necessidades da sociedade tomada em sua totalidade. Nessa perspectiva, seria impossível aos indivíduos compreenderem problemas e impasses que não afetem diretamente a sua própria existência. Em um exemplo extremo, seria impossível a um indivíduo de classe média compreender as questões relativas à fome de milhões de pessoas. De acordo com Hayek , “[...] tudo que a mente do homem pode eficazmente compreender são os fatos do limitado círculo do qual ele é o centro [...]” in: (WAINWRIGHT, 1998, p. 51).

A não adesão do indivíduo aos problemas e necessidades sociais não ocorre, desse modo, por simples *egoísmo*, mas, porque o limite objetivo da capacidade individual de alcançar conhecimento da totalidade impede que os indivíduos possam compartilhar problemas e soluções do conjunto de pessoas vivendo em sociedade. Resta, então, a cada um voltar-se para as suas próprias necessidades e interesses, vivenciar o isolamento na tomada de decisões e na busca de alternativas de vida (BIANCHETTI, 1996).

Assim, o ser humano é considerado *naturalmente livre e independente* para definir e alcançar as metas e objetivos traçados para o seu destino, somente sendo impedido porque suas capacidades individuais – definidas, em última instância pela sorte¹² - podem não o permitir. Essa perspectiva, ao tomar como ponto de partida a noção de que as relações típicas da nossa sociedade capitalista, baseadas na competição entre indivíduos, são relações naturais, eternas e universais, representa a negação do papel determinante das formações sociais para a formação individual. Ela significa, de fato, o aprofundamento do abismo existente entre indivíduo e sociedade, uma vez que, abstraindo as determinações concretas da vida social para a definição das necessidades e interesses da pessoa singular, emerge a visão do indivíduo como o *único* responsável por sua vida e destino, por seu fracasso ou sucesso.

Em contrapartida, os interesses e necessidades do conjunto de pessoas vivendo em sociedade também não são vistos como algo que os indivíduos devem preocupar-se: basta que cada um atenda às suas próprias necessidades e defenda seus próprios interesses para que a sociedade, em sua totalidade, seja atendida. É com base nessa concepção de indivíduo e de sociedade que o neoliberalismo propõe a redução do papel do Estado diante do gerenciamento da ordem social já que, nessa ótica, ele (Estado) deve se “[...] limitar a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres para atuar de acordo com as circunstâncias e em

¹² Neste modelo as características individuais são definidas pela herança biológica de cada um, o que também é visto como um lance de sorte individual já que o nascimento em determinados contextos genéticos pode favorecer ou não o alcance das metas e objetivos traçados pelo indivíduo. A sorte, então, “[...] determina nossos genes e através deles afeta nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental” (BIANCHETTI, 1996, p. 72).

função de seus próprios interesses” (BIANCHETTI, 1996, p. 78).

O Estado capitalista tem sua função minimizada, tomando-se um mero coadjuvante na relação com o mercado que, por sua vez, aparece como a instância privilegiada na produção da dinâmica social. São as leis do mercado - essencialmente leis de produção e consumo de mercadorias - que acabam por definir os papéis e posições a serem ocupadas pelo indivíduo no contexto da sociedade. Segundo Vergara (apud BIANCHETTI, 1996, p.72), a relação do indivíduo com a realidade é uma relação em que o primeiro adentra por meio da “[...] propriedade irrestrita de si e de seus bens. Isso o faz fundamentalmente um sujeito econômico, apropriador e consumidor. O direito da propriedade é a base da identidade, da vida social e do direito humano básico”.

O mercado toma-se, assim, o eixo das relações entre os indivíduos e, por consequência, a instância máxima de regulação social, alcançada pelo equilíbrio e pela regularidade dos comportamentos individuais. Para atingir esse equilíbrio, *a mão invisível* do mercado realiza determinadas intervenções nas economias integradas à sociedade global capitalista e desse modo define comportamentos individuais e as formas pelas quais ocorrem as relações e interações sociais.

É aqui que devemos ressaltar o papel do corpo e do movimento no processo de formação do indivíduo requerido pela ordem capitalista neoliberal. Alguns autores da Educação Física (SILVA, 2002 e VAZ, 1999) têm discutido sobre a centralidade do corpo no projeto de sociedade neoliberal, destacando o papel da tecnociência no esquadramento dos limites do corpo e na modificação das formas corporais. Com igual intensidade expandem-se as técnicas de educação do corpo que tomam como

ponto de partida a visão do homem como uma dualidade na qual o corpo participa de forma acessória e quase accidental.

As técnicas que educam o corpo, nesse momento histórico, tomam-se mais sofisticadas e sutis, disseminando-se por todo o tecido social. Vivemos a contradição do corpo em que cada um é o que seu corpo é, ou melhor dizendo, o que seu corpo mostra ao olhar dos outros e ao próprio olhar¹³ (GHIRALDELLI, 1997), evidenciando a consideração desse enquanto uma *extensão* passível de sofrer modificações que lhe garantam uma melhor imagem. É em função da aparência corporal, pois, que o indivíduo adentra no espaço da vida social o que, em uma perspectiva crítica, revela-se como elemento de dominação e de empobrecimento da vivência coletiva de cada um dos indivíduos conformados a esse modo de vida. A identificação do indivíduo com seu corpo que se evidencia na sociedade moderna não representa o reconhecimento do papel e do significado da corporalidade para as relações sociais, nem a transformação de autoconsciência do homem como ser essencialmente racional e nem, ao menos, a redução da distância entre o *eu* e os *outros*.

Antes, essa identificação sustenta, de fato, a manutenção da dualidade corpo-mente e, conseqüentemente, o aprofundamento da separação entre as pessoas no contexto da vida social, representando a renovação dos meios de controle e regulação dos indivíduos e da sociedade. Ocorre que os corpos, tomados em sua

¹³ Ainda segundo Guiraldelli (1997), a difusão da prática de colocar espelhos no interior das residências, que se iniciou no século XIX, pode ser considerada um sintoma da identificação da pessoa com seu corpo que atinge, atualmente, dimensões máximas.

dimensão biológica, ao passarem por processos de classificação¹⁴, são marcados pela perspectiva da hierarquização, o que resulta na determinação de limites objetivos para a definição dos papéis e posições sociais de cada um, facilitando ou dificultando a inserção e atuação social dos indivíduos, conforme seus corpos apresentem, ou não, os padrões corporais hegemônicos.

É fundamental lembrarmos-nos que a integração a formações sociais complexas, como os Estados-Nacionais, é determinante para a emergência e consolidação da forma particular de autoconsciência que se sustenta na visão do ser humano como indivíduo cindido em corpo e mente, isolado em um suposto mundo *interior*, porém, livre e independente. O controle de si, que é típico das pessoas de nosso tempo, e do qual emerge o ser que se relaciona com o mundo mediante a observação e o pensamento, está, essencialmente, relacionado à ligação da pessoa aos grupos e formações sociais nos quais se insere desde a infância. Isso ocorre porque, segundo Elias (1994, p.102):

[...] um número cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercido por pequenos grupos [...] vai sendo transferido para Estados altamente centralizados e cada vez mais urbanizado. À medida que essa transferência avança, as pessoas isoladas, uma vez adultas, deixam mais e mais para trás os grupos locais próximos [...] A coesão dos grupos rompe-se à medida que perdem suas funções protetoras e de controle.

A emergência da *sociedade globalizada*, neste sentido, significa o aprofundamento extremo do processo de individualização uma vez que cada ser

¹⁴ Foucault (1979) lembra-nos a definição de espaços classificatórios para os indivíduos valendo-se da observação das regularidades do comportamento corporal é que, de fato, um dos elementos centrais da disciplina enquanto técnica de poder nas sociedades burguesas, estando implicada na consolidação da forma de controle individual que é típica de nossa era.

humano que hoje vive nos países *integrados* a essa sociedade passa a ter uma mobilidade social muito mais ampla, o que, muitas vezes, quer dizer mais opções de vida e trabalho e também mais chances de fracasso social, dispondo também de uma maior independência para a tomada de decisões sobre o próprio destino. A possibilidade de estar sozinho, de retirar-se *para dentro de si mesmo*, aumenta na mesma proporção em que o indivíduo sente necessidade e capacidade para fazê-lo. “Escolher por entre as muitas alternativas é exigência que logo se converte em hábito, necessidade e ideal” (ELIAS, 1994, p.108).

Assim, a *integração* de povos e de indivíduos a uma formação social grandiosa como a sociedade globalizada que, ao promover certas condições de independência pessoal, faz com que formações sociais menores (família, paróquia, aldeia etc) percam poder de influência sobre o indivíduo estimulando a entrada na cena social de pessoas individualmente consideradas, sem marcas de *pertença*, independentes, livres e sozinhas.

Ainda mais profundas são as repercussões, para a pessoa singular, do processo de globalização, se considerarmos que a dissolução dos Estados-Nacionais significa, de fato, a redução do papel do Estado em frente das funções de proteção e seguridade sociais e a sua substituição pelo *mercado* como regulador máximo da vida social. É, em conseqüência, ao *mercado mundial* que os indivíduos devem integrar-se, seja na esfera da produção, seja na do consumo.

Por outro lado, a crescente especialização das funções profissionais foi exigindo do indivíduo a progressiva redução do uso das forças e capacidades corporais

em sua totalidade e a adequação da corporalidade do trabalhador aos ritmos e tempos das máquinas produtivas. De acordo com Nunes Pinto (2002), a corporalidade foi a primeira instância a ser atingida pelas novas exigências da produção e da vida social. A utilização fragmentária do corpo no processo produtivo em que apenas certas partes corporais do trabalhador, especialmente, mãos e órgãos dos sentidos, são requeridas, foi exigindo, nos últimos dois séculos, que a corporalidade fosse, progressivamente, considerada somente em sua *utilidade* como força de trabalho.

O desenvolvimento, a partir do século XVIII, de *pedagogias do corpo e do gesto*¹⁵, que enfatizam a educação do olho e da mão, expressam a função que a escola foi assumindo, desde então, de preparação da criança e do jovem para a inserção no mundo produtivo. O corpo, seus ritmos, gestos, posturas, nestas pedagogias, passa por um processo de *educação* cuja marca é a abordagem funcional. Melhor dizendo, pensa-se e trata-se da corporalidade em função das possibilidades que essa pode oferecer para a inserção do indivíduo em um lugar na linha de produção, o que exige a especialização do movimento e a adaptação das necessidades, ritmos e posturas corporais, aos *tempos mecânicos* das máquinas.

O próprio desenvolvimento da escola como espaço de *preparação para o trabalho* expressa outra das necessidades impostas pela especialização das funções. Essa é relativa à necessidade de um tempo maior na preparação da criança para a inserção no mundo do trabalho. Para Elias (1994, p.104):

¹⁵ Referimo-nos às concepções pedagógicas que se desenvolveram na Europa e tiveram/têm ampla repercussão na educação da criança. É o caso, por exemplo, das idéias de Pestalozzi, Froebel e Montessori (Nunes Pinto, 2002).

A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização atingido por sua sociedade, torna-se mais difícil e demorado. Prolonga-se o lapso de tempo necessário para preparar os jovens para os papéis e funções mais complexos dos adultos.

Atualmente novos desdobramentos colocam-se no contexto da especialização profissional, uma vez que à medida que o avanço tecnocientífico sustenta a criação de novas tecnologias de produção e comunicação, reduz-se a necessidade do trabalho corporal, ao mesmo tempo em que crescem, em quantidade, as exigências de carácter cognitivo bem como de conhecimento teórico. O que quer dizer que, cada vez mais, é exigida dos trabalhadores competência intelectual como condição básica para a assunção de funções nas linhas produtivas em processo de acelerada especialização. Tal exigência é essencial para que o processo de reordenamento do mundo do trabalho possa ocorrer (CORAGGIO, 1999).

De uma outra perspectiva, devemos considerar também outras conseqüências importantes para o aprofundamento da imagem de si como indivíduo livre e isolado. É que a especialização no trabalho foi colocando as pessoas em redes intermináveis de interdependência, das quais o indivíduo precisa para atender às suas necessidades socialmente construídas. Essa situação configura-se, para o ele, em uma angústia, na medida em que, ao adentrar nas redes de dependência como indivíduo livre e sozinho, mais difícil torna-se a obtenção de uma visão global que contemple a si e aos outros em uma mesma totalidade (ELIAS, 1994).

Tal dificuldade aumenta à proporção que a imagem de si predominante é do indivíduo independente e isolado, o que torna quase impossível compreender a

ambigüidade da trama dependência-independência que permite e estimula o *estar sozinho*, mas, ao mesmo tempo, obriga a *estar com os outros*. Essa não compreensão vai produzindo um grau de tensão individual que acaba se configurando na crescente capacidade de controlar e ocultar, pelo exercício da razão, os impulsos e manifestações primárias.

Os dois aspectos, o surgimento de uma formação social planetária e o avanço na especialização das funções profissionais, apresentam-se como elementos centrais na conformação da pessoa aos modos de vida requeridos pelo atual estágio do capitalismo. Implicam em profundas modificações para a sociedade e para os indivíduos porque exigem dos últimos um controle mais profundo dos comportamentos e afetos, necessidades mais diversificadas e um aparato de controle e autocontrole mais desenvolvido. De acordo com Draibe, apud Arce (2001, p. 254), para que esse controle seja alcançado considera-se que

[...] duas áreas de ação pública no campo social se justificam, a de segurança e justiça, por um lado, e a de educação, por outro. Na primeira, trata-se de canalizar a autoridade e os recursos legais para a garantia de estabilidade e segurança social; na segunda, e de acordo com o ideário neoliberal, trata-se de igualar as oportunidades, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliar o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo a que pudessem competir menos desigualmente com os demais. Na sua base, a sociedade se organizaria, assim, sob um dado patamar de equidade.

A educação escolar, em especial, assume cada vez mais uma importância estratégica para a produção do indivíduo apto a adentrar nas relações mercadológicas. Para tanto, estamos vivenciando a redefinição do espaço de formação humana na escola que procura adequá-lo às necessidades de readestramento social e individual impostas pelo processo de acumulação capitalista. Neste sentido, particularmente, a

partir dos anos 1990¹⁶, começa a ser efetivada, em nível mundial, a política da Educação Para Todos, considerada como a primeira política planetária do neoliberalismo cujo marco histórico foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEM, 1990)¹⁷.

No Brasil, que aderiu à lógica da globalização e do neoliberalismo nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, as diretrizes emergentes e os acordos firmados nessa Conferência fundamentaram o Plano Decenal da Educação (1993), que se apresenta como um programa do Estado brasileiro para a realização de amplas reformas no campo educacional. No bojo de grandes mudanças referentes à redefinição do papel do Estado em face das demandas sociais, a reforma educacional brasileira, seguindo orientação e tendência internacionais, opera em dois sentidos básicos: ampliar a oferta de educação básica para todos e, ao mesmo tempo, melhorar a *qualidade*¹⁸ da oferta educacional, visando a conquista à *equidade* em matéria de educação, condição considerada fundamental para a eficiência econômica global.

Na realidade educacional brasileira, essas orientações mencionadas acima

¹⁶ Embora somente na década de 1990 comecem a ser implantadas as medidas legais que ampliam a oferta educacional, já em 1979 foram firmados acordos nesse sentido na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979 (Freitas, 1999).

¹⁷ Esse encontro foi uma iniciativa da Unicef, agência da ONU, que é considerada sensível ao social e que congrega dirigentes políticos e organismos multilaterais de países de todo mundo. Segundo Freitas (1999, p. 18), a Conferência sintetizou a resposta à crise de acumulação do capitalismo valendo-se da elevação do nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs), pilar do Plano de ação Educação para Todos que está sendo implantado em diferentes países ao redor do mundo.

¹⁸ O conceito de *qualidade* educacional relaciona-se, no contexto das políticas neoliberais, aquele gestado no campo da produção de mercadorias. Nessa ótica, a imagem a escola aproxima-se da imagem da usina ou fábrica que recebe um tipo de matéria-prima e a transforma, por meios padronizados, em mercadorias. Esse conceito difundiu-se internacionalmente como modelo de incremento a produtividade através da padronização e uso ótimo de ações, cada vez mais, especializadas.

estão contempladas em uma série de leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e até em medidas provisórias, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996¹⁹, instrumento maior para a operacionalização das reformas de cunho neoliberal. Conforme Camargo et. al (1999, p. 07):

Palco de inúmeros debates e enfrentamentos²⁰, a LDB 9394/96 integra o conjunto de reformas – econômicas, sociais e políticas – estabelecido pelo modelo neoliberal que, hegemonicamente, vem sendo implantado no Brasil desde o início dos anos 90. Esta lei deu condições ao MEC para a formulação e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação de cunho fortemente homogeneizador.

Do amplo espectro de reformas propostas para a escola brasileira, duas diretrizes distintas, porém, articuladas, apresentam-se de suma importância para a compreensão dos rumos que tem assumido, nesse momento histórico, a *educação do corpo* enquanto estratégia de controle e regulação social e individual e, em particular, as possibilidades e limites da formação de professores para o enfrentamento das

¹⁹ Segundo Freitas (1999), a aprovação da LDB 9394/96 representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura, desde o governo Collor de Melo. Dentre as medidas anteriores à LDB, destacam-se entre as mais significativas a Portaria das Licenciaturas (Esquema I), posteriormente transformada em Resolução 02/97 do Conselho Nacional da Educação; o PL 370 da autonomia universitária; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional de Cursos (Provão).

²⁰ O período decorrido entre 1988 e 1996 foi marcado pela assunção, por parte dos governantes brasileiros, do projeto social neoliberal. A necessidade de efetivar as reformas exigidas por organismos internacionais, financiadores da dívida externa brasileira, fez com os direitos sociais alcançados na Constituição Brasileira de 1988 sofressem um *ataque orquestrado* daqueles setores e grupos afinados com as orientações neoliberais, contra o que se insurgiram grupos e pessoas que, atuando em sentido contrário, procuraram garantir as conquistas dos trabalhadores na referida Constituição. O processo de tramitação da LDB 9394/96 no Congresso Nacional é, neste sentido, extremamente expressivo desse tensionamento político entre grupos que defendiam projetos sociais diferenciados para a sociedade brasileira. Para uma discussão ampliada das lutas e enfrentamentos ocorridos entre a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e emergência da LDB 9394/96, recomendamos a leitura de SAVIANI, D. A nova Lei da Educação: LDB trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores associados, 1997. e HERMIDA, Jorge F. Aveiro. A Reforma Educativa no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Tese de doutorado, FE - UNICAMP (2002).

questões relacionadas a essa problemática. Essas diretrizes dizem respeito à priorização da educação básica e, em segundo lugar, ao redimensionamento da formação de professores, no ensino fundamental.

Os aspectos antes referidos podem ser considerados essenciais à consolidação dos novos nexos para a organização da sociedade e para a formação humana, estando estas relacionadas a uma ampliação crescente dos processos de regulação e controle típicos de nossa sociedade capitalista burguesa, que nesse momento avança em direção à desumanização extrema da pessoa e de suas relações sociais.

Nesse sentido, a prioridade à educação (apenas) básica e a constituição de processos aligeirados e empobrecidos para a formação de professores destinados à atuação nesse nível da escolarização podem ser consideradas como as duas faces de uma mesma moeda. Ambas dimensões estão implicadas no desenvolvimento de processos de formação que têm como objetivos aumentar, dentro de um leque restrito, as capacidades individuais que serviriam à pessoa como um passaporte capaz de pagar sua inserção no mundo da produção e do consumo.

A criança aparece como elemento privilegiado da política neoliberal e, neste contexto, é vista como cidadão detentor de direitos sociais, dentre os quais o direito à educação aparece como um dos mais significativos. A face oculta desse movimento, contudo, pode indicar que, de fato, o que se busca consolidar é o direito ao consumo e o direito a receber uma educação sustentada, não na aprendizagem de conhecimentos,

mas, no *aprender a aprender* que prepara a criança para as competências múltiplas e flexíveis necessárias ao mundo do trabalho.

A formação de professores surge, por outro lado, como aspecto de fundamental importância para a consolidação do projeto neoliberal, recebendo tratamento especial no contexto das novas políticas educacionais brasileiras. Como nos coloca Freitas (1999, p. 50)

[...] no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências da escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos de formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública.

É nesse contexto que consideramos ser essencial o avanço na compreensão a respeito das interferências no processo educacional e uma conseqüente tomada de posição que sustente a construção e a consolidação de formas alternativas para pensarmos e fazermos uma escola que possa garantir aos seus freqüentadores uma prática emancipatória – não mercadológica – em que são valorizadas as relações sociais, a cooperação, a solidariedade e o diálogo. A Educação Física escolar tem também um papel a cumprir nesse sentido, devendo, para tanto, avançar em direção à avaliação contínua do seu fazer pedagógico e ao estabelecimento de uma crítica que possa contribuir para a sua superação.

1.3 A pedagogia histórico-crítica: desafios e superações necessárias para a transformação da prática educativa

A formação individual, na perspectiva histórico-crítica de educação, ocorre na relação dialética entre indivíduo e sociedade sendo a educação uma “atividade

mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2001, p. 69). Vista sob essa ótica, a prática pedagógica somente pode promover a transformação social global se puder mediar as transformações dos sujeitos. Em outras palavras, a educação pode promover transformações nas pessoas de forma direta e, desse modo, transformar a sociedade em sua totalidade.

Assim, a transformação social é consequência da transformação dos indivíduos. A educação escolar deve pautar-se pela efetivação de práticas pedagógicas que gerem modificações nos sujeitos envolvidos (alunos, professores) que, uma vez transformados, possam contribuir para a modificação da prática social ampla. A escola é, então, uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade sendo a prática pedagógica o elemento que permite a concretização desse papel mediador.

Um dos pressupostos da tendência histórico-crítica de educação é a centralidade da transmissão/assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados como condição para que o aluno alcance um determinado nível de conscientização que sustente a sua transformação pessoal. Duarte (2000) afirma, no entanto, que a aquisição desses saberes não garante, por si só, qualquer processo de mudança, seja nos indivíduos, seja na sociedade, sendo necessário estarmos atentos aos meios e formas mediante as quais os saberes são selecionados, transmitidos/ensinados e avaliados na escola.

Ressaltamos o caráter histórico do conhecimento o que permite inferir sobre os significados e valores éticos e políticos que estão agregados a eles. A historicidade do conhecimento é o dado que impõe, nessa tendência, a necessidade de

contemplarmos os interesses daqueles que buscam, na escola, as possibilidades de elevação moral e intelectual. É, desse modo, que a educação escolar deve tomar como ponto de partida e de chegada a prática social de indivíduos reais que vivem em um contexto social concreto.

Ganha relevo, assim, a educação como *processo* no qual os indivíduos, tendo acesso ao conhecimento historicamente constituído, podem se identificar como pertencentes a uma classe social em uma sociedade dividida em classes antagônicas. A prática escolar daí surgida será dirigida à humanização do indivíduo e de suas relações, contrapondo-se à perspectiva da reprodução das relações sociais de dominação e alienação típicas da sociedade capitalista.

Os *insights* da teoria histórico-crítica são elementos essenciais para a transformação nos modos de pensar, agir e sentir dos indivíduos e, em última instância, da sociedade. No contexto da realidade brasileira, no qual as questões da exclusão e da desigualdade sociais apresentam conotações trágicas, essa perspectiva pode alavancar processos de transformação das consciências e contribuir para a instauração de novos modelos de vida social. É imprescindível, todavia, que façamos a avaliação contínua e crítica dos rumos que essa perspectiva tem assumido desde sua divulgação bem como dos desafios que estão postos e das superações necessários para sua configuração.

Nessa direção, o trabalho de Duarte (2001) tem se caracterizado pela discussão acerca do distanciamento entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos e o âmbito do fazer pedagógico propriamente dito. O autor

afirma que, após a década de 1980, a educação brasileira avançou no sentido de compreender sua tarefa educativa nos âmbitos filosóficos, sociológicos e históricos, e, atualmente, é consenso entre os educadores o fato de que a educação é um ato político, ou, em outras palavras, os professores sabem, compreendem e aceitam o caráter não neutro da educação.

Duarte (2001), todavia, considera que se a educação avançou muito nesse ponto, o mesmo não podemos dizer em relação ao âmbito do fazer pedagógico propriamente dito, em que ainda se fazem presentes práticas que, de fato, não contemplam o aluno como cidadão. O “distanciamento” entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e o da prática pedagógica, configurou-se em um discurso avançado e progressista, mas em uma prática tradicional, conservadora.

O que, de fato, expressa esse distanciamento? É a distância entre teoria e prática? Duarte (2001) afirma que o impasse vivenciado pela pedagogia histórico-crítica não pode ser compreendido como um simples distanciamento entre teoria e prática, mas que as dificuldades para a efetivação de uma prática pedagógica coerente com os princípios da teoria marxista de educação podem ser creditadas a um *dualismo de paradigmas* que pode ser encontrado no discurso dos professores. Duarte (2001, p. 14) coloca que se

[...] comparamos as afirmações sobre a educação em geral com as idéias defendidas pelos educadores acerca do processo educativo propriamente dito. Não nos parece arriscado afirmar que o ideário pedagógico da maioria dos educadores é constituído por uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas.

Outro contexto no qual pode ser identificado o dualismo de paradigmas

relaciona-se à análise das idéias mais comuns entre os professores sobre a formação do indivíduo; aqui se evidencia uma certa hegemonia de concepções a-históricas da individualidade nas quais o processo de humanização do indivíduo parece se dar sem a presença significativo do outro. É como se cada pessoa se desenvolvesse tomando-se humana sem a ajuda e interação dos outros, o que evidencia que o desenvolvimento individual ocorre independentemente do contexto sócio-histórico.

O dualismo de paradigmas é consequência²¹, conforme Duarte (2001), da ênfase conferida pelos pesquisadores brasileiros à disseminação do conhecimento relativo às explicações históricas, filosóficas e sociológicas da ação educativa e à pouca atenção delegada à discussão acerca dos modos como o indivíduo aprende e desenvolve-se. A concentração de esforços na discussão acerca dos princípios fundamentais da educação relegou a um segundo plano a busca de compreensão sobre o fazer pedagógico propriamente dito delineando o que Saviani (2001, p. 74) denominou, com base em Gramsci, de *fase romântica da defesa do compromisso político em educação* que pode ser compreendida como uma “[...] fase na qual os elementos de luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica se dilatam morbidamente por causa do contraste e da polêmica”.

Saviani (2001) destaca, então, a necessidade de passarmos à fase clássica na qual devemos buscar nos fins a atingirmos os meios adequados para elaborarmos uma teoria sobre os modos e formas como acontece o processo de ensino-

²¹ Duarte afirma que o dualismo não é um problema exclusivo da pedagogia e/ou educação, mas antes é um processo presente na dimensão macro-estrutural da sociedade capitalista sendo também evidenciado no contexto das ciências humanas e sociais (Duarte, 2001).

aprendizagem. É necessário, nesse momento, avançarmos no âmbito do fazer pedagógico, o que implica pensarmos nas formas como vem se dando a aplicabilidade das teorias críticas. É preciso, pois, lançarmos nosso olhar em direção aos meios de aprendizagem, aos recursos pedagógicos, às formas como o conteúdo é tratado na sala de aula tentando estabelecer nexos entre essas práticas e o discurso crítico professado. A respeito, Duarte (2001, p.18) afirma:

Não se pode dizer que hoje em dia não seja mais necessário analisar em que consiste o caráter ineliminavelmente político da educação e em que consiste defender que a educação é um processo dialético, histórico e que, portanto, não se reduz à reprodução da estrutura social capitalista.

O que, de fato, se considera é que devemos superar a insistência no caráter político e libertário da educação, centrando esforços na direção de que a teoria crítica em educação possa dar origem a uma pedagogia crítica, ou seja, a uma ação educativa que concretamente possa contribuir para a superação das relações de dominação. Para tanto, é urgente que avancemos no tocante à compreensão e à criação de estratégias metodológicas que dêem conta de subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma coerente com o discurso da educação como prática política, e, do aluno, como ser histórico a quem cabe a educação prover a cidadania.

CAPÍTULO II

2. A prática pedagógica da Educação Física escolar: o fazer pedagógico nas obras de Freire e do Coletivo de Autores

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se.
Paulo Freire

2.1 Abordagem às idéias pedagógicas de Educação Física

Nos últimos vinte anos a Educação Física brasileira tem vivenciado um processo de intensa crítica ao paradigma da aptidão física e à função que historicamente essa prática assumiu na sociedade brasileira. Diversos autores como Medina (1983), Carmo (1985) e Castellani Filho (1988), dentre os mais significativos, iniciaram nos anos 1980 uma crítica contundente: a denúncia à prática elitista, preconceituosa e excludente que sustentava a ação dos professores de Educação Física na escola.

A crítica dirigiu-se à hegemonia da visão fragmentária de homem que colocava para a Educação Física a idéia de que a ação educativa dos professores dirigia-se tão somente à dimensão motora, ou melhor, a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano e também alienada dos determinantes políticos, econômicos e culturais.

Durante a década de oitenta, as discussões e reflexões, debates e embates em torno da renovação da Educação Física brasileira provocaram, em certo sentido, uma ampliação do quadro de referências teóricas assimilando os aportes oriundos das ciências sociais e humanas, em especial, da filosofia, da história e da sociologia.

A ampliação do quadro teórico sustentou, no final dos anos 1980/1990, o desenvolvimento de algumas novas propostas cujo ponto de identidade foi a intencionalidade em superar o paradigma da aptidão física e inaugurar uma prática baseada em valores humanísticos que promovesse a melhoria da qualidade de vida, a formação para a cidadania e o alcance da consciência crítica. É nesse momento que surgem várias tendências pedagógicas (GO TANI, 1988; FREIRE, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994) que delimitaram conteúdos de ensino-aprendizagem e definiram os meios pelos quais a formação almejada se daria. Identificaram também o papel do professor e a função social e pedagógica da Educação Física na educação da criança e do jovem na escola.

Passada aproximadamente uma década, encontramos-nos em um período de tensionamento das possibilidades reais para a efetivação das propostas. Alguns

estudos, em Goiás, (PAULA, 1999 e MEDEIROS, 2002) indicam que no contexto das práticas ainda persistem abordagens militarizadas e disciplinarizadoras que têm no esporte o conteúdo hegemônico. As pesquisas apontam para práticas desvinculadas do discurso dos professores em uma dinâmica muito parecida com a problemática abordada por Duarte (2001).

Desse modo, os professores anunciam a idéia da educação como prática não-neutra incumbida da formação do cidadão, contudo as práticas efetivadas aproximam-se da perspectiva tecnicista em educação. Subexiste um discurso avançado e progressista do professor, mas, uma prática extremamente conservadora em que há predominância do conteúdo esporte e dos processos de exclusão dos menos hábeis. De uma perspectiva crítico-superadora, nota-se também uma visível dificuldade no trato com as questões históricas e com a superação das relações sociais de dominação, típicas do modo de vida capitalista.

Um dos entraves refere-se ao papel do professor no contexto da aula de Educação Física. A questão da diretividade, ou da não diretividade, coloca-se como ponto focal para compreendermos as contradições envolvidas no desenvolvimento das tendências pedagógicas. Afinal, como pensar o papel do professor diante dos desafios de uma prática pedagógica que anuncia a emancipação e a autonomia como fins a alcançar? As diferentes tendências assumiram perspectivas diferenciadas quanto a essa questão e a problemática aí contida refere-se à assunção de posturas diretivas e autoritárias (o que aproxima o professor de uma concepção tradicional de educação) e no extremo oposto, posturas espontaneístas (o que aproxima o professor da concepção

escolanovista).

Neste estudo realizaremos a análise de duas dessas tendências por considerá-las as mais expressivas dessas tensões. Tratam-se das propostas conhecidas como crítico-superadora e construtivista²². A primeira foi sistematizada por um Coletivo de Autores (1992) cuja referência teórica advém do pensamento de Marx, tendo o trabalho como princípio educativo, ao passo que a segunda foi elaborada por Freire (1989) com base no referencial piagetiano e intenta propor uma educação de corpo inteiro. Ambas propostas assumem a perspectiva do trato com o ser humano valendo-se de sua totalidade e indicando a superação da fragmentação da pessoa e do conhecimento.

Nossa análise recai sobre algumas categorias que podem contribuir para compreendermos as referidas propostas. São elas: função da Educação Física escolar, papel do professor, conteúdos e metodologias propostas. Procuraremos destacar em que medida a teorização dos autores das propostas avança em relação à perspectiva tradicional, identificando os pontos diferenciadores da prática histórica da Educação Física nas escolas. Não pretendemos polemizar ideologicamente as concepções expostas pelos autores porque entendemos que esse tem sido o norte da maioria dos trabalhos sobre as tendências na Educação Física, mas, apenas demarcamos as possibilidades e os limites objetivos que essas apresentam para a consolidação de práticas pedagógicas realmente coerentes com a teorização.

²² Mesmo que João Batista Freire não tenha batizado essa proposta de *construtivista*, a mesma foi classificada como tal por estudiosos que discutem as tendências pedagógicas na Educação Física, como Castellani Filho (1998).

2.2 A educação de corpo inteiro segundo João Batista Freire

A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante.
João Batista Freire.

A proposta em questão foi publicada em 1989 com o título *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Nos últimos dez anos o autor produziu mais três livros²³ e vem avançando na proposta e empenhando-se na consolidação e ampliação de conceitos e de práticas. É oportuno aqui nos referirmos à importância dessa postura que revela o compromisso do autor com as questões e problemáticas do ensino da Educação Física. Embora o livro publicado em 1989 constitui a base de nossa análise, Freire, vem ainda buscando abarcar o trato com conteúdos específicos como o futebol.

A proposta de Freire (1992) tem como objetivo a busca de uma fundamentação que permita a superação da fragmentação do conhecimento e da pessoa com base na referência da psicologia piagetiana. Há também a presença significativa das idéias dos filósofos Rubem Alves e Manuel Sérgio. Nesse sentido, a proposta caminha para a consideração da importância do corpo e do movimento e estabelece que os conteúdos do saber não existem isolados uns dos outros. O autor faz

²³ Educação de corpo e alma, (1991); Pedagogia do futebol, (1998); O jogo: entre riso e o choro, (2002), além de artigos nos quais discute questões do ensino da Educação Física.

uma clara opção pela infância tematizando as competências, interesses e desejos da criança como o ponto de partida para a construção de qualquer proposta pedagógica.

A discussão de Freire (1992) assenta-se na crítica à organização escolar e o autor observa uma valorização das questões intelectuais que fragmentam a criança valendo-se da negação do papel das ações corporais do aluno. Para ele, a aprendizagem significativa, necessária à efetivação de uma educação integral, “depende da ação corporal (nessa fase principalmente)” Freire (1992, p. 20). Além da problematização relativa à fragmentação da criança, o autor critica também a perspectiva da educação preparatória para o futuro que se efetiva na escola considerando que, no caso da pré-escola, será interessante alterar o nome – pré-escola – para outro que dê conta de indicar uma educação para o presente. Como podemos observar em Freire (1992, p.17), quando argumenta que:

As crianças da pré-escola provavelmente nunca terminarão seu preparo. No 1º grau irão preparar-se para o 2º; neste, para a faculdade; nesta, só hão de preparar-se para a profissão futura, para a ascensão a postos cada vez mais altos [...] e chega-se à constatação que o presente, o real, o que existe, não existe, não é para ser vivido; o passado é aquilo que se deixou de viver e o futuro é o que nunca chegará.

Aqui se evidencia uma preocupação delineada na literatura (MOSS, 2002) relativa à educação infantil que diz respeito à concepção da criança como vir-a-ser, como alguém que ainda não é. Desse ponto de vista, a criança é observada como reprodutora de cultura e conhecimento e como ser humano imaturo que está se tomando adulto o que produz uma imagem da criança como um potencial não realizado, um recurso futuro, um adulto em espera.

Por sua vez, Freire (1992) apresenta a imagem da criança capaz, detentora

de saberes e competências. A valorização dessa imagem pode ser identificada com a perspectiva de respeito à infância e de busca de construção de processos educativos nos quais a criança participa de forma ativa, como individualidade em desenvolvimento. É, aliás, na valorização da infância que Freire encontra a justificativa para a definição dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola, e a *cultura infantil* é o campo de onde emergirão tais conteúdos.

É na cultura da infância que o jogo, o brinquedo e a brincadeira surgem como dinâmicas essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, porque ao considerarmos essa cultura, as possibilidades de um aprendizado mais significativo ampliam-se, já que essa é rica em movimentos que possibilitam vivenciar corporalmente as relações espaciais e temporais, além dos recursos simbólicos que estão muito presentes.

A respeito, Freire apresenta o jogo como conteúdo das aulas assim também como meio para o desenvolvimento de esquemas corporais e intelectuais, mencionando ainda o potencial motivador da brincadeira exatamente por seu significado para as crianças. Segundo o autor (1992, p. 24):

[...] as habilidades motoras desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. [...] sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha. [...] a adoção de atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico facilita o trabalho de professores das escolas da primeira infância, pois garante o interesse e a motivação das crianças.

Assim, o autor supracitado defende que a cultura infantil, da qual fazem parte os brinquedos ou jogos, além de criar recursos motores, cria também recursos

simbólicos nos quais as crianças vivem fantasias, levando em consideração a realidade que vem sendo elaborada gradualmente no seu cotidiano. Desse modo, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas, na relação concreta da criança com o mundo. Ao estabelecer essa relação e estruturar-se o pensamento, os limites de compreensão são alargados. Assim, Freire (1992, p.27) destaca que “[...] a tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender”. E ainda salienta (1992, p. 31) que

[...] a inteligência não é um elemento exclusivamente racional, pois antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um nível elevado de **inteligência corporal**, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento. [...] O problema de adaptação ao mundo é, no início, tão complexo, que o indivíduo precisa dispor de mecanismos cognitivos suficientemente desenvolvidos para dar conta dele. Fora a questão da cognição, responsável pela adaptação e transformação dos indivíduos no mundo, temos ainda questões afetivas, sociais e sexuais. Com o surgimento da linguagem, nasce-se para um novo mundo sem fronteiras, ligado ao imaginário, aos sonhos e fantasias, aos projetos e pensamentos.

A proposta, ora em questão, defende que as experiências corporais são significativas para as crianças, tendo em vista que a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto. Aqui podemos observar que a inteligência corporal antecede às representações mentais, o que vale dizer que nessa perspectiva a ação motora, se trabalhada adequadamente, possibilita uma melhor compreensão da realidade. Desse modo, o processo educacional deve ser composto por ações concretas nas quais o aluno que faz é o mesmo que compreende, e a escola estabelece assim uma inter-relação entre suas atividades práticas e atividades simbólicas, que são necessárias em uma formação para a autonomia.

Nessa perspectiva, ao vivenciar concretamente a ação a criança

compreende-a melhor, o que lhe possibilita uma tomada de consciência da realidade concreta permitindo-lhe transformar o real para atender às suas necessidades. Nesse sentido, o autor recomenda que o ponto de partida seja sempre o conhecimento que a criança já possui; isso implica em considerar as diferenças sociais, étnicas e culturais das crianças porque cada uma possui ritmos e padrões de movimentos que foram elaborados no seio de uma sociedade e que a tomam singular (FREIRE, 1992).

No que diz respeito ao papel do professor, essa concepção indica a necessidade de um profissional estudioso da ação corporal, já que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas em um projeto de ensino que abarque também as demais disciplinas e, para isso, é necessário um profissional que domine esse conhecimento. Outra indicação que essa proposta traz no que se refere ao profissional é a importância de um professor criativo para estar sempre recriando, acrescentando algo novo, como podemos verificar em Freire (1992, p. 44), quando discute sobre o jogo simbólico e o papel do professor mediante esse

[...] o que importa para um professor é compreender o significado e a importância do brinquedo simbólico, pois é isso que lhe dará independência para criar. A tarefa do professor não é repetir o que lê num livro, pois qualquer um é capaz de fazê-lo, mas compreender aquilo que faz.

Desse modo, o autor defende que o professor, ao elaborar o plano de ensino com as atividades a serem desenvolvidas, busque sempre ir além das prescrições de livros, uma vez que a criatividade é uma qualidade que o professor necessita buscar sempre. Além do mais, o autor argumenta também que, por mais que a teoria instrumentalize, ela não é capaz de definir com precisão qual será o comportamento da criança diante dos diferentes brinquedos.

Devemos considerar que, embora a criatividade seja um aspecto fundamental, é preciso levar em conta que essa é função da imaginação humana que é, por sua vez, um produto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1994). Essa característica da criatividade indica que somente é possível criarmos com base no conhecimento já adquirido e que, portanto, no caso do professor, os processos formativos são fundamentais para a emergência e o desenvolvimento do ser criativo. Como consequência, é imprescindível reconhecer que não há melhoria na educação das crianças na escola se não houver avanços qualitativos na formação de professores.

Aqui é necessário apontarmos que a proposta de Freire (1982) não destaca a necessidade de um professor de Educação Física para o trabalho com os conteúdos corporais da cultura infantil, mesmo que discuta longamente sobre a importância da Educação Física, como disciplina com o mesmo *status* e valor que outras, no processo de escolarização. Ao contrário, Freire (1992) vê que qualquer educador²⁴, desde que seja especialista ou estudioso da ação corporal, tem condições de efetivar essa prática. De nossa perspectiva, essa postura do autor fragiliza as possibilidades da sua proposta – não diretamente para a educação da criança – para o avanço da própria Educação Física na escola.

Compreendemos que a postura de Freire (1992) é expressão da negação que o autor realiza à fragmentação do conhecimento na escola, porém, a indicação de

²⁴ Aqui ressaltamos que o autor ao defender esse ponto de vista o faz na discussão relativa à pré-escola.

não obrigatoriedade de um professor de Educação Física para o trabalho corporal com as crianças esvazia a discussão acerca da especificidade do conhecimento a ser tratado pelos professores. Historicamente, a ausência de uma definição sobre a especificidade da Educação Física escolar permitiu que disciplina/atividade curricular desenvolvesse uma prática afastada das reais necessidades da escolarização.

Afinal, o que a Educação Física tem a ensinar? Se a opção for pelo jogo, pensamos que é fundamental que um profissional com formação específica em Educação Física possa conduzir a ação educativa. Isto, porém, não quer dizer que outros professores, de outras áreas e disciplinas, não possam tomar o corpo e o movimento como dimensões presentes e importantes para o seu fazer pedagógico. A alfabetização, entendida como processo de aprendermos a ler o mundo, as pessoas, as relações, não é tarefa de um único professor, ao contrário, é desafio de muitos que devem trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar.

Existe, atualmente, uma crescente discussão acerca do papel do professor de Educação Física nas instituições de educação infantil e não há consenso sobre a questão. No momento, o principal desafio refere-se justamente em definirmos com maior precisão se a presença de mais de um professor nesse ambiente é o elemento que produz fragmentação. Argumenta-se pela unidocência por considerar que somente um adulto teria chances de redução dessa fragmentação (SAYÃO, 1996).

Negrini (2002) afirma que a unidocência tem servido muito mais a interesses econômicos e redução dos gastos com a educação da criança pequena do que a uma pretensa melhoria na qualidade educacional. O ponto de partida para a negação da

unidocência é a compreensão de que não é o número de professores ou de áreas envolvidas que produz fragmentação, mas, a forma como se organiza o trabalho pedagógico, os objetivos colocados para a formação da criança e até mesmo as condições de trabalho dos professores, razão pela qual defendemos que a entrada dos professores de Educação Física nessas instituições é fator essencial para a legitimação da área na educação infantil.

Freire (1992, p. 51) entende que é necessário ao professor ter clareza do que, de como, para quê e por quê, está trabalhando uma atividade e não outra. “[...] o que importa para um professor é saber usar devidamente esse extraordinário recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo. Para isso ele necessita de um projeto, de um objetivo, saber o que deve fazer e por quê”. De nosso ponto de vista, é essencial que o professor tenha clareza quanto ao projeto de educação e sociedade que orienta sua prática. Em outras palavras, o professor deve estar atento ao tipo de indivíduo que pretende formar já que é baseando-se aí que elabora sua prática. Nesse sentido, o domínio amplo e aprofundado da área de atuação é requisito fundamental para a concretização de uma educação para a autonomia.

Outra indicação desta concepção no que consiste ao papel do professor é que este, no decorrer da ação pedagógica, deve estimular o diálogo, conversando sempre com as crianças sobre a atividade, ora orientando, ora dando pistas valendo-se das falhas detectadas, ora propondo o jogo, incentivando as crianças a refletirem sobre a ação realizada, bem como planejando a ação futura. O professor é apresentado como um mediador de propostas, um provocador de desequilíbrios, o que, segundo Freire,

conduz a tomada de consciência por parte do aluno a respeito das ações praticadas.

Freire (1992, p. 75) salienta, também, que:

O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade. Dentro do brincar, orientando-o, a professora deve saber onde chegar, o que desenvolver.

Quanto ao aspecto pedagógico, o autor supracitado salienta que o jogo assume uma importância evidente, tendo em vista que por meio dele é possível observar como a criança socializa-se, ou seja, como insere-se no mundo social, como relaciona-se com os outros. Além disso, defende, ainda, que a utilização do jogo como recurso pedagógico amplia as possibilidades de ação, além de alargar as possibilidades de aprendizado, porque à medida que novas situações ocorrem, novas relações são elaboradas para que essas situações novas sejam resolvidas. Como podemos observar em Freire (1992, p.53),

[...] com um pouco de criatividade, qualquer professora consegue torná-lo importante no cumprimento de seu projeto pedagógico. [...] quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível. Esse dado é extremamente importante na realização do trabalho pedagógico pois, dependendo da interferência do professor, a criança poderá avançar mais ou menos. A questão reside em saber interferir adequadamente. O professor não pode jamais ficar apenas assistindo à criança repetir o tempo todo a mesma forma de jogo. Deve, isso sim, propor variações a partir da forma inicial e que sejam de maior nível que esta, isto é, que contenham novidades que as crianças tenham que assimilar, o que equivale a dizer problemas que tenham que resolver, obstáculos a superar.

Quanto aos procedimentos pedagógicos, é dado um destaque à necessidade de o professor ficar atento no decorrer da brincadeira para compreender o que ocorre e interferir. Desse modo, Freire (1992, p. 69) evidencia que “[...] o professor deve saber observar o modo de brincar das crianças para poder extrair informações das atividades que realizam [...]” justificando que com base nas informações advindas da observação,

deve propor variações, assim como, identificar dificuldades para as quais ele forneça pistas e sugestões que levem a criança a buscar soluções. Além disso, sugere que, caso seja necessário, o professor deve intervir no sentido de levar a criança a tomar consciência das dificuldades surgidas na brincadeira e a criar estratégias para desenvolvê-las. Para tanto, o autor (1992, p. 87) sugere, ainda, o seguinte:

[...] o professor não deve dar soluções prontas para as crianças, mas fornecer pistas que levem a soluções, propondo questões mais simples que facilitem a resolução de questões mais complexas. [...] sendo necessário, o professor intervém para intermediar a discussão, formulando perguntas que ajudem os alunos a encontrar solução para suas dificuldades. O conflito surgido irá pouco a pouco se transformando, adquirindo uma organização necessária para a realização da atividade.

Igualmente Freire (1992, p. 132) orienta que, no decorrer da aula, o professor deve “[...] estabelecer uma relação clara entre ato e pensamento, entre ação e compreensão, objetivo que, no nosso entender, deve ser um dos principais da Educação Física na escola”. Desse modo, o autor deixa evidente que os conteúdos devem ser tratados de modo a possibilitarem a compreensão, ou seja, além de privilegiarem a cultura infantil, o conteúdo deverá permitir o estabelecimento de nexos entre a ação e o pensamento, o que propiciará o aprendizado. Nessa perspectiva, o autor reitera a importância da aprendizagem significativa e dá pistas de como fazer. Observemos, pois, o que Freire (1992, p. 140) nos diz:

Considerando que qualquer aprendizagem deve ser significativa, a inserção das situações pedagógicas num contexto de significações para a criança seria mais adequada para o programa de Educação Física que a mera exercitação de movimentos corporais isolados.

A proposta traz, também, a idéia da ação que permite a auto-organização bem como a organização coletiva, sem contudo deixar de ser diretiva. Na medida em que o professor propõe, observa e intervém, ele está dando a direção, mesmo que suas

intervenções sejam no sentido de denunciar ou questionar determinadas situações solicitando dos alunos que a *problemática* seja resolvida e, para tanto, esses necessitam discutir e buscar soluções, o que contempla o princípio de organização coletiva.

Freire (1992) demonstra nítida preocupação com a prática pedagógica, quando chama a atenção para a necessidade de ultrapassarmos o campo do discurso e buscarmos a efetivação de ações, especialmente quando apregoamos uma desejada democracia e assumimos posturas castradoras. Isso implica em revermos ações, sobretudo aquelas nas quais as crianças, bem como seus movimentos corporais tendem a ser padronizados pela imposição da organização escolar. Freire (1992, p. 167) adverte:

O papel que a escola tem nessa Educação para a democracia passa pelo respeito à criança. Se, nas suas atividades, os alunos não puderem discutir suas normas de conduta no período de vida em que isso é mais favorável, não se pode afirmar que se educa para a democracia.

No que concerne à avaliação, Freire (1992, p. 196) argumenta que “[...] não basta medir para avaliar, pois isso não leva em conta os meios que o aluno utiliza para chegar aos resultados, meios esses que são os elementos mais indicativos do progresso de seu conhecimento”. Assim, fica evidente que a avaliação, nessa perspectiva, deve ocorrer levando-se em consideração o processo e não apenas uma tabela de medidas. Dessa forma, fica explícito que, nessa concepção, ao se evidenciar uma preocupação em considerar a singularidade da criança, há uma desaprovação de padronizações das mesmas. Freire (1992, p. 206) enfatiza que:

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos as oportunidades, é que têm de ser iguais não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões.

No decorrer desta análise, dentre os pontos destacados, podemos perceber que de fato essa proposição consegue fazer indicações de mudanças de forma clara e objetiva. Mesmo que, como colocamos anteriormente, ela seja específica para a educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, seus princípios, de um modo geral, podem ser utilizados na segunda fase do ensino fundamental, bem como, no ensino médio. Dentre estes, a auto-organização dos alunos, pois, na medida em que o jogo ocorre e o professor detecta o problema, interrompe-o e diz que há um problema apontando, ou não, qual é o problema, exige, assim, um processo de reflexão dos alunos sobre o que estão fazendo para identificarem o problema e buscarem soluções coletivas. Essa é uma ação que amplia a capacidade de reflexão sobre o que eles fazem, tanto a sós quanto em grupo, e daí reorganizarem-se para continuarem jogando.

Ainda que a concepção de Freire (1992) avance do ponto de vista em que está colocada a concepção da aptidão física, como referência para a Educação Física pertencente a um currículo escolar, apresenta limites na medida em que não propõe, de forma enfática, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado como principal função da Educação Física na escola. Ainda que seja extremamente pertinente a opção pelos saberes da criança, consideramos ser de fundamental importância para a formação de indivíduos autônomos: a aprendizagem sistemática dos saberes construídos pela sociedade.

A criança constrói conhecimentos desde o nascimento basendo-se em suas relações com os outros (adultos ou crianças) mais velhos e experientes; o papel dos adultos é exatamente reproduzir em cada criança aquilo que foi construído pelas gerações antecedentes. Na escola, esse papel do adulto ganha em intencionalidade e planejamento. Logo, as crianças podem aprender com o professor variados aspectos dos jogos que realizam e que não estão disponíveis no seu dia-a-dia.

2.3 A pedagogia crítico-superadora segundo o Coletivo de Autores

A proposta que discutiremos é a colocada na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, editada no ano de 1992, por um Coletivo de Autores²⁵ que, após a publicação dessa obra, não mais se configurou como coletivo.

Nesse coletivo de autores, encontramos o que foi auto-denominada por pedagogia crítico-superadora, na qual os autores defendem que uma proposta crítica de Educação Física deve surgir de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas na nossa sociedade. Essa estrutura de dominação caracteriza-se pela divisão de nossa sociedade em duas classes que possuem interesses antagônicos e que uma é submetida à outra, ou seja, a classe trabalhadora é explorada pela classe dominante. Partindo desse pressuposto, o Coletivo de Autores (1992) defende que, antes de tudo, o professor de Educação Física deve ser um educador comprometido com um projeto pedagógico originado no seio da classe trabalhadora, que deverá

²⁵ Esse coletivo de autores é composto por Camem Soares, Celi Taffarel, Elizabet Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega e Valter Bracht.

buscar a emancipação da classe trabalhadora.

No contexto ensino-aprendizagem, ao professor é delegado o papel de mediador a colocar-se entre a criança e o conhecimento. O livro, *Metodologia do ensino da Educação Física*, porém, não avança na discussão acerca do que é mediação e qual é o seu caráter pedagógico. A referência à psicologia histórico-cultural (ainda tratada na obra como sócio-histórica) não é aprofundada tendo como consequência uma redução da discussão acerca do fazer pedagógico propriamente dito, que inclui o papel do professor.

Adotando como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, a concepção crítico-superadora considera como objeto de estudo a cultura corporal²⁶, que foi historicamente construída pela humanidade de acordo com suas necessidades, até os dias atuais. Desse modo, propõem que o estudo desse conhecimento vise o aprendizado da expressão corporal como linguagem, que se opõe ao conceito da aptidão física enquanto objetivo final da disciplina. A esse respeito, o Coletivo de Autores (1992, p.40) evidencia que:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Ao defender uma perspectiva de reflexão da cultura corporal, o Coletivo de

²⁶ Cultura corporal são as manifestações construídas historicamente e “será configurada como temas ou atividades, particularmente corporais”, como o jogo, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas, o contorcionismo etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Autores (1992, p. 42) justifica que “[...] a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”. Assim sendo, a reflexão sobre a cultura corporal possibilita a compreensão da realidade natural e social, complexa e contraditória, em uma visão de totalidade.

Deste modo, a concepção crítico-superadora propõe que o trato com o conhecimento se dê de forma diferenciada do que vem ocorrendo, defendendo uma concepção de currículo ampliado²⁷, que busca uma articulação entre as formas como o homem historicamente construiu e sistematizou o conhecimento, bem como este (conhecimento) se expressa na realidade. Ao apropriar-se do conhecimento científico e confrontá-lo com o saber que o aluno traz do seu cotidiano, o currículo deve organizar a reflexão pedagógica do aluno, de modo a pensar a realidade social, sob uma determinada lógica, devendo estar explícito o compromisso com os interesses das camadas populares. Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 29)

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura.

Para tanto, os autores defendem que os princípios da lógica dialética como totalidade, movimento e contradição, devam ser norteadores da prática pedagógica e da escola que pretende superar o conservadorismo. Indicam também que a seleção

²⁷ “A relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo é uma das referências do conceito de currículo ampliado que propomos. Esse currículo materializa-se na escola por intermédio do que se denomina de *dinâmica curricular*” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

dos conteúdos deve ter como ponto de partida os elementos da cultura corporal, levando em consideração a realidade social concreta, bem como os determinantes históricos, assim como os dados da conjuntura nacional e internacional.

A seleção dos conteúdos deve seguir princípios, tais como: a relevância social²⁸, a contemporaneidade²⁹, a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno³⁰, da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade³¹, da espiralidade da incorporação das referências do pensamento³² e o da provisoriedade do conhecimento³³, preservando um aspecto importante do aluno que é a sua singularidade. Por meio dessa organização pretende-se formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive com poder de nela intervir.

A concepção crítico-superadora defende, também, que o trato com o conhecimento ocorra na forma de ciclos de escolarização, nos quais os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente o que possibilita ao aluno compreensão e ampliação do conhecimento de forma espiralada. A proposta de organização em ciclos

²⁸ “[...] que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

²⁹ “[...] deve garantir aos alunos o que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (Idem, 1992, p. 31).

³⁰ “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (ibidem, 1992, p. 31).

³¹ “A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32).

³² “Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (Idem, 1992, p. 33).

³³ “A partir dele se organizam e sistematizam-se os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. [...] Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

configura-se em: *o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*³⁴, da pré-escola à 3ª série do ensino fundamental, *o ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento*³⁵, da 4ª série à 6ª série do ensino fundamental, *o ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento*³⁶, abarcando 7ª série e 8ª série e, por último, *o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*³⁷ que abrange as três séries do ensino médio.

A proposição de um currículo baseado em ciclos representa um avanço indicando que a Educação Física, nessa perspectiva, não pode ser discutida sem que se leve em consideração a forma de organização da escola. Aliás, a referência às questões estruturais e a organização da escola dão a marca característica dessa tendência, indicando o engajamento dos autores com a transformação social.

Na perspectiva da ação pedagógica a concepção crítico-superadora preconiza ainda que o ensino da Educação Física tenha um sentido lúdico que busque estimular a criatividade humana. Além disso, indica que o conhecimento deve ser reconhecido como provisório e não de forma cabal, ou seja, está sempre em movimento, como podemos observar no Coletivo de Autores (1992, pp. 40 - 41), que defendem:

³⁴ "Nele os alunos encontram-se no momento da síncrese" Coletivo de Autores (1992, p. 35).

³⁵ "Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações de seu pensamento sobre eles" (Idem, 1992, p. 35).

³⁶ "O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade" (ibidem, 1992, p. 35).

³⁷ "Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos.

Mesmo que a concepção crítico-superadora não negue a técnica, enfatizando que não é só ela, ao criticar a perspectiva da aptidão física no trato escolar dizendo que “[...] os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37), levou, de certo modo, a uma aversão à técnica por boa parte dos professores que aderem a essa proposição. Isto tem conduzido a uma falta de diretividade, caindo num *laissez faire*³⁸.

A técnica é universal, consagrada e esses autores inclusive destacam a sua importância no decorrer da obra. E aqui vale ressaltarmos que os possíveis equívocos advindos da interpretação de que a técnica não é importante ocorrem, não pelo fato de os professores serem “burros ou desinteressados”, mas se levarmos em consideração as condições de trabalho³⁹ da maioria desses professores, a questão fica esclarecida.

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 adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P. 63-64).

³⁸ Aluno que produz o conhecimento, o professor apenas distribui o material e deixa que (o aluno) descubra.

³⁹ As condições a que nos referimos são os baixos salários que levam os professores a assumirem uma carga horária exagerada, em duas ou três escolas, restando-lhes pouco tempo para fazerem um estudo reflexivo.

Devemos também considerar que o discurso elaborado pelos adeptos da teoria crítico-superadora permitiu, nesse campo, a negação, já referida, dos aspectos técnicos bem como criou uma aversão ao conteúdo esporte. A ênfase na discussão dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos de caráter marxista, negando o paradigma da aptidão, acabou por produzir um contexto de negação ao invés de transformação das práticas relacionadas ao esporte e à técnica.

A respeito do tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento, o Coletivo de Autores (1992) defende que sejam considerados critérios em que os conteúdos sejam selecionados, organizados, sistematizados e distribuídos observando-se o tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação. Além disso, destaca a necessidade de tematizações nas quais todo o coletivo de professores deve trabalhar para que o aprendizado aconteça de modo articulado, dando ao aluno a percepção de totalidade.

Relacionada à avaliação da aprendizagem, a concepção crítico-superadora indica que essa ocorra enquanto processo ensino-aprendizagem, sendo caracterizada como uma ação que vá além de simples aplicação de testes, levantamento de medidas, selecionamento e classificação dos alunos. Deve sim ser parte do Projeto Pedagógico da escola que orienta o trabalho pedagógico no qual é necessária “[...] a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103). Desse modo, a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física, deve ser no sentido de que sirva como uma referência na qual

possamos buscar elementos para analisarmos a aproximação, ou distanciamento, do eixo curricular que norteia o Projeto Pedagógico. Nessa perspectiva, os autores (Idem, 1992, p. 104) nos colocam:

As práticas avaliativas produtivo-criativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor.

As práticas avaliativas, por consequência, devem estar presentes cotidianamente nas ações pedagógicas, uma vez que esta proposição considera a Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal reelaborada constantemente no seio da sociedade, conflituosa e contraditória. Faz-se necessário, por isso mesmo, que o trato com o conhecimento aconteça de modo a possibilitar ao aluno uma lógica de pensamento que possa oportunizar-lhe a elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação a respeito da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No nosso entender essa concepção avança do ponto de vista em que está colocada a concepção da aptidão física enquanto referência para a Educação Física pertencente a um currículo escolar, contudo apresenta limites, alguns pontuados no decorrer do texto. Além disso, existe crítica relacionada à ênfase dada à análise macro-estrutural, como podemos verificar em Abib (1997, p. 89),

[...] porém, por concentrar sua análise numa perspectiva macro-estrutural da sociedade, acaba correndo o risco de não ser capaz de interpretar o ser humano no que lhe é mais específico: sua individualidade e sua subjetividade.

Continuando sua análise, o autor supracitado (1997, p. 91) adverte que esse modo de pensar pode levar-nos a erros, a situações já ocorridas em determinados

governos em que foram aplicados:

[...] não considerar os aspectos ligados à subjetividade dos sujeitos, a partir de uma coletivização exarcebada não só dos meios de produção, mas também das idéias, preferenciais, sonhos e diferenças étnicas e culturais de toda uma população que não era, e nunca será homogênea.

Abib (1997) reconhece o avanço da proposição crítico-superadora e destaca que sua posição não se refere a uma desconsideração aos conflitos de classe, até por ser esse um princípio adotado em seu projeto pedagógico, no entanto ressalta a importância de um novo olhar pelo qual as particularidades locais sejam consideradas.

Aqui reiteramos nossa convicção de que é de fundamental importância para a formação de indivíduos autônomos a aprendizagem sistemática dos saberes construídos pela sociedade. Desse modo, a presença do conhecimento relacionado à cultura corporal justifica-se na medida em que possibilita a leitura da realidade em sua totalidade, ou melhor, dizendo, permite ao aluno identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do contexto em que está situado.

O processo de planejamento é fundamental para a ação pedagógica, todavia aqui nossas preocupações estão diretamente relacionadas ao fazer-pedagógico propriamente dito; por isso, nossos questionamentos apontam para a mediação do professor na definição e direção da aula. A busca de respostas a essas questões e a outras a elas articuladas são a tônica da discussão sobre a Educação Física.

Assim, poderemos superar a idéia de que a ação educativa dos professores de Educação Física dirige-se tão somente à dimensão motora, ou melhor, a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser

humano, superando uma visão fragmentária de homem, desvinculada dos determinantes políticos, econômicos e culturais. Tal discussão será confrontada com o relato da experiência e por intermédio de um diálogo que pretende tensionar nossas próprias convicções e perceber até que ponto nosso fazer pedagógico tem contribuído para a formação do indivíduo e da sociedade que queremos.

CAPÍTULO III

3. Em busca de elementos dialéticos para a Educação Física na prática pedagógica do CEPAE/UFG

O desenvolvimento da autonomia decorre, entre outras coisas, da possibilidade de decidir entre opções, em cada situação, aquela que for julgada pelo sujeito a mais adequada. Para tanto, o sujeito precisa dispor de um leque amplo de opções que, como vimos, depende de poder defrontar-se com situações diversificadas e, de preferência, perceptivamente diversificadas. Só pode ser autônomo aquele que pode escolher. Só pode decidir o melhor aquele que puder escolher entre possíveis de qualidade. Só pode ter opções aquele que formou sua base de conhecimento de forma diversificada. Aquele que não tem como optar tem que ficar com os modelos impostos.
João Batista Freire

3.1 Historicizando a Educação Física no CEPAE/UFG

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.
Paulo Freire

Para uma melhor compreensão do funcionamento da Educação Física no CEPAE/UFG, entendemos que é imprescindível situarmos seu papel no contexto da

UFG. O Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) foi criado pela Portaria de nº 0063, assinada pelo reitor da UFG em março de 1994⁴⁰. A criação do CEPAE foi fruto de intensa discussão e teve como principal justificativa a reforma dos cursos de licenciatura da UFG, sendo vista como uma necessidade para a ampliação da formação de professores. Segundo o Grupo de Trabalho da Reformulação das Licenciaturas (apud RODRIGUES, 1999, p. 05):

A existência de um Colégio dentro de uma Universidade somente tem sentido se ele se constitui num centro de pesquisa de ensino elementar, inclusive com desenvolvimento de programas não convencionais; de centro de referências para projetos de reciclagem e de atualização de professores, bem como de projetos de melhoria de ensino nas escolas das redes municipal e estadual; de campo de estágios, por excelência, dos futuros professores formados pelos cursos de licenciatura da Universidade; além de inúmeras outras ações que podem ser definidas e desenvolvidas pelo Colégio. Sua vinculação a uma única Unidade não se justifica uma vez que atua como campo de estágio para várias licenciaturas.

Na dimensão do ensino o CEPAE comporta uma estrutura que é composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo a setecentos alunos que ali ingressam mediante sorteio. Insere-se, como unidade acadêmica, na perspectiva da indissociabilidade, entre ensino, pesquisa e extensão, e seus professores são reconhecidos legalmente, desde 1980, como pertencentes à carreira do magistério superior. Em função da qualidade de sua inserção na UFG, os professores do CEPAE desenvolvem projetos de extensão e pesquisa. Há também a oferta de um curso de pós-graduação em nível de especialização na área de Ciências.

⁴⁰ O CEPAE surgiu a partir do Colégio de Aplicação da UFG que foi criado em 1966, mas que começou a funcionar em 1968 no prédio da Faculdade de Educação/UFG. A criação do CEPAE permitiu a sua autonomia pedagógica e administrativa e sua desvinculação da Faculdade de Educação, estabelecendo em contrapartida uma vinculação à Pró-Reitoria de Graduação. No seu desenvolvimento histórico, o CEPAE acabou também por atender às necessidades de campo de estágio de outras instituições de formação de professores como o Instituto Goiano de Educação, assim como abrindo espaço para o desenvolvimento de projetos de outros cursos da UFG, como nutrição e odontologia.

A necessidade de atender os alunos dos cursos de graduação (notadamente) da UFG, em especial das licenciaturas que funcionam como campo de estágio constitui o ponto de partida para o desenrolar deste estudo. Sem pretensões de historiar, porém, mediante a necessidade de situá-lo, faremos um breve relato no qual pontuaremos a origem da realidade que será descrita neste estudo. Para isso, faremos um recorte a partir do ano de 1992 até o ano letivo de 2001.

Em 1992, ainda denominado de Colégio de Aplicação e vinculado à Faculdade de Educação (FE), seus membros constituíam o Departamento de Estudos Aplicados à Educação e seu funcionamento ocorria em prédio próprio no Campus II, recebeu a primeira turma do curso de graduação em Educação Física (quarto ano) para realizar a prática de ensino vinculada à disciplina Didática e Prática de Ensino. Em princípio, essa prática de ensino dar-se-ia no Colégio de Aplicação, no entanto, quando os acadêmicos graduandos e a professora de Didática e Prática de Ensino chegaram ao Colégio de Aplicação e depararam com o modelo de aula que a escola trabalhava, a professora recusou-se a desenvolver parte da sua disciplina porque considerou que o trabalho ali desenvolvido estava muito distante da proposta do Curso de Educação Física da UFG, como podemos observar em seu depoimento, Medeiros (2002):

Eu vim conhecer a Educação Física que era desempenhada no Colégio de Aplicação no momento em que viemos fazer a observação, porque por orientação, na época do professor Libâneo as Didáticas das licenciaturas, todas elas passavam pela fase de observação, semi-regência e depois regência. Então nós viemos na fase de observação. Viemos em bloco, toda a turma para assistir às aulas de Educação Física do Colégio de Aplicação. Foi quando eu tomei conhecimento que essas aulas aconteciam de uma forma bastante distante do que a gente acreditava, do discurso da Educação Física da Universidade Federal, que era um discurso já bastante condizente com os autores mais atualizados, ou seja, fugindo bastante da perspectiva da aptidão física. A educação física do CEPAE era uma educação física onde o aluno

escolhia a modalidade que queria cursar e podia fazer essa modalidade ao longo de sua formação se ele gostasse. Era prerrogativa do aluno quando mudaria de modalidade e se mudaria de modalidade. Isso leva a um outro detalhe que é o detalhe do professor especialista, o professor fixo em determinadas modalidades.

Pelo depoimento da professora observamos que o grupo de professores era formado por um conjunto de especialistas em modalidades, uma prática muito comum nas aulas de Educação Física, (inclusive no próprio curso de graduação da UFG) e, como especialistas, nossas práticas⁴¹ eram pautadas em modelos como os das escolinhas esportivas, que buscam o ensino e o aprimoramento de técnicas e táticas de jogo com o objetivo de formarem equipes para competições esportivas – modelo professor-técnico e aluno-atleta. Isto gerava vários problemas, dentre eles, o da exclusão. Além dessa característica, o Colégio de Aplicação foi muito influenciado pela escola nova o que, de algum modo, terminava influenciando também alguns professores de Educação Física. Era possível observar em aulas a evidente falta de diretividade por parte de professores.

Assim, como parte desse processo, a criação do curso de licenciatura em Educação Física na UFG foi determinante para viabilizar as mudanças⁴², uma vez que o referido curso adota como referência uma concepção de educação baseada no que Saviani (2001) denomina de pedagogias críticas de educação e para que o CEPAE se tomasse campo da prática de ensino dos alunos do curso de licenciatura em Educação

⁴¹ Embora já houvesse por parte de alguns professores descontentamento com esse modelo, esses ainda se configuravam como minoria.

⁴² Um dado importante, e que também viabilizou mudanças, foi a reestruturação do grupo causada por uma demanda de aposentadorias, configurando-se o seguinte quadro: três professores efetivos, e um deles encontrava-se de licença para cursar mestrado; cinco técnicos esportivos que sempre assumiram função docente, e um desses encontrava-se de licença para cursar mestrado; dois professores substitutos e uma professora da Faculdade de Educação Física (FEF) que também tinha carga horária no Colégio, assim como havia professores (técnico desportivos) do Colégio com carga horária na FEF.

Física, foi solicitado (conforme anexo I) que apresentássemos de modo sistematizado a nossa proposta de ensino. Ainda que todos os professores fizessem seus planos de curso, não tínhamos uma proposta sistematizada da escola, ou seja, o trabalho pedagógico era fragmentado e os fragmentos estavam nos planos individuais de cada professor. Mediante a necessidade, em novembro de 1992 ocorreu o primeiro momento em que, efetivamente, reunimo-nos com o objetivo de elaborarmos uma proposta curricular⁴³, que pudesse viabilizar as mudanças a que vínhamos almejando.

Inquietações foram se constituindo no decorrer dos anos no que diz respeito às práticas pedagógicas por nós vividas. Na medida em que fomos sendo, de certo modo, pressionados e tendo acesso a algumas discussões a respeito de novas tendências pedagógicas sobre a Educação Física, que apontavam para possibilidades de práticas, em que a finalidade não fosse só da aptidão física, foram surgindo indagações com as quais iniciamos um processo de busca. Dentre tais indagações, uma, em particular, incomodava muito porque tratava-se de um ponto que considerávamos crucial, ou seja, como implementamos efetivamente mudanças na prática pedagógica que estava sendo desenvolvida no então Colégio de Aplicação da UFG?

À proporção que o grupo foi tendo acesso à literatura que discutia novas teorias introduzidas na área, fomos começando, então, a vislumbrar a possibilidade de mudanças no fazer pedagógico. Ao elaborarmos a proposta, em seu bojo foram

⁴³ Para a elaboração da proposta, intitulada "Programa curricular Mínimo", constituiu-se um grupo com a participação de todos os professores de Educação Física do Colégio de aplicação, sob a orientação do professor Nivaldo Antônio David Nogueira da FEF/UFG.

indicadas várias mudanças, dentre elas, a de que os alunos, que até então faziam opção por uma modalidade esportiva na terceira série da primeira fase do ensino fundamental, não mais o fariam. Avaliamos que esse procedimento estava gerando uma especialização precoce, tendo em vista que grande parte dos alunos fazia uma opção e continuava naquela modalidade esportiva até terminarem o ensino médio. Mesmo que a eles fossem dadas oportunidades de escolha a cada início de ano, boa parte continuava fazendo a mesma modalidade dos anos anteriores. Em contrapartida, a *nova proposta*, intitulada de “Programa Curricular Mínimo de Educação Física”, dava aos alunos a oportunidade de conhecerem diversos temas da cultura corporal, no decorrer do ensino fundamental, para, a partir do ensino médio, terem a oportunidade de opção pelo tema que gostariam de aprofundar.

O Programa Curricular Mínimo de Educação Física, além de indicar os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série, também apontava para uma nova perspectiva, como podemos observar em Duckur & Pessoa (1992, p. 30):

Compreendendo ser a Educação Física escolar um importante elemento pedagógico na prática educativa da escola, e conseqüentemente, junto às demais práticas sociais, os professores do Colégio de Aplicação e Licenciatura – UFG elaboraram um programa “Curricular Mínimo de conteúdos de Educação Física – fase preliminar”, para em nome desta responsabilidade educacional e de novos compromissos da área de cultura corporal e desportiva, ser desenvolvido no Colégio de Aplicação a partir de 1993.

Este “Programa Curricular” tem como pressuposto básico uma nova reordenação da prática estabelecida no Colégio em função de:

- a) Reconstruir, adequadamente, o desenvolvimento da cultura corporal e do desporto – educacional no interior (estrutura) do espaço escolar;
- b) Redimensionar os conteúdos da Educação Motora e Desportiva com vista a assegurar a aprendizagem em elementos sócio-culturais e na perspectiva de formação multilateral da criança e do adolescente;
- c) Integrar a escola (demais disciplinas) à comunidade (atividade de integração sócio-cultural e desportiva) com o objetivo de resgatar os componentes vitais inscritos na cultura local e nas diversas práticas sociais onde se localiza a escola.

A metodologia a ser desenvolvida assenta-se na perspectiva de garantir a

transmissão dos conteúdos considerados válidos na cultura corporal e desportiva; na reflexão permanente dos conteúdos ensinados; e na criatividade dos alunos com relação ao desenvolvimento das capacidades individuais de forma consciente e autônoma.

A execução prática caminhará de forma integrada junto a outros componentes da escola na direção da formação global do aluno.

Esse foi o início de uma árdua força tarefa, porque as dificuldades quase sempre surgiam em velocidade e quantidade que muitas vezes pareciam-nos intransponíveis. Discutíamos por várias horas em reuniões semanais, sobre como resolvermos determinadas questões que estavam diretamente relacionadas às nossas práticas pedagógicas, sem contudo chegarmos a resultados satisfatórios. Algumas vezes desejávamos retroceder, o que fizemos em determinados momentos, no entanto, a determinação, sem sombra de dúvidas, foi a maior aliada, levando-nos sempre a retomarmos o objetivo proposto.

As dificuldades a que nos referimos estavam relacionadas sobretudo às seguintes questões, como: pouco conhecimento de práticas que não fossem as tradicionais, dificuldades de compreensão de novas concepções, o que, às vezes, levavam-nos a cometermos equívocos primários. Dentre todas as dificuldades, talvez a que mais nos tenha desafiado esteja relacionada ao como fazer, ou seja, como implementar práticas pedagógicas que dessem conta de ensinar, produzir e transformar conhecimentos que efetivamente possibilitassem a compreensão crítica da realidade, tanto do ponto de vista do momento em que a atividade ocorria quanto na prática social mais ampla dos/as envolvidos/as no processo escolar, ou seja, como ultrapassar a reprodução de discurso para a ação efetiva.

A própria formação dos professores do Colégio de Aplicação bem como suas

práticas já arraigadas pautavam-se por uma especialização no conhecimento e pela visão da Educação Física como dimensão exclusivamente voltada à exercitação do corpo, que era visto como um conjunto de órgãos e funções. Além disso, houve resistência por parte dos alunos, em especial, aqueles considerados mais habilidosos que compunham as equipes esportivas e que representavam a escola em campeonatos estudantis. Ocorre que, nas disputas estudantis, estávamos sempre nas primeiras colocações⁴⁴.

Em 1993 iniciamos o processo de implementação da referida proposta. Ao tentarmos implementá-la deparamo-nos com um problema: como ministrarmos quatro diferentes temas/modalidades⁴⁵ para uma turma? Não sentíamos instrumentalizados para essa diversificação, já que éramos especialistas em modalidades esportivas, de um modo geral, dominando bem uma ou duas e com possibilidades de trabalharmos com dificuldades outras. Diante dessa dificuldade, optamos pela fixação do professor na modalidade e o aluno fazia rodízio. Em outras palavras, a cada escala – o que corresponde a um bimestre – designávamos um grupo de alunos para um professor. As modalidades eram divididas em dois grupos, em um total de sete, quatro eram trabalhadas com os alunos de quinta e sexta séries, e quatro, com os alunos das sétimas e oitavas séries. Éramos quatro professores e optamos pela distribuição das modalidades, assumindo cada professor duas, uma na quinta e sexta séries e outra modalidade na sétima e oitava séries, de acordo com suas respectivas especialidades

⁴⁴ Isso não seria obstáculo se todos os alunos fossem atletas, como isso não acontecia, os menos habilidosos eram excluídos ou se auto-excluía. Como os habilidosos constituíam uma quantidade significativa, resistiam, de imediato, à proposição de mudanças.

⁴⁵ Embora usássemos o termo tema, que era o utilizado na proposta, na realidade trabalhávamos com modalidade esportiva, na perspectiva da aptidão física.

e/ou facilidades. Em cada grupo as mesmas modalidades eram trabalhadas em escalas diferentes, permitindo assim rodízio como podemos observar na tabela ilustrativa:

Professor/série	Professor 1	Professora 2	Professor 3	Professor 4
5 ^a série	Natação	Ginástica	Futebol	Atletismo
6 ^a série	Natação	Ginástica	Futebol	Atletismo
7 ^a série	Voleibol	Natação	Basquetebol	Handebol
8 ^a série	Voleibol	Natação	Basquetebol	Handebol

Essa dinâmica trouxe alguns entraves, uma vez que além de a perspectiva da especialização por parte do professor ser mantida, não conseguíamos estabelecer um vínculo com os alunos, já que trabalhávamos apenas uma escala (bimestre) com eles durante o ano. Isso provocou severas críticas por parte da professora de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação Física FEF/UFG. Por outro lado, houve um avanço no que se refere às oportunidades de os alunos vivenciarem diferentes práticas, o que, a nosso ver, dava-lhes oportunidades de ampliarem seus conhecimentos a respeito das diversas práticas corporais, no ambiente escolar.

Em 1994 o ensino da Educação Física na segunda fase do ensino fundamental, ficou a cargo de duas professoras. Criou-se um grupo de estudos que contou com a nossa participação e da professora Marília de Goyaz, sob a coordenação da professora Mara Medeiros da FEF/UFG. Esse grupo discutia as questões relacionadas aos conteúdos e metodologias no ensino da Educação Física, tendo como objetivo tornar-se um grupo de pesquisa, sendo as questões relacionadas com as

práticas pedagógicas desenvolvidas no CEPAE a mola propulsora do grupo. À época, desenvolvemos uma pesquisa mapeando as escolas de Goiânia, no que se refere aos conteúdos e metodologias (anexo II)⁴⁶. Esse trabalho foi feito junto às redes estadual, municipal e particular. A esse respeito, Medeiros (2002), coordenadora do grupo de estudos e pesquisa, faz o seguinte depoimento⁴⁷:

Em 1994, nós conseguimos trabalhar em torno de uma idéia com outras duas professoras do Colégio de Aplicação, fizemos um grupo de estudo, esse grupo evoluiu para uma pesquisa. Na verdade, era um grupo que foi reunido com a intenção de formar um grupo de pesquisa, partindo sempre de estudos, de questões relacionadas à prática de Educação Física no Colégio. Nesse trabalho estávamos muito preocupadas com o conteúdo, e a metodologia da Educação Física, de uma maneira geral. Fizemos uma análise dessa Educação Física na cidade de Goiânia, na rede municipal, estadual e particular e isso acabou proporcionando tanto para mim como professora de Didática, como para as professoras do Colégio de Aplicação, amadurecimento e maior condição de encaminhar discussão em nível de Educação Física escolar. Eu acho que isso foi um grande momento para mudança dessa Educação Física [...].

Esse foi um momento em que a mudança começou a ocorrer de fato. Além do trabalho executado com a professora de Didática, mantínhamos freqüentes contatos - de uma a três vezes por semana - para discutirmos, avaliarmos e planejarmos nossas práticas. Com base nos estudos e discussões desse grupo houve nova estruturação do ensino da Educação Física na segunda fase do ensino fundamental, o que permitiu que trabalhássemos em torno de uma idéia, qual seja, estudarmos buscando alternativas para as problemáticas encontradas na prática pedagógica do CEPAE.

Os temas⁴⁸ trabalhados no CEPAE no período mencionado foram: atletismo,

⁴⁶ Em anexo encontra-se o resumo da pesquisa, publicado nos anais V. 2, do IX ENDIPE, p: 360/361. Águas de Lindóia, SP. 1998.

⁴⁷ Depoimento gravado na FEF. Transcrição na íntegra no anexo I.

⁴⁸ Nessa época, o termo Tema já era utilizado não mais na perspectiva de modalidades esportivas na visão do paradigma da aptidão física, e sim em uma perspectiva mais ampliada, em que envolve uma reflexão a respeito da cultura corporal.

basquetebol, dança, futebol, ginástica, handebol, natação, jogos populares e voleibol, e cada série vivenciava um tema por escala, voltando a repeti-lo em uma outra série. Nos dois anos consecutivos, tanto em 1995 como em 1996 o trabalho na segunda fase do ensino fundamental continuava centrado em duas professoras, embora um terceiro professor tenha sido incluído, houve dificuldades de adaptação ao esquema em curso. Além do ensino da Educação Física, as professoras estavam totalmente envolvidas com as questões do CEPAE, assumiram inclusive a coordenação de turmas.

No decorrer desse processo, em princípio ficamos transitando entre variadas concepções de Educação Física⁴⁹, que apontavam possibilidades diferentes buscando elementos que pudessem subsidiar nossa prática pedagógica. Perante o nosso limite de compreensão, ficávamos estudando, experimentando, avançando e, às vezes, retrocedendo, porém sempre buscando. Em meados de 1996, uma dessas professoras foi para a Faculdade de Educação Física e para que o grupo fosse reestruturado, contratou-se um professor substituto.

Aqui é necessário ressaltar algumas questões que têm se apresentado como entraves para a efetivação de uma proposta emancipadora para professores e alunos da Educação Física do CEPAE, como: a fragmentação do próprio grupo, as condições de trabalho, a falta de compromisso político por parte dos professores – uma expressão dessa fragmentação é a distância entre a Educação Física da segunda fase do ensino fundamental e a Educação Física do pré-escolar e das séries iniciais e/ou

⁴⁹ Buscávamos elementos na Concepção de aulas abertas, (HILDEBRANDO et al, 1986), em João Batista Freire (1989) no Coletivo de Autores (1992) e em Palafox, através de cursos que o mesmo ministrou em Goiânia no decorrer desse período.

primeira fase do ensino fundamental. São esses entraves que até o momento permeiam a prática pedagógica do CEPAE. Além disso, como é política da UFG a qualificação do seu quadro, sempre há membros da subárea⁵⁰ licenciados e/ou com redução de encargos didáticos para qualificação em nível de mestrado, quando, ainda, não acumulam qualificação em nível de especialização com a manutenção de todos os seus encargos junto ao CEPAE.

Em 1997 o grupo de Educação Física que atuava na segunda fase do ensino fundamental estava composto por quatro professores, e um deles era substituto. A subárea de Educação Física reestruturou sua organização interna, a fim de melhorar a prática pedagógica. Enviou um documento para a comissão responsável pela elaboração do quadro de horários das aulas, solicitando que as aulas de Educação Física acontecessem sempre nos primeiros horários, justificando que a prática dessas aulas após às 10 horas, assim como antes das 16 horas, eram prejudiciais à saúde dos alunos. Nesse ano, a FEF/UFG ofereceu um Curso de Especialização em Educação Física Escolar para os professores da rede pública. Quatro professores do CEPAE fizeram o curso⁵¹, e desses, três atuavam na segunda fase do ensino fundamental.

⁵⁰ Subárea é a nomenclatura utilizada pela escola para identificar as disciplinas do CEPAE, tendo em vista que existem as áreas e essas são compostas por subáreas. Até o início de 2001, existiam quatro áreas, sendo: área de Comunicação e Artes composta pelas subáreas de Educação Física, Português, Língua estrangeira e Artes. Área de Ciências composta pelas subáreas de Biologia, Química, Física e Matemática. Área de Estudos Sociais que é composta pelas subáreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Área da Primeira Fase que era composta por todas as subáreas da primeira fase. Atualmente não existe mais a área da primeira fase e seus membros incorporaram-se às respectivas áreas já existentes.

⁵¹ Vale ressaltar que a opção por fazer essa especialização não se deu pela titulação tendo em vista que dos quatro, só um não era especialista, deu-se pelo desejo de estar discutindo questões relacionadas à Educação Física escolar.

Em 1998, com uma outra configuração no grupo da segunda fase do ensino fundamental, dos professores anteriores apenas uma professora permaneceu, um professor retomou do curso de mestrado e foram contratadas duas professoras substitutas para atuarem na segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. Com essa configuração, elaboramos um projeto de ensino que até o momento é vigente⁵². Nesse projeto, os componentes da subárea optam pela concepção de ensino de Educação Física denominada crítico-superadora por identificar-se com o seu discurso. No entanto, o texto da obra era muito complexo para a nossa compreensão e mesmo concordando com os autores e acreditando ser uma indicação para mudanças concretas, esse não nos instrumentalizava de modo satisfatório, levando-nos a uma constante busca e, às vezes, trazendo inseguranças.

Do cenário exposto surgiu no CEPAE o quadro que agora está com a seguinte configuração: na segunda fase do ensino fundamental trabalhamos com dez temas da cultura corporal, que são os jogos ou brincadeiras populares, basquetebol, ginástica, futsal, dança, natação, voleibol, capoeira, handebol e atletismo, distribuídos entre as quatro séries e um professor é designado para cada série. Tal opção – no projeto – deu-se por acreditarmos que quanto mais oportunidades de experimentar e vivenciar temas diferenciados, sistematizados na disciplina curricular, que foram historicamente construídos no decorrer da história humana, maiores serão as possibilidades de opções de lazer, porque estas podem estar diretamente relacionadas com os conhecimentos adquiridos.

⁵² A elaboração desse Projeto de Ensino, em reuniões semanais que aconteciam às terças e quintas feiras, das 10 horas às 11:30 horas. À época estávamos coordenando a subárea.

Acreditamos que a simples seleção de conteúdos temáticos por si só não significa nenhum tipo de mudança. A possibilidade de mudanças ocorre, de fato, no trato com o conhecimento, no entanto, aqui ressaltamos que é muito fácil fazermos um discurso, sobretudo se já estiver elaborado. Mas, no momento da prática, nem sempre nossas ações são condizentes com as nossas intenções. Portanto, para além do discurso, o método ou o trato com o conhecimento no decorrer do processo de ensino e aprendizagem é que podem fazer a diferença.

3.2 Descrevendo a prática

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente reproduzidas do gênero humano. Nesse sentido reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.
Newton Duarte

Nesta dissertação tomaremos como modelo a Educação Física desenvolvida na quinta série do ensino fundamental, por ser nessa série que se encontra o nosso objeto de estudo, no entanto, demonstraremos como a disciplina Educação Física se encontra estruturada em toda a segunda fase do ensino fundamental, bem como no ensino médio. A Educação Física na segunda fase do ensino fundamental, no que diz respeito aos conteúdos, apresenta a seguinte configuração:

Escola	1ª. Escola	2ª. escola	3ª. escola	4ª. Escola
Série	Temas	Temas	Temas	Temas
Quinta série	Jogos populares	Basquetebol	Dança	Futebol
Sexta série	Natação	Voleibol,	Ginástica	Handebol
Sétima série	Futsal	Dança	Basquetebol	Atletismo
Oitava série	Handebol	Atletismo	Voleibol	Natação

A definição dos conteúdos⁵³ para as séries da segunda fase do ensino fundamental adota o ponto de vista de uma progressão no conhecimento, partindo da idéia de ciclos, defendida pelo Coletivo de Autores (1992, p. 35). Este seria correspondente ao segundo ciclo⁵⁴, “o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento”, e o terceiro é “o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento”, entretanto, em razão de alguns limites em nossa realidade, fomos fazendo adaptações para que pudessem atender às nossas necessidades. Também levamos em consideração a disponibilidade de espaços físicos e equipamentos para a prática⁵⁵.

Além desses, para a seleção e progressão dos conteúdos adotamos como

⁵³ No ensino médio, os alunos podem escolher qualquer um dos temas trabalhados no ensino fundamental. Essa escolha ocorre do seguinte modo: cada aluno/a da primeira série escolhe dois temas, um individual e outro coletivo, após a escolha, eles vão sendo agrupados de acordo com as escolhas e re-agrupados em torno dos temas que obtiveram uma maior adesão, desse modo formando três grupos de aproximadamente vinte alunos. Cada grupo trabalhará com dois temas no decorrer do ano letivo, um coletivo e um individual. No ano de 2002, os alunos não foram divididos, escolheram as duas modalidades e o professor trabalhou com toda a turma.

⁵⁴ No nosso caso, esse ciclo corresponde as quintas e sextas séries.

⁵⁵ As aulas de Educação Física do CEPAE acontecem nas dependências da escola que conta com uma quadra poliesportiva coberta e uma sem cobertura, uma sala fechada com espelhos, espaços gramados em torno do prédio que também são utilizados. A proximidade da FEF/UFG permite o uso dos equipamentos e espaços, como: piscina, pista de atletismo, ginásio de lutas com tatame e material de ginástica, além de outras.

princípio a teoria de Vygotski (1994), onde ele defende que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento e que o bom ensino deve se antecipar a ele. Elaborando uma crítica ao uso dos testes que medem quantitativamente o nível de desenvolvimento da criança, Vygotsky afirma que tais testes somente indicam aquilo que a criança já sabe, o que ela já aprendeu, captando o nível de desenvolvimento já alcançado por ela. Os testes, enfim, informam acerca dos *produtos* finais do desenvolvimento.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o instrumento que permite compreendermos o desenvolvimento como *processo*. A ZDP indica aquilo que a criança não consegue realizar sozinha e necessita da ajuda/apoio de alguém mais experiente; é aí que a ação educativa deve dar-se. Segundo Duarte (2001), “O nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas”. Emanando dessa abordagem ao desenvolvimento enquanto *processo*, a necessidade de estimular situações de interação já que é na relação com as pessoas (professor e também outras crianças) mais experientes que as crianças avançam em sua humanização.

Quanto à distribuição dos conteúdos, espaços físicos e materiais, para as aulas de Educação Física do CEPAE, elaboramos um quadro e afixamos na parede da sala dos professores de Educação Física que sintetiza a turma, o conteúdo, o espaço físico e o professor, seguindo a seqüência por escala. Tomamos essa providência no sentido de melhorarmos nossa organização coletiva. O quadro possui a seguinte estrutura:

	1ª. Escala	2ª. Escala	3ª. Escala	4ª. Escala
Turma/professor	Conteúdo/Espaço	Conteúdo/Espaço	Conteúdo/Espaço	Conteúdo/Espaço
5ª Série	Jogos/Brincadeiras	Basquetebol	Dança	Futsal
Professora A	Esp. alternativo	Quadra 1	Sala com espelho	Quadra 2
6ª Série	Natação	Voleibol	Ginástica	Handebol
Professora B	FEF	Quadra 2	FEF	Quadra 1
7ª Série	Futsal	Dança	Basquetebol	Atletismo
Professor C	Quadra 2	Sala com espelho	Quadra 1	FEF
8ª Série	Handebol	Atletismo	Voleibol	Natação
Professor D	Quadra 1	FEF	Quadra 2	FEF

Feitas as considerações acima, ater-nos-emos ao trabalho com a quinta série do ensino fundamental. Constituiu os objetivos comuns definidos pelo conjunto de professores⁵⁶ que trabalharam, em 2001, com a referida série no CEPAE: trabalhar a organização coletiva; todos os professores deveriam incentivar a leitura e a escrita, não deveriam aceitar cópia (transcrição) como produção. Além das ações definidas no início do ano letivo, outras são definidas no decorrer do ano, de acordo com as necessidades que surgem, como por exemplo: combate à discriminação, cuidados mais efetivos com determinados alunos (no sentido de levá-los a um maior envolvimento com a escola como espaço de aprendizado e outros).

Com a finalidade de melhor organizarmos o trabalho pedagógico da disciplina Educação Física, a cada escala recorreremos ao calendário escolar e contamos

⁵⁶ No início de cada ano letivo todos os professores da série reúnem-se e definem alguns objetivos, bem como, procedimentos comuns norteadores da ação pedagógica no decorrer do ano letivo para a série.

quantas aulas teremos para abordarmos o conteúdo temático com os alunos. Após essa contagem e diante do tempo disponível, agrupamos em blocos os aspectos do tema a serem tratados e distribuímos-os no decorrer do período disponível. Depois de fazermos a programação, iniciamos o processo de planejamento das aulas, que são seqüenciadas, ou seja, uma aula inicia retomando-se a aula anterior.

O ano letivo é dividido, no CEPAE, em quatro escalas, na primeira o conteúdo temático são os jogos populares/brincadeiras que objetivam resgatar parte de nossa cultura, em especial, da memória lúdica da comunidade em que o aluno vive, buscando identificar como essa (cultura) pode modificar, ou não, de acordo com a variação de época e local. Baseamo-nos em dados coletados (pelos alunos) junto à comunidade.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p, 66), o jogo é um importante elemento no aprendizado, pois:

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

Antecedendo o Coletivo de Autores, Freire (1989) encaminha uma discussão enfatizando o jogo como conteúdo da Educação Física e destaca a importância desse para o aprendizado das crianças. Freire (2002, p. 88) enfatiza:

O jogo tem a propriedade de trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de maneira que, jogando com elas, a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente de nossa existência.

Assim, o jogo deve propiciar espaços de liberdade, já que simbolizar é uma capacidade humana, e o jogo deve caracterizar-se pela contestação e pela criatividade,

levando a um questionamento sobre a atual organização da sociedade. Consideramos também, consoante Oliveira et. al. (2000, p. 43-44), que o jogo “[...] é o espaço do lúdico, da aventura, do convívio, da construção de regras, de sonhos, da cooperação, da criação de novos mundos e novas idéias [...] é a categoria que circunscreve as práticas, é o definidor do movimento e das características humanas”.

Ainda de acordo com Freire (2002, p.89) “[...] é pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É através do jogo que construímos nossas habilidades e capacidades mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação”.

3.2.1. O trato com o conteúdo jogos populares

Na primeira aula de Educação Física, no início do ano letivo, fazemos a apresentação do plano de curso aos alunos explicitando o que será abordado, os motivos e como será desenvolvido o trabalho, além de relacionarmos os objetivos e como eles serão avaliados. Esse é um momento que consideramos importante, tendo em vista que os alunos tomam conhecimento das intenções que nortearão o trabalho pedagógico. É também um espaço de discussão do plano de trabalho e os questionamentos mais freqüentes dizem respeito à falta do conteúdo natação e à presença da dança, especialmente por parte dos meninos. Então, informamos-lhes que existe um projeto de ensino da escola que prevê que os alunos da segunda fase do ensino fundamental façam nove temas no decorrer dos quatros anos letivos que compõem essa fase de ensino. Explicitamos o quadro que demonstra essa distribuição e esclarecemos que foi definido pelo coletivo dos professores de Educação Física, por

entendemos que esses temas trazem um conhecimento importante para ser tratado na escola. Esse ponto, a princípio, não é negociável.

Especificado o tema Jogos Populares/e ou/Brincadeiras Populares, tratado no decorrer da primeira escala, explicamos e discutimos coletivamente o tema. Apresentamos um jogo com a finalidade de melhor identificarmos, caracterizarmos, exemplificarmos o que seja um jogo popular. Por exemplo: a queimada é um jogo muito utilizado e conhecido por quase todos. Fazemos o jogo de queimada⁵⁷ de diferentes modos e explicamos que essa é uma das características dos jogos tradicionais; suas regras não são padronizadas, variam, ou não, de um local para outro, bem como podem variar de uma geração para a outra, no entanto continua sendo queimada, embora sua nomenclatura também possa variar.

Para tratarmos do tema Jogos populares, do plano de curso de segunda fase do ensino fundamental (Anexo) constam as seguintes ações:

Realização de investigações individuais e coletivas de práticas na comunidade, com o objetivo de resgatarmos costumes que foram historicamente construídos e estão sendo esquecidos.

Desenvolvimento de atividades que oportunizem a investigação dos alunos possibilitando, assim, a vivência em pesquisa escola.

Exploração de jogos populares em atividades co-participativas utilizando uma abordagem metodológica alternativa.

Realização de atividades que impliquem na capacidade de organização dos próprios jogos, nos quais as regras são compreendidas e definidas pelo coletivo.

Reflexões sobre a cultura corporal no contexto histórico.

⁵⁷ Iniciamos com o tradicional jogo de queimada, no qual após ser queimado, o aluno só pode ficar atrás da linha de fundo. No decorrer do jogo interrompemos a brincadeira e iniciamos um processo de modificação que ocorre pelas discussões no coletivo. A partir daí o jogo vai tomando diferentes formas, como além da linha de fundo os “queimados” ou “carimbados” (como são chamados os alunos que estão na quadra e foram acertados com a bola e não conseguiram segura-la impedindo-a de cair no chão) podem utilizar qualquer outra linha externa para continuarem no jogo.

Após a caracterização de jogo popular, solicitamos aos alunos uma *pesquisa* (levantamento de dados) sobre o tema com um roteiro que norteie o que procurar, onde, como, o que é interessante para esse trabalho (conforme anexo IV). A premissa básica para tal realização é a busca de depoimentos de pessoas que, no círculo familiar e de relacionamento da criança, possam resgatar jogos da cultura infantil. É o momento em que os alunos buscam pais, avós, tios, vizinhos, e outros para obterem conhecimentos sobre os jogos e as brincadeiras que fizeram parte da infância e da juventude dessas pessoas.

A coleta de dados à qual denominamos de *pesquisa* fornece elementos que são utilizados no decorrer do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Logo após a entrega do trabalho de forma escrita⁵⁸, formam-se seis grupos de cinco alunos, para que apresentem os resultados das pesquisas e discutam sobre cada uma. Eles devem organizar a apresentação possibilitando a participação dos demais colegas na brincadeira. Elaboramos coletivamente um cronograma pelo qual cada grupo dispõe de duas ou três aulas para apresentarem e vivenciarem as brincadeiras.

A cada jogo fazemos discussões a respeito dos mesmos, sempre mediadas pela professora. Nas discussões buscamos juntamente com os alunos refletir sobre a brincadeira assim como refletimos sobre as ações corporais e, além disso, os alunos

⁵⁸ A sistematização da pesquisa é feita no caderno de Educação Física, solicitado no início do ano na lista de material escolar. Os alunos fazem uma sistematização de atividades solicitadas pela professora, tais como: a pesquisa de início de ano, produção de textos solicitados, anotações da lousa, colagem de material xerocopiado, comentários sobre os conteúdos trabalhados e relatórios de aulas, quando solicitado. A utilização do caderno deu-se em decorrência de sempre que solicitávamos produções escritas aos alunos, essas eram apresentadas em folhas avulsas e após serem devolvidas aos alunos eram facilmente perdidas no decorrer do ano letivo.

sempre identificam e relacionam situações do contexto social no qual estão inseridas com situações vividas no jogo. Desse modo, buscamos considerar a indicação feita na pedagogia histórico-crítica que defende uma vinculação permanente entre Educação e sociedade em que a prática social é o ponto de partida, assim como o ponto de chegada é caracterizado na própria prática social.

As aulas quase sempre são iniciadas na sala de aula com uma explicação sobre o que será feito, o porquê e para que, ou seja, a atividade, por que aquela atividade e com quais finalidades e/ou objetivos. Além das explicações introdutórias, sempre que os problemas são detectados pelo professor e/ou alunos, a atividade é interrompida, esses são explicitados, discutidos e buscamos soluções coletivamente para a resolução. Além disso, toda vez que o jogo atinge um grau de compreensão em que todos os alunos dominam as regras, táticas e técnicas, mudam-se as regras, valendo-se do direcionamento da professora em uma discussão, para que haja a possibilidade de os alunos buscarem novas elaborações mediante situações novas, dando-se, dessa forma, a aprendizagem, ou seja, na reconstrução coletiva, criam-se novas possibilidades.

Considerando a concepção de Vygotsky de que o desenvolvimento ocorre com base no aprendizado, da relação entre o ensino e o desenvolvimento na idade escolar, o aprendizado está, assim, à frente do desenvolvimento, pois, o ensino deve ir sempre além do que a criança já sabe, porque, a transmissão de experiências gera o processo de apropriação, por parte da criança, das idéias e das práticas que se desenvolveram historicamente.

Duarte (2001 p.98) traz-nos contribuições ao discutir como o ensino deve ocorrer em uma perspectiva que considere o processo de desenvolvimento defendido por Vygotsky:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Outro princípio adotado é que todas as situações de aula são elementos para serem discutidos, avaliados e refletidos no sentido de buscarmos estabelecer as relações entre as ações ocorridas no decorrer da aula e as experiências vividas no dia-a-dia, socialmente, como por exemplo: em um jogo de “polícia e ladrão”, os alunos que representavam o papel de policial, ao pegarem os colegas que representavam os ladrões, simulavam cenas de violências do tipo: “agora, seu ladrãozinho, você vai ver só”, e simulavam espancamento, enforcamento com as mãos, chutes, e até mesmo atiravam com a intenção de eliminá-los da sociedade; ao inverterm-se os papéis, as atitudes continuavam exatamente iguais, os policiais agrediam, subjugavam e os ladrões se submetiam. Essa situação poderia ser vista como “natural” pela professora. Afinal, não é isso que ocorre no cotidiano em nossa sociedade? Mesmo que possa ser um fato corriqueiro, pois a violência é explicitada diariamente via televisão; a nosso ver, não pode deixar de ser discutido pelo coletivo, com identificação do que (origem) os levam a atitudes como essas. As pessoas possuem uma natureza má? Por que o fato

de estarem interpretando uma autoridade leva-os, de certo modo, a desrespeitarem os outros? Essas questões são levantadas e os integrantes do grupo, no decorrer de suas falas, deixam explícito que eles apenas reproduzem o que vivem, como pode ser observado constantemente nas falas dos alunos: *Olha, professora, na escola também acontece muita falta de respeito, uma vez quando eu fazia terceira série, a professora bateu na minha cabeça com o apagador.* Assim como este, existem outros depoimentos dos alunos demonstrando que suas ações são apenas meras reproduções do observado, ouvido ou vivido no dia-a-dia, ficando implícito que da forma como a nossa sociedade está organizada, parece ser *normal* para quem detém o poder determinar que atitude devemos tomar mediante as situações.

Exemplos como o descrito acima existe sempre, como as situações discriminatórias que ocorrem com muita freqüência nas situações de jogo⁵⁹. Discutimo-las pontuando e buscando, no decorrer dessas, fazer relações entre o que ocorreu e o dia-a-dia vivido socialmente. Aparecem questões relacionadas ao respeito, ao colocar-se no lugar do outro, ao “enxergar” o outro como um sujeito que sente e que, necessita ser respeitado. No decorrer de uma das discussões, durante as quais todos têm direito de voz, um aluno inscreveu-se e comentou: *Professora, eu acho que o presidente Fernando Henrique nunca teve uma professora como você, pois se tivesse tido, ele nos trataria com mais respeito.* As ações do presidente da república não estavam em discussão, até então nem tinham sido mencionadas, contudo, a nosso ver, ao

⁵⁹ Além das discussões coletivas, muitas vezes os alunos escrevem textos discutindo a problemática. Como exemplo anexaremos dois textos produzidos por alunos da quinta série discutindo a discriminação da mulher no futebol. O tema foi fruto de situações ocorridas nas aulas em que as meninas sentiam-se discriminadas pelos meninos.

discutirmos respeito pelo viés do jogo, suscitou naquele aluno situação de desrespeito que estava para além das ações no próprio jogo. Em outras palavras, nas discussões estabelecem-se nexos que levam a uma composição de semelhança entre situações diversas. Esses são apenas dois exemplos dentre tantos outros.

Acreditamos que é função do professor pontuar questões como a descrita porque concordamos com Freire (2002, p. 67), que coloca:

Se o mundo do jogo desenrola-se na invisibilidade da subjetividade humana, sua tradução para o mundo exterior, por mais que isso seja sutil, deixa vestígios e um deles, embora possa não ser visível em todos os tipos de jogo, é o caráter de simulação.

Nesse sentido, o aluno, ao jogar, reproduz o mundo que o cerca, simula situações e comportamentos. Assim, consoante Freire (2002), ele se apropria da realidade e simboliza-a por intermédio do jogo, que é uma possibilidade de arriscar-se e entrar em uma situação imaginária.

Algumas vezes solicitamos aos alunos que escrevam sobre as aulas, buscando, com isso, melhor compreensão do tema tratado, tendo em vista que, ao sistematizarem (por escrito) um assunto, eles antes pensam a respeito, o que possibilita a reflexão. Simultaneamente ao processo das aulas, fazemos observações nos textos, devolvendo-os aos alunos que refazem os ajustes necessário e retomam-nos quando são solicitados.

Quando mais de um grupo seleciona a mesma brincadeira como por exemplo, a queimada, esta é repetida, até porque dificilmente elas são executadas de forma igual, sempre existem variações; como suas normas e regras não são institucionalizadas, variam muito de acordo com a época e a localidade.

Além disso, fazemos discussões com avaliação e reflexão sobre o tema

trabalhado, em que são evidenciados as dificuldades, as facilidades, os progressos, a relação dos jogos com os esportes institucionalizados, sem hierarquização (qual é melhor ou pior), pelo contrário, o prazer de jogar pode ser realizado da brincadeira mais simples à mais complexa. As discussões avaliativas ocorrem durante o processo das aulas e no final de cada escala, nessas os alunos sempre emitem opiniões sobre o conteúdo, a forma pela qual encaminhou-se o trabalho pedagógico. Cabe aí ao aluno o direito de criticar nossas ações, sem que isso possa causar distanciamento entre aluno e professora, assim como eles se auto-avaliam. Baseando-nos nas avaliações e auto-avaliações, temos subsídios para redimensionarmos o trabalho pedagógico.

Adotamos os seguintes procedimentos para a sistematização do conceito final da escala, isto é, o resultado do processo de avaliação⁶⁰: no decorrer do processo pedagógico fazemos discussões, durante as quais, juntamente com os alunos, procuramos identificar os pontos positivos e/ou negativos no que concerne ao desenvolvimento das aulas, a progressão do conhecimento tomando por base as discussões sobre os conteúdos trabalhados, a produção de textos discutindo o tema da escala, produção escrita com avaliação do processo de condução dos conteúdos, auto-avaliação (por escrito) ou grupal. Os colegas podem questionar sobre auto-avaliação de cada. Além desses procedimentos são adotados critérios, tais como: participação nas aulas, compromisso e responsabilidade. As adoções de tais procedimentos contemplam o PPP do CEPAE (2001, p. 14) que diz:

⁶⁰ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEPAE, (2000, p. 14) "A avaliação é contínua e deverá contemplar vários momentos, vários contextos, várias produções. É também diagnóstica, portanto, o contexto sócio-econômico-cultural é considerado para que se possa detectar o grau de compreensão em que o aluno se encontra e, a partir daí, desenvolver mecanismos de aprendizagem que possibilitem a ele ampliar seu nível de desenvolvimento real e potencial.

No CEPAE, a ênfase do ensino tem como base uma perspectiva progressista, nesse sentido o sistema de avaliação enfatiza aspectos qualitativos, sem descuidar dos aspectos quantitativos. Para tanto, são adotados os seguintes critérios: as relações interpessoais (respeito pelo grupo e seus membros, solidariedade etc.), pontualidade, criatividade, produtividade, domínio de conceitos e conteúdos intrínsecos à disciplina. Há assim, uma margem para a subjetividade tanto por parte de quem avalia quanto por parte de quem é avaliado. Esses critérios são formalizados no plano de ensino e explicitados para os alunos, garantindo assim a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico.

Por fim, após emitirmos e divulgarmos a nota (em forma de conceito⁶¹) de cada aluno, este tem liberdade (direito) de saberem porque “fechou” a escala com determinado conceito. Para justificarmos o conceito emitido, recorreremos ao nosso diário a aos registros de anotações (das aulas e dos alunos) e pontuamos as observações feitas no decorrer da escala.

3.2.2 O trato do esporte: Basquetebol e Futsal

Aqui trataremos de dois temas concomitantemente, não pelo fato de serem trabalhados simultaneamente e sim por se tratarem dos dois esportes coletivos trabalhados nessa série de ensino. Na segunda escala, o tema é basquetebol e na quarta escala, o futsal, contudo o procedimento metodológico adotado é similar e os objetivos definidos pelo coletivo de professores são os mesmos:

Conhecer os princípios básicos do basquetebol/futsal e seus elementos constitutivos.

Vivenciar o basquete/futsal como esporte coletivo nos seus aspectos técnico-táticos, suas regras, analisando criticamente os valores éticos e ideológicos característicos do contexto histórico no qual está inserido, buscando compreender seu sentido e significado.

Realizar atividades de aprendizagem do gesto técnico, buscando o significado do mesmo dentro de um clima de solidariedade e respeito aos companheiros, bem como, privilegiar o coletivo sobre o individual;

Acompanhar a evolução histórica do tema esportivo e seu momento atual, analisando e refletindo os diferentes aspectos, enquanto jogos, espetáculo esportivo, processo de trabalho e fenômeno cultural.

⁶¹ A avaliação do aluno, processo de produção, no final de cada escala, é expressa pelos conceitos previstos no regimento (A, B, C, ou D) Projeto Político Pedagógico do CEPAE (2000, p. 14).

Os dois esportes coletivos são tratados de forma semelhante, todavia temos clareza que, embora tenham algumas aproximações, também possuem suas especificidades, como as técnicas, as táticas, ou seja, os seus elementos constitutivos. O esporte é tratado, no entanto, em uma perspectiva que busca privilegiar a participação coletiva no sentido de que cada indivíduo se perceba como parte de uma coletividade. O erro é valorizado porque sem ele o jogo torna-se extremamente monótono. Enfatizamos a diferença entre jogar contra, ou jogar com a outra equipe, tendo em vista que se não tiver com quem jogar, o jogo não acontece entre equipes.

No decorrer do processo pedagógico, elaboramos diferentes atividades com base nos jogos coletivos e vivenciados na primeira escala. Qual sejam, os elementos constitutivos do tema são reconhecidos e vividos em jogos adaptados, tanto no basquetebol como no futebol, por exemplo, o passe, a recepção, o drible, o arremesso, o chute, são trabalhados em atividades desenvolvidas baseadas em jogos populares. O jogo bandeirinha⁶² pode ser adaptado trabalhando os diferentes elementos constitutivos

⁶² O jogo bandeirinha ou pega bandeira como é conhecido aqui é um jogo em que divide-se os participantes em dois grupos, cada grupo constitui uma equipe. As equipes posicionam-se na quadra, ou no espaço destinado ao jogo, uma de cada lado; na linha de fundo de cada lado é delimitado um espaço em que fica a bandeira da equipe contrária considerada zona livre, ou seja, é um espaço em que os participantes do jogo da equipe contrária podem permanecer sem ser pego. A lógica do jogo consiste em atravessar o campo do adversário sem serem pego e pegar a bandeirinha de sua equipe e retornar a seu campo. Caso seja pego no trajeto, o jogador fica congelado, só podendo sair do lugar se for salvo por um membro de sua equipe que esteja livre. Vence a equipe que conseguir trazer a bandeirinha ao seu campo primeiro. Essa é forma original do jogo. Ao fazermos adaptação, uma das formas pode ser: ao invés de trazer a bandeira com as mãos coloca-se uma bola e essa terá que ser conduzida entre os membros da equipe com passes utilizando os pés (no caso do futsal) ou passes com as mãos (no caso do basquetebol). Outra variação que utilizamos consiste em dividir o campo do jogo em zonas, como ataque e defesa e mantendo a zona livre. Os jogadores de cada equipe são subdivididos em dois grupos, o dos atacantes e dos defensores. Nesse caso só os atacantes podem ultrapassar o campo dos adversários para pegar a bandeira (bola) e só os defensores podem pegá-los. Na rodada seguinte as posições são invertidas. Nessas variações são definidas regras como: não poder, ou poder, passar a bola da zona livre direto para o seu campo, ser obrigatório passar por dois, três ou quatro jogadores, como será passada. Essas regras são sempre definidas coletivamente. Além dessas variações, existe uma grande diversidade que poderão ser utilizadas de acordo com os objetivos propostos.

dos esportes, desde os passes, as táticas, até a finalização de jogadas com o chute ou o arremesso. Aqui o jogo/brincadeira é tratado também como um instrumento pedagógico, que auxilia no aprendizado de outros conteúdos.

Ao tratarmos do histórico nos esportes, fazemo-lo em uma perspectiva de reconstituição de sua trajetória, ou seja, recorremos à história escrita e elaboramos atividades que expressem seu processo de criação e desenvolvimento, como por exemplo: ao trabalharmos o histórico do futsal, retornamos à história do esporte para descobrirmos como surgiu. Ao situarmos o surgimento, elaboramos atividades em que os alunos vivenciem situações similares às que aconteciam na época, como: De acordo com a Confederação Brasileira de Futebol de Salão ([www. cbfs.com.br](http://www.cbfs.com.br)):

A versão mais aceita para o surgimento do Futebol de Salão é a de que ele começou a ser praticado por volta de 1940, por jovens frequentadores da Associação Cristã de Moços, em São Paulo. Enfrentando dificuldades para encontrar campos de futebol para divertimento em suas horas de lazer, estes improvisaram "peladas" nas quadras de basquete e hóquei, aproveitando as traves usadas na prática desse último esporte. No início as "equipes" variavam em número, tendo cinco, seis e até sete jogadores, sendo pouco a pouco fixado o limite de cinco. As bolas eram de crina vegetal ou serragem, sofrendo sucessivas modificações, inclusive com o uso de cortiça granulada. Como as bolas de ar utilizadas depois saltavam muito e saíam frequentemente das quadras, posteriormente tiveram seu tamanho diminuído e o peso aumentado. Daí o fato de o Futebol de Salão ser chamado de "esporte da bola pesada".

Em princípio, são experimentados variados tipos de bolas, assim como, um número variado de participantes. Após, os alunos são divididos em grupos e cada grupo joga de acordo com as informações trazidas no histórico. Em outras palavras, utilizamos diferentes bolas e os alunos dividem-se em grupos de cinco, seis e sete. Os grupos discutem e elaboram coletivamente as regras e começam a jogar. É interessante que mesmo sendo as regras adaptadas, sempre ocorrem reclamações, como: "Foi falta", porém, dentro ou fora do grupo, outros argumentam: "Como foi falta se isso não entrou

nas regras?" Diante do impasse o jogo é interrompido e a regra é, ou não, acrescentada das já existentes, depende da definição do grupo. Após o término do jogo, sentamo-nos em círculo e discutimos sobre os jogos. Cada grupo expõe como foi o processo de reconstrução, quais foram os entraves, as soluções buscadas e avaliam o jogo como um processo de construção. Esse é um momento rico, porque os alunos colocam, discutem e concluem que o futsal como se encontra hoje estruturado é consequência de um processo de vários anos de vivência de um tipo específico de jogo coletivo.

É possível com base nessa abordagem inauguramos junto ao grupo de alunos uma discussão acerca das relações esporte/sociedade na perspectiva de construirmos a noção de que assim como no esporte, a sociedade também vive um constante processo de mudanças e cada indivíduo tem o direito de participar do processo de movimento da sociedade. De modo parecido se procedemos ao abordarmos o histórico do basquetebol.

O dia-a-dia escolar leva-nos a buscarmos alternativas que ultrapassem o campo das idéias, do discurso, das aulas de história, pura e simplesmente, para as ações práticas e concretas sobre o processo de construção do esporte, isto é, a idéia é simular ações e situações próximas às ocorridas no decorrer do processo de construção dos conteúdos da cultura corporal, embora essa não seja uma indicação feita por nenhuma tendência pedagógica da Educação Física.

Quanto à aprendizagem técnica e tática, destacamos esses elementos constitutivos do esporte e elaboramos atividades utilizando as brincadeiras populares para enfatizarem um ou mais elementos, como por exemplo: o passe adaptado ao jogo

popular passa a ser o objetivo do jogo, em que a lógica é invertida, como em uma aula de basquete, em que se tem como objetivo trabalhar o passe. A lógica do jogo deve possibilitar ao aluno o entendimento, a compreensão da função (do passe) no jogo. Assim, propomos um jogo de *basquete maluco* em que os alunos são divididos em dois grupos de quinze e a pontuação não acontece pela conversão da cesta e, sim, a partir de uma seqüência x de passes entre os participantes do mesmo grupo. Evoluindo para uma complexidade maior, a pontuação só ocorre quando esse número de passes acontece entre diferentes membros do grupo, assim como, no campo da equipe contrária. Nesse exemplo, além de trabalharmos o passe, trabalhamos sistemas táticos, porque, para que haja a progressão de passes, é necessário que se criem sistemas de defesa para que o grupo contrário não recupere a posse de bola e vá tentar fazer pontos. A bandeirinha ou pega bandeira, como já abordamos anteriormente, é outro jogo muito usado por nós. Podemos trabalhar os diferentes elementos constitutivos do esporte, assim como diversas estratégias ou sistemas táticos.

Compôs-se a segunda escala que trata do conteúdo temático basquetebol, no decorrer do ano letivo 2001, por vinte e nove aulas nas quais os conteúdos priorizados foram: apresentação e discussão a respeito do tema a ser tratado; jogos populares utilizando a bola de basquetebol; atividades explorando o histórico do basquetebol; atividades trabalhando os passes de peito, passe picado, passe de ombro, passe por sobre a cabeça; atividades explorando o drible; trabalhos priorizando os arremessos; jogos explorando todos os espaços da quadra; marcação individual; discussão sobre regras; campeonato buscando uma melhor sistematização dos

elementos trabalhados durante a escala. Esses elementos destacados foram trabalhados sempre em forma de jogo. Além disso, como já foi descrito, as aulas são permeadas por discussões e avaliações.

Dentre os princípios adotados que servem como norteadores e permeiam todo o processo pedagógico, há aqueles em que as situações ocorridas no decorrer das aulas são identificadas, discutidas e relacionadas com as situações que fazem parte da vida social dos componentes do grupo. Sempre que ocorre domínio do conhecimento tratado consideramos que os alunos tenham atingido um nível superior de síntese, ou seja, eles avançam em direção à superação do pensamento sincrético da realidade em um processo de humanização (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa perspectiva do desenvolvimento do aluno em relação ao saber sistematizado pode ter uma similitude ao proposto por Freire (1992, p. 191). Para ele, quando um jogo é bem compreendido e ao mesmo tempo estabelece-se uma situação de equilíbrio, devemos introduzir um elemento diferente com a intenção de criarmos uma situação de desequilíbrio para que o grupo novamente busque alternativas e estratégias de se organizarem buscando um novo equilíbrio e, com isso, possam ampliar o conhecimento.

Desse modo, acreditamos que ao enfatizar a realidade social do aluno tomando por base sua realidade concreta, vivida nas relações existentes, a escola pode ser vista como um espaço que proporciona a participação em determinadas atividades, que estejam vinculadas às experiências anteriores e isto significa considerarmos como ponto de partida as elaborações que a criança traz consigo, para intervirmos nas

possibilidades de ele ampliar suas experiências, bem como, de se apropriar de conhecimentos diversos aos quais terá acesso. Nosso trabalho pedagógico localiza-se naquele terreno que Vygotsky chama de ZDP, isto é, aquele espaço que separa o que o aluno sabe daquilo que ele está para saber. Esse território é o território privilegiado da pedagogia, que adianta e promove o desenvolvimento por meio da aprendizagem dos saberes constituídos.

Assim, procuramos, no decorrer do processo de aprendizado, alternativas que possam dar sentido e significado à prática para que os alunos possam compreender o jogo, a sua lógica, o seu sentido, a sua dinâmica, as suas regras, as regras do que está acontecendo em torno do jogo, da torcida, dos cartolas, além de aprenderem os aspectos técnicos e táticos. Pois, se levarmos em consideração que grande parte da população, além de não saber jogar, em sua maioria fica sem entender o jogo em si, suas regras e seus aspectos técnicos e táticos, sem mencionar seu contexto mais amplo, e que a grande maioria foi escolarizada e tiveram aulas de Educação Física, podemos concluir que não houve aprendizado dos conteúdos dela ou que se aprendeu/ensinou muito pouco.

3.2.3 O trato da dança

Na terceira escala o conteúdo temático é a Dança que também leva em consideração a idéia descrita no parágrafo anterior, e seus objetivos eleitos no programa são:

Explorar as possibilidades de movimentos corporais mediante de diferentes ritmos, utilizando-os como formas de expressão corporal.
Refletir e analisar criticamente as diversas manifestações culturais da dança,

buscando distingui-las como fenômeno cultural e enquanto produto da indústria do corpo e do sexo.

Estimular a expressão, a criatividade, a improvisação, criando e organizando apresentações de dança, vivenciando diversos ritmos conhecendo sua história.

Realizar atividades de pesquisa que impliquem na organização e vivências dos vários estilos de dança das regiões brasileiras.

Fazer experiências em que os segmentos, as partes, o comprimento, a massa e o peso do corpo sejam alvos de aprendizagem e de consciência corporal.

Essa é a temática que mais nos desafia, uma vez que se configura de modo complexo e as produções nessa área relacionadas à escola ainda são muito restritas. Assim, a experiência aqui descrita vem sendo construída em um campo empírico. Mesmo que a opção do CEPAE na subárea de Educação Física seja pela concepção crítico-superadora, as indicações ali apontadas têm se mostrado para nós de difícil implementação, no entanto, como os desafios têm sido uma constante em nossa trajetória de vida, esse toma-se mais um.

O Coletivo de Autores (1992, p. 83), tratando da dança, coloca-nos o seguinte:

A capacidade de expressão corporal desenvolve-se num *continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação.

A Dança é um conteúdo que apresenta muita rejeição por parte dos meninos. Ao abordarmos o tema, levamos em consideração diferentes aspectos da expressão humana. Tomamos como premissa que a dança é uma linguagem social e traz consigo uma forte marca ritualística. Na quinta série a perspectiva que adotamos para tratarmos a dança é a de desmistificá-la, de buscarmos compreendê-la, não apenas como parte de um ritual sexual, festivo, ou plástico, mas como parte da cultura que, além dos anunciados, dentre outros, também é usada em rituais religiosos. Aqui ressaltamos a questão da religiosidade porque tem se apresentado como dificultadora da participação

de alunos na progressão desse conteúdo. Por anos consecutivos no CEPAE havia alunos que não participavam das aulas de dança por questões religiosas⁶³. Além dessa problemática, aparecem outras como a questão de gênero, as concepções de dança que são divulgadas pela mídia – são questões que sustentam resistências dos alunos para o conteúdo.

A terceira escala no ano de 2001 foi composta por vinte e oito aulas, nas quais apresentamos aos alunos e discutimos o tema dança, trabalhamos a autopercepção corporal, alongamentos dos seguimentos corporais como forma de eles refletirem sobre as diversas partes do corpo, atividades explorando maior aproximação e o contato físico entre os colegas, a cooperação, a confiança e a relação de gênero, atividades explorando o toque, o ritmo, a percepção corporal e a do espaço físico, a dança nos anos sessenta⁶⁴, atividades explorando o próprio ritmo, o ritmo dos colegas e o ritmo das músicas, a dança nos anos setenta enfatizando o forró, danças regionais, montagem e apresentações de coreografias das danças regionais. Todas essas atividades são permeadas por discussões, nas quais buscamos identificar e

⁶³ Ao buscar possibilidades diante das dificuldades, na reunião dos pais com os professores, que acontece no início de cada ano letivo, apresentamos a proposta de trabalho a ser desenvolvida no decorrer do ano letivo, junto às quintas séries pontuando cada conteúdo e seus objetivos. Buscando expor de forma clara e objetiva o porquê da dança nessas séries pontuamos que, dentre outros, o trabalho da dança junto às crianças é de desmistificá-la, ou seja, tornar claras quais são as intenções que estão por trás dos seus diferentes aspectos. Inclusive com o objetivo de discutir o modelo divulgado no dia-a-dia, via televisão, como a “dança da bundinha”, “da garrafinha”, “da cachorra” e assim por diante. Após termos conversados com os pais e mães dos alunos, não mais tivemos problemas relacionados às questões religiosas, já que há uma relação de respeito e, dependendo do tipo de atividade, o aluno pede para ficar só olhando e é permitido. E com relação a questão de gênero, trabalhamos buscando superar essa problemática até mesmo pelo convencimento.

⁶⁴ Mediante o tempo disponível não é possível trabalharmos com a Dança seguindo seu movimento mais amplo, por isso optamos por fazermos um recorte nos anos sessenta e setenta, não por considerar que esse período é mais importante que os outros, mas, por compreendermos que nesse período ocorre um movimento que influenciou fortemente os rumos da dança no Brasil, sendo até hoje a mesma influenciada por esse período. Além disso, o tema é retomado na sétima série e ali os alunos terão acesso aos movimentos da dança relacionados à outros anos que não foram abordados na quinta série.

compreender o sentido da dança. Essa postura tem sido uma característica da ação pedagógica apresentada.

Em relação ao trabalho com as danças regionais, elaboramos uma síntese (os professores estagiários⁶⁵ de Educação Física que atuaram na série, juntamente com a professora da série) e distribuímos-la para aos alunos com a finalidade de identificarem dança regional. Além da pesquisa bibliográfica e da apresentação artística, os alunos apresentam (por escrito) uma avaliação do processo de construção do trabalho pelo grupo. Na referida síntese (em anexo) conceituamos:

Folclore são as crenças, conhecimentos, lendas e provérbios que fazem parte das tradições de um povo [...] Essa tradição popular, ou costumes populares, é caracterizada por festas, danças regionais e certos hábitos alimentares. [...] esse trabalho consta de uma pesquisa bibliográfica e de uma apresentação artística sobre a região estabelecida para cada grupo (cinco grupos de seis pessoas).

O trabalho da dança, assim como dos outros conteúdos temáticos, está na perspectiva de se efetivarem no fazer pedagógico ações que possam estar contribuindo para os processos de tomada de consciência como sujeito que pensa, age e sente, assim, a formação do indivíduo que busca a inserção nos sujeitos coletivos deve manter uma relação consciente com a vida cotidiana, como nos informa Duarte (2001, p. 8):

O trabalho educativo está voltado, portanto, diretamente para a formação do indivíduo, no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho. Indiretamente, o trabalho educativo está voltado para a reprodução da sociedade, mas também aqui transformando-se numa luta para que nessa reprodução sejam fortalecidas as tendências, já existentes, que apontam para a superação do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, não se trata de considerar a reprodução enquanto mera manutenção da ordem social vigente, mas sim de um processo contraditório no

⁶⁵ Sendo o CEPAE campo de prática de ensino para os cursos de licenciatura, temos estagiários no decorrer do segundo semestre, sendo que esses assumem a regência das aulas sob a orientação do professor do CEPAE.

qual a produção do novo nasce das contradições presentes na reprodução do já existente.

Buscamos com esse procedimento uma ampliação a respeito do que seja a dança, inclusive, permitindo que os alunos tragam para as aulas músicas atuais que estão cotidianamente apresentadas na televisão, como por exemplo, aquelas em que tanto as letras quanto as coreografias apresentam o sexo como um objeto de consumo. Nesse caso, aceitamos que eles as dancem e discutimos coletivamente buscando identificar o significado dessa produção de dança. Propomos-lhes uma re-elaboração, solicitando que sejam elaboradas coreografias em que os movimentos presentes na coreografia original não podem fazer parte da nova. O objetivo é evidenciar que eles estão fazendo apenas uma reprodução⁶⁶, e que não cabe a criatividade, porque tudo está pronto e é só imitar. Então questionamos se eles, alunos, devem ficar só imitando, ou são capazes de criar, se a criatividade é só para os artistas, ou se nós podemos também ser criativos. O interessante é que eles logo falam que também são capazes de serem criativos, no entanto, sentem muitas dificuldades ao re-elaborarem as coreografias, já que os movimentos originais são incorporados às letras das músicas e, desse modo, dificultam uma re-significação da dessas.

Com relação à quarta escala, relembramos que foi discutida juntamente com a segunda escala, entretanto destacaremos os elementos do futsal que são trabalhados no decorrer dessa escala, ressaltando notadamente os conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo de 2001. Essa escala foi composta por vinte e três aulas sendo o conteúdo programático distribuído da seguinte forma: introdução do tema futsal com

⁶⁶ Concordamos que o processo de aprendizagem também ocorre pelas imitações, no entanto, deve ultrapassar essa fase para que haja autonomia.

uma discussão coletiva e a produção de um texto sobre os conhecimentos já acumulados sobre o tema e as perspectivas a respeito do trabalho a ser desenvolvido no decorrer da escala; apresentação, discussão e experimentações de atividades práticas a respeito do histórico do futsal no Brasil, trabalho com os fundamentos passe e domínio; atividades explorando o passe, os vários tipos de passes e diferentes formas de domínio de bola, a condução de bola, atividades priorizando dribles e condução, trabalhos de dribles e chutes a gol, atividades explorando as regras do futsal, jogos em forma de campeonato, nos quais buscamos uma “cobrança” dos conteúdos trabalhados no decorrer da escala; e avaliação coletiva do trabalho desenvolvido no decorrer da escala.

A legitimação pedagógica de uma disciplina passa por um processo que vai além de uma determinação da lei, pois somos partidários que o conjunto de aulas ministradas por uma determinada disciplina para uma série, no decorrer de um ano letivo que se constitui em duzentos dias, só será significativo se for capaz de minimamente possibilitar o estabelecimento de nexos entre o conhecimento e sua construção social. Em outras palavras, o conhecimento deve contribuir para a compreensão da vida vivida na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta dissertação motivada pela idéia de melhor compreendermos as perspectivas críticas e apontarmos possibilidades, valendo-nos de uma prática concreta para a ação pedagógica da Educação Física na escola, que tenha como objetivo a formação de indivíduos autônomos. Tal preocupação surgiu pelo fato de vivenciarmos no dia a dia essa problemática e sabermos o quanto é difícil concretizarmos ações pedagógicas que, de fato, possibilitem processos de aprendizagem rumo à autonomia do indivíduo.

Ainda que tenhamos buscado estabelecer as relações de modo objetivo no decorrer dos capítulos, cabe-nos nesse momento tecer algumas considerações que compreendemos não serem conclusões definitivas, mas que, no limite da provisoriedade, são necessárias e permitem que possamos continuar refletindo em estudos futuros e também em nossa prática pedagógica.

Assim, ao longo deste estudo procuramos discutir sobre o papel da escola em nossa sociedade, buscando identificar elementos que consideramos essenciais para que possamos compreender o modo como se estabelece essa inter-relação que, a

nosso ver, está diretamente relacionada à forma como a escola vem se estruturando. Para tanto, buscamos identificar as concepções de educação que vêm se consolidando e subsidiando as práticas pedagógicas ao longo da história brasileira.

Buscamos, ainda, refletir a respeito dos desafios que se apresentam no atual momento histórico para a educação escolar tomando como ponto de reflexão os desdobramentos e conseqüências da hegemonia do neoliberalismo na definição dos modos de vida do indivíduo. Destacamos aí que existe uma ampliação das exigências relacionadas à formação individual como também um aumento, para cada um, das dificuldades de acessar contextos formativos consistentes já que há uma redução do papel do Estado em frente às demandas e necessidades sociais e individuais. Além disso, buscamos refletir a respeito da formação do indivíduo em uma perspectiva da teoria histórico-crítica tendo como referência Duarte (2001).

No segundo capítulo analisamos as concepções de Educação Física defendidas pelo Coletivo de Autores (1992) e por Freire (1989) por considerá-las significativas, dentre aquelas que buscam romper com o paradigma da aptidão física como eixo norteador da prática escolar. Nesse sentido, direcionamos nossa análise para algumas categorias que acreditamos que possam contribuir para a compreensão das referidas propostas, no que diz respeito à função da Educação Física escolar, papel do professor, conteúdos e metodologias propostas. Procuramos destacar em que medida a teorização dos autores das propostas avança em relação à perspectiva tradicional, sem, contudo, polemizarmos ideologicamente as concepções por elas apresentadas, demarcando, assim, apenas as possibilidades e os limites objetivos que

as mesmas apresentam para a consolidação de práticas pedagógicas realmente coerentes com a teorização.

A descrição analítica de uma prática pedagógica (realizada no capítulo três) ressaltou alguns pontos que podem representar um avanço em direção a uma prática pedagógica emancipatória. Dentre esses, buscamos atender à indicação feita por Saviani (2001) que destaca a necessidade de superarmos a *fase romântica* do compromisso com a educação rumo à *fase clássica*, pela qual devemos buscar nos fins a atingirmos os meios adequados para elaborarmos uma teoria sobre os modos e formas como acontece o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa prática alguns dados aparecem como elementos representativos de um fazer-pedagógico articulado aos princípios de uma pedagogia crítica em Educação Física. São eles:

- A discussão prévia sobre o conteúdo a ser ensinado/assimilado deixando claro quais são os objetivos a atingir, por que e como, sem, contudo, desconsiderar as sugestões dos alunos, assim como a retomada da aula anterior buscando dar uma continuidade, o que, do nosso ponto de vista, ampliam-se as possibilidades de uma melhor sistematização no aprendizado.
- A oportunidade para a auto-organização dos alunos na medida em que deles são exigidas a organização e a apresentação de atividades que carecem da participação de todos, além da necessidade de se

reorganizarem coletivamente para darem continuidade à atividade.

- O modo como acontece o trato com os conteúdos da Educação Física em uma perspectiva histórica, ou seja, ao procurar reconstruir o movimento histórico, busca-se também estabelecer relações a respeito da necessidade humana de buscar soluções para atender às suas necessidades. Nessa direção, o trato com a historicidade dos conteúdos procura não dissociá-los da prática corporal e técnica. A história não é tratada como conteúdo à parte, como elemento puramente teórico, ao contrário, é tratada como parte indissociável da técnica.
- A forma como se estabelece a relação entre a vida diária dos alunos e as situações vividas nas ações, ou seja, essa relação ocorre com base na atividade, em uma discussão coletiva e não em um discurso sociológico elaborado pelo professor.
- O ponto de partida é a realidade social, isto é, valendo-se da compreensão que o aluno possui a respeito dos temas, são elaboradas as ações, buscando sempre ampliar o conhecimento já existente.
- O respeito à singularidade do aluno tendo em vista que em nenhum momento eles são padronizados, cada um é único.
- A valorização do coletivo sem, contudo, não perder a noção do indivíduo, ou seja, o coletivo é formado pelos indivíduos, por conseguinte, é importante que tenham a individualidade preservada.

- O processo de avaliação coletiva pelo qual os alunos avaliam as ações docentes assim como as dos seus colegas e auto-avaliam, sempre buscando superar as dificuldades encontradas.

Como discutimos no decorrer dos capítulos, um dos pressupostos da tendência histórico-crítica de educação é a centralidade da transmissão/assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados como condição para que o aluno alcance um determinado nível de conscientização que sustente a sua transformação pessoal e, posteriormente, sua intervenção na realidade social.

Tal opção não significa que buscamos um doutrinamento, uma padronização no modo de pensar dos indivíduos. É importante aqui considerarmos um outro sentido da palavra “reprodução”: aquele que diz respeito à necessidade de, cada um, reproduzir a vida cotidianamente. Duarte (2001), (apoiando-se em Heller), afirma que a “reprodução” só apresenta-se como problemática quando se refere à reprodução das relações de dominação capitalista; em sentido amplo, cada indivíduo deve reproduzir as suas próprias condições de vida e, assim, reproduzir a vida social. No nosso caso, buscamos sempre desvendar as relações de poder existentes na nossa organização social para que o aluno se perceba como sujeito e, como tal, possa inserir-se nos processos de mudanças.

Para tanto, estamos atentos aos meios e formas pelas quais os saberes são selecionados, transmitidos/ensinados e avaliados na escola. É fundamental aqui considerarmos o caráter interdisciplinar do conhecimento com necessidade de que a

Educação Física não trabalhe em isolamento. O Projeto Político Pedagógico da escola aparece, desse modo, como o elemento articulador da nossa ação pedagógica, fornecendo os princípios e objetivos que definem os modos e formas mediante as quais nossa prática se efetiva.

Nesse sentido, pensamos estar avançando, uma vez que Duarte (2001) chama-nos a atenção para o distanciamento entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos e o âmbito do fazer pedagógico propriamente dito, em que tem se configurado um quadro no qual as práticas não contemplam o aluno como cidadão, embora exista um discurso avançado.

Aqui vale retomarmos o estudo de Paula (1999)⁶⁷ no qual a autora constata essa lacuna entre o discurso proferido e a prática realizada à proporção que os professores se assumem como críticos, elaboram um discurso avançado, porém, a prática pedagógica configura-se de modo conservador. E, nesse caso, os professores acabam caindo em uma “armadilha”: ou adotando um discurso crítico com uma prática tradicional, ou caem num *laissez faire*, em um não diretivismo; tudo é lúdico, ficando a idéia de que “o lúdico é que manda” e o conhecimento específico da disciplina fica em segundo plano.

Destacamos ainda que buscamos também no decorrer das nossas ações pedagógicas preencher a lacuna entre a realidade e o conteúdo como atualidade, importante no contexto de formação do cidadão. Na sociedade “pedagógica” em que,

⁶⁷ É um estudo monográfico feito junto aos egressos da FEF/UFG, no qual a autora busca analisar os impactos da formação da FEF-UFG na prática do professor e constata que existe um distanciamento entre o discurso e a prática.

praticamente, todas as situações são apresentadas como portadoras de saberes e ensinamentos, a escola precisa realizar um “repensar” de seus conteúdos e metodologias, na perspectiva de conseguir legitimar sua função social, habilitando aqueles que a freqüentam a/o ampliação/aprofundamento da rede de saberes disseminados por outras como a mídia, o lazer etc. A questão do desinteresse pelas aprendizagens escolares pode, inclusive, ser explicada por uma certa resistência da escola em realizar mudanças na sua própria organização com vista à adequação às novas linguagens disponíveis.

É necessário que a escola compreenda e aproprie-se das questões atuais para poder justificar e até fazer relações do seu conteúdo com os grandes problemas sociais; isso não acontece, mas que, teoricamente, está prescrito nos discursos das pedagogias críticas. O que temos percebido é que a escola comporta-se como se fosse um núcleo protegido, com seu conteúdo encastelado e preso ali em um discurso crítico, mas que não avança no que se refere à própria aproximação daquele discurso com a realidade, e a ação termina sendo conservadora. Na tentativa de superarmos essa realidade, buscamos, para além do discurso, dar relevância ao conteúdo tratado, dar atualidade, fazendo relações desses conteúdos com os problemas que são vivenciados pelo aluno na realidade.

Destacamos que, neste estudo, buscamos exatamente a colocação de limites do que está colocado hoje como tendência progressista não só a crítico-superadora (embora dela compartilhamos de muitas indicações). A dificuldade é que ao assumir uma tendência, ela passa a ser nossa verdade e começamos a olhar as outras

com a nossa verdade, com base nessa verdade analisamos todas as outras, no entanto não podemos deixar de reconhecer que cada uma tem sua verdade (visão de Morrin⁶⁸). Assim, as duas tendências de Educação Física, abordadas neste estudo, contêm verdades e propósitos que buscam renovação, mudanças, transformação, porém têm limites objetivos na realidade, que são dados pelas próprias teorias que as sustentam, pelas condições de trabalho na escola, pela formação do professor, pelo contexto da própria sociedade.

O livro *Metodologia do ensino da Educação Física* não vem conseguindo solucionar muitas questões pertinentes às práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Embora reconheçamos que a tendência crítico-superadora tenha alavancado discussões no campo da Educação Física. Nessa direção, a complexidade e a dificuldade de implementação de atividades práticas na perspectiva proposta vêm sendo evidenciadas como elementos dificultadores, o que tem levado mais a uma reprodução de discurso do que implementação de fato de ações que venham contemplar o proposto. A proposta de Freire (1989), mesmo que não traga uma discussão crítica no sentido marxista, traz elementos concretos que contribuem para uma prática emancipatória.

É necessário, pois, que possamos avançar em direção a um olhar mais aprofundado das conseqüências educacionais oriundas do pensamento marxista, porém, subsidiadas por teorias também marxistas da formação do indivíduo (DUARTE, 2001). Nesse sentido, as concepções vygotkinianas apresentam-se pertinentes, haja

⁶⁸ Ver a respeito em Ciência com Consciência Morrin (1994). Obra em que o autor discute a complexidade da ciência.

vista que sua fundamentação radicou-se na visão marxista de mundo. Ganham relevo nessa teorização o papel do outro e das interações sociais como ponto de partida do processo de humanização.

Conforme Duarte (2001) tem denunciado, um demasiado uso da teoria vygotskiniana tem sido vulgarizado pelos modismos pedagógicos sendo necessário recuperá-lo no seu contexto histórico e ideológico o que quer dizer que só podemos compreender Vygotsky se compreendermos qual projeto de homem e sociedade era por ele vislumbrado. Suas contribuições têm possibilidade efetiva, concreta, para o estabelecimento de práticas formativas coerentes com o discurso crítico-superador

Como podemos constatar, ainda que o ponto de partida tenha sido a concepção crítico-superadora, existem condicionantes concretos, que também estão ligados a fatores internos, ou seja, as condições objetivas da escola, como rotatividade de professores (substitutos) o que tem levado à fragmentação do grupo, às condições de trabalho, à falta de compromisso político por parte dos professores, limites na compreensão, existe todo um contexto que se apresenta enquanto limite. Por mais que a nossa opção seja a de reconhecermos, de fato, a educação como um ato político, buscando no fazer pedagógico diário os nexos entre o contexto mais amplo, existem limites, na prática diária, assim, existem elementos da concepção defendida pelo *Coletivo de autores* (1992) bem como existem ações que são indicadas por Freire (1989).

Sabemos que a educação por si só não transforma uma sociedade, no entanto as concepções de Educação Física aqui analisadas indicam possibilidade para

construções de novas práticas pedagógicas, que superem a discriminação, a seletividade, a marginalidade possibilitando um ensino de melhor qualidade nas condições históricas atuais e que busque uma sociedade mais democrática, justa e uma educação para a cidadania, que implica dizer, dar ao indivíduo a possibilidade concreta de ser autônomo.

A busca por alternativas, para a prática pedagógica da Educação Física, que possam estar desvendando essas contradições é o que buscamos do decorrer deste estudo. Acreditamos que, ao discutirmos, refletirmos e buscarmos concretamente progredir no âmbito do fazer pedagógico em si, avançamos na resposta para a problemática que originou esse estudo que foi: como responder à necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que auxiliem e/ou subsidiem os professores de Educação Física no seu fazer pedagógico diário na escola?

Por mais que tenhamos procurado discutir todas questões que julgamos serem essenciais na prática pedagógica, muitas delas continuam em aberto. Desse modo, acreditamos que, enquanto síntese provisória, aqui encontra-se a nossa contribuição, para que possa ser analisada, criticada e superada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Junges. *Entre duas concepções pedagógicas de Educação Física: uma síntese como proposta*. In: anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, volume 1, p.89 –94. Goiânia, 1997.

ARCE, Alessandra. *Compre o kite neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um profissional reflexivo*. Revista Educação e Sociedade, Ano 12, volume 74, pp 251-282. Campinas: CEDES, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMARGO, Elizabeth S. et al. Revista Educação e Sociedade, nº 68, Editorial pp 07-14. Campinas, CEDES, 1999.

CASTELLANI, Lino Filho, *Educação Física no Brasil – A história que não se conta*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CARMO, Apolônio Abadio do. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia, MG: UFU, 1985.

CORAGGIO, José Luiz. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONG'S latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. Coleção Prospectivo, V. 1. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Confederação Brasileira de Futebol de Salão. *Histórico*. Disponível em: < www.cbfs.com.br, acessado em 13/10 2001 e (re)visitado em 03/11/2002.

CORREIA, Vera, *Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?* Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: Educação Física e futebol*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski*. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 55. 3ª ed. rev. e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2001.

DUCKUR, Lusirene C. B. & PESSOA, Nilva. *Programa curricular mínimo de educação física*. In: Anais do I ENCAP, Goiânia Goiás, 1992.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

_____. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. (coleção leitura) Paz e Terra, 13ª Edição, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Revista Educação & Sociedade – Formação de profissionais da educação Políticas e Tendências. Nº 68, 3ª edição, pp 17 - 44. Campinas, SP: Cedes, 2001.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é pedagogia*. 3ª edição. São Paulo, SP: Brasiliense, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

KUNS, Elenor. *Transformação didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, João P. S. *A educação Física vinda do corpo e... mente*. 2ª.ed. Campinas/SP: Papyrus, 1983.

MEDEIROS, Mara. *A realidade da Educação Física em Goiás*. In: Anais do III Congresso Goiano do CBCE. Goiânia, Go: setembro/2002.

MOSS, Peter. *Reconceitualizando a infância: crianças instituições e profissionais*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

NEGRINE, A. *Implicações do paradigma histórico-crítico para a organização de creches e pré-escolas: o lugar da Educação Física e da Pedagogia*. I seminário de Educação Infantil da UFG. Goiânia, Go. Maio – 2001.

NUNES PINTO, Rúbia Mar. *Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica*. Goiânia, Go: FE/UFG. Dissertação. 2002.

OLIVEIRA, Cristina B. et. al. *Olhar crítico sobre a produção do conhecimento a partir de diferentes teorias de desenvolvimento*. Revista solta a Voz. Revista do CEPAE/UFG. V. 11, Ano 10, 2000.

PAULA, Lourdecélia Rodrigues de. *A formação de professores em Educação Física na UFG: Conflitos e perspectivas curriculares*. Goiânia, Go: FEF/UFG. Monografia. 1999.

SAYÃO, Deborah T. *A hora de... A Educação Física na pré-escola*. In: anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, volume 1, p.261–268. Goiânia, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação*. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5. 34ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5. 34ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Prefácio. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski*. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 55. 3ª ed. rev. e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2001.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade*. Coleção educação física e esportes. Campinas, SP: 2001.

TANI, Go. et al. *Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, SP: Edusp, 1988.

VAZ, Alexandre F. *Do oculto à performance: esporte corpo e movimento*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, X COMBRACE, volume 21 nº 1, pp 100-107. Florianópolis, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *a formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAINWRIGHT, H. *Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro: 1998.

ANEXOS

I Depoimento da professora de Didática e Prática de Ensino da FEF/UFG

II Resumo da pesquisa: Conteúdo e metodologia da Educação Física: um mapeamento da realidade.

III Proposta de ensino para a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio do CEPAE/UFG

IV Roteiro para a “pesquisa dos Jogos populares”.

V Parte do PPP do CEPAE/UFG

VI Resumo sobre danças regionais

VII Textos produzidos por alunos de 5ª série, refletindo a respeito da discriminação da mulher no futebol. Tema gerado (no decorrer da atividade) em situação de aula.

Anexo I - Depoimento da professora de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás

Local: Sala da professora na FEF/UFG, em 12 de novembro de 2002, às 18:30

Pergunta: Professora gostaria que você falasse sobre a educação física no CEPAE, a partir de sua chegada. Como é que você viu e como é que você vem acompanhando esse movimento da disciplina educação Física ministrada no CEPAE?

Resposta: Quando eu tomei conhecimento da educação física que se realizava no CEPAE, esse curso também era um curso bastante novo, tinha três anos de existência, estava iniciando o quarto ano da primeira turma, por isso a didática, e tinha um outro dado que é relevante nesse caso, os professores de didática não atuavam nos institutos, ou seja, nós professores de didática éramos da Faculdade de Educação, então vivíamos muito distantes, tanto da graduação da Faculdade de Educação Física, como do Colégio de Aplicação. Uma vez que a gente ficava centralizada na praça (Campus I) e atendia a agenda e o calendário da Faculdade de Educação. Eu vim conhecer a Educação Física que era desempenhada no Colégio de Aplicação no momento em que viemos fazer a observação, porque por orientação, na época do professor Libâneo as didáticas das licenciaturas, todas elas passavam pela fase de observação, semi-regência e depois regência. Então nós viemos na fase de observação. Viemos em bloco, toda a turma para assistir as aulas de educação física do Colégio de Aplicação. Foi quando eu tomei conhecimento que essas aulas aconteciam de uma forma bastante distante do que a gente acreditava, do discurso da Educação Física da Universidade Federal, que era um discurso já bastante condizente com os autores mais atualizados, ou seja, fugindo bastante da perspectiva da aptidão física. A educação física do CEPAE era uma educação física onde o aluno escolhia a modalidade que queria cursar e podia fazer essa modalidade ao longo de sua formação se ele gostasse. Era prerrogativa do aluno quando mudaria de modalidade e se mudaria de modalidade. Isso leva a um outro detalhe que é o detalhe do professor especialista, o professor fixo em determinadas modalidades. Nesse caso, a educação física acontecia (eu não sei como era a contratação, acredito que não era por concurso, os professores já vinham especialistas, os professores na época se diziam professores de voleibol, professores de basquetebol, então ele tinha uma especialidade e o aluno vinha até ele por escolha pessoal). Nesse momento, nós nos recusamos a trabalhar nesse esquema, eu não quis que a primeira turma iniciasse com um esquema tão distante e, a nosso ver equivocada e isso foi dito para a diretora do Colégio de Aplicação na época, que entendeu bastante a nossa posição e, então como não existia nenhum documento, não existia nada escrito por parte do Colégio, a nossa idéia foi que nós iríamos trabalhar no Colégio de Aplicação desde que tivesse um programa que nós pudéssemos analisar em conjunto, contestar alguns pontos, ou seja, fazer avançar teoricamente para que refletisse na prática da educação física do Colégio. Em 1993 esse documento apareceu, foi feito me parece que no final do ano de 1992 e era um documento que trazia alguns avanços em termos do que era praticado anteriormente, mas ainda assim apresentava vários equívocos. E nessa Educação Física, nós já trabalhávamos com ela, o aluno passava por quatro modalidades no ano letivo. Mas o professor continuava especialista, o professor continuava fixo na sua disciplina. Isso evoluiu um pouco em 1994, nós conseguimos trabalhar em torno de uma idéia com outras

duas professoras do Colégio de Aplicação, fizemos um grupo de estudo, esse grupo de estudo evoluiu para uma pesquisa. Na verdade era um grupo de pesquisa, foi reunido com a intenção de um grupo de pesquisa, mas um grupo de pesquisa partindo sempre de estudos, partindo de questões relacionadas a prática de educação física no Colégio. Nesse trabalho nós éramos muito preocupadas com o conteúdo e a metodologia da Educação Física de uma maneira geral. Fizemos uma análise dessa Educação Física na cidade de Goiânia, na rede municipal, estadual e particular e isso acabou proporcionando tanto para mim como professora de didática, como para as professoras do Colégio de Aplicação, um amadurecimento e uma maior condição de encaminhar discussão em nível de educação física escolar. Eu acho que isso foi um grande momento para mudança dessa educação física que hoje eu poderia dizer que ao longo desses dez anos, (eu estive afastada nos últimos três licenciada para o doutorado, e hoje retomo essa turma) e vejo com muita esperança e de uma forma bastante positiva, pois é uma Educação Física que já acontece com um amadurecimento muito grande e uma prática de ensino capaz de devolver para a graduação valores conquistados na prática, ou seja, fazer um retorno, estabelecer, configurar essa via de mão dupla que é como deveria ser a prática de ensino, ou seja, levar um conhecimento daqui para ser desempenhado na prática, mas traz um conhecimento da de lá para que seja sistematizado academicamente na graduação. Acho que com isso a gente está dando aos alunos do quarto ano, a didática em si, como os professores do Colégio de Aplicação, nós podemos dizer hoje que nós estamos trabalhando na perspectiva da produção de conhecimento, exatamente por esse retorno que a gente hoje tem condição de dar.

-Obrigada.

Anexo II - Resumo da pesquisa: Conteúdo e metodologia da Educação Física: um mapeamento da realidade.

PO-101 CONTEÚDO E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM MAPEAMENTO DA REALIDADE. Mara Medeiros – UFG, Marília de Goyaz – UFG, Lusirene Costa Bezerra Duckur – CEPAE/UFG

O Propósito primordial do trabalho é levantar a realidade da educação física em Goiânia, afim de contribuir para com as discussões que vêm se estabelecendo neste sentido. Trata-se de um trabalho de Campo desenvolvidos em escolas das redes municipal, estadual e particular, que envolveu ao todo 36 escolas. O trabalho foi desenvolvido dentro dos parâmetros da pesquisa etnográfica e os instrumentos privilegiados foram a observação sistemática e a entrevista gravada com os professores. Após a coleta, foram feitas as transcrições das entrevistas e as respostas categorizadas a fim de levantar dados numéricos que pudessem orientar uma análise qualitativa. Encontramos resultados que, mesmo presumíveis, nos pareceram alarmantes, como por exemplo a constatação de que uma maioria (64%) para selecionar seus conteúdos se valem da intuição pessoal, buscando, para tanto, justificativa na longa experiência. A média encontrada é de 13,6 anos de atuação na escola e 40% dos pesquisados têm mais de 15 anos de formado. Quanto ao conteúdo privilegiado, o desporto aparece em 80% dos casos. De uma maneira geral os entrevistados não vêem a recreação como uma condição “para que a coisa se dê”, mais como um conteúdo específico e 64% disseram trabalhar com esse conteúdo para aliviar a carga de trabalho. Registramos um dado interessante de um professor que, ao trabalhar com a recreação e se deparar com o riso farto de um aluno em um momento da brincadeira, imediatamente interrompeu dizendo: “aqui não é lugar de brincar. Quer brincar vai pro circo”. Tais atitudes e algumas informações levantadas nos levaram a concluir que é bastante considerado o caráter disciplinador da educação física, dentre os profissionais investigados. No que diz respeito ao método, a maiorias das aulas investigadas se desenvolveram a partir do método demonstrativo. Em 96% dos casos as aulas são divididas em aquecimento, aula propriamente dita e volta à calma, mesmo que o professor não saiba dizer porque adota esse tipo de divisão. No que diz respeito à compreensão do que seja Educação Física, 32% acreditam que se trata da “educação do movimento”, 8% disseram ser o trabalho da aptidão física, 12% através do discurso da psicomotricidade afirmaram se tratar de “educação pelo movimento”, enquanto 28% não conseguiram definir e 4% afirmaram não saber. Um dado não menos alarmante é o de que 78,2% dos entrevistados não percebem diferença entre Educação Física e Atividade Física. O que justifica o grande número de dispensa das aulas para os alunos que freqüentam uma academia ou praticam qualquer esporte, fenômeno que acontece primordialmente nas escolas particulares que com isso diminuem as despesas com professores desta área. Não podemos deixar de registrar que são professores que trabalham arduamente, sendo que 56% dividem seu tempo entre dois empregos, 20% têm três empregos e 4% conseguem transitar entre cinco empregos em estabelecimentos diferentes. Dentro dessa rotina intensa, é fácil compreender que poucos têm tempo e disposição para a atualização em termos de estudos.

Anexo III - Proposta de ensino para a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio do CEPAE/UFG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

Caixa Postal 131 - Campus II - Goiânia - GO - CEP 74 061-970
Fone (062) 821 1103 - Telefax (062) 821 1026

SUBÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PLANO DE ENSINO 2001

Apresentação

A Educação sempre teve o seu papel político ao longo da história, embora atualmente ainda se diga que ela é neutra. Sabemos que os objetivos à serem atingidos através dela, estão intimamente relacionados ao atual projeto de sociedade capitalista.

Neste sentido, encontramos a Educação, pautada em princípios filosóficos positivistas, que visam a manutenção e o aperfeiçoamento deste projeto histórico uma vez que esta corrente filosófica tem como princípio, uma sociedade harmônica, estável, sem conflitos, seguindo a uma ordem natural, independente da vontade humana.

Educar nesta perspectiva significa atender a uma minoria, detentora do poder, que necessita manter o estado de dominação sobre uma grande maioria a classe trabalhadora, a fim de manter o "status quo". Uma Educação alienante com o objetivo claro de formar um indivíduo acrítico, reproduzidor dos valores, leis, normas, regras dessa sociedade, tornando os indivíduos fáceis de manipulação um sujeito manipulável.

Na Educação Física especificamente, estas concepções estão presentes e influenciam desde a seleção e organização dos conteúdos até a aplicação e avaliação dos mesmos, concepções essas, pautadas em princípios biologicistas e da aptidão física. O indivíduo dicotomizado, fragmentado possui apenas um corpo biológico, que deve ser moldado e treinado de acordo com os interesses do capital.

A Educação Física no CEPAE vem sofrendo mudanças significativas, uma vez que, até o ano de 1992 não tínhamos de forma sistematizada nenhum programa que norteasse esta disciplina. No final do referido ano, foi elaborado um programa mínimo curricular pelo coletivo de profissionais de Educação Física do CEPAE, sob a coordenação do professor Nivaldo Antônio David da Faculdade de Educação Física da UFG, com o objetivo de buscarmos um referencial diferente do descrito acima.

Nesta perspectiva, optamos pela pedagogia Crítico superadora, que aponta para a possibilidade de construção de uma sociedade diferente do projeto histórico que organiza a forma como nós vivemos hoje. Esta tem sua matriz filosófica no materialismo histórico dialético e acredita pretende uma sociedade mais justa e igualitária. Propõe uma Educação transformadora, e assume uma posição política contra a atual sociedade capitalista.

As Educações Físicas, sendo uma prática social educativa, busca, através de ações práticas que possibilitem uma nova perspectiva pedagógica para a cultura corporal, alicerçar seu programa nas questões vitais do seu tempo. Sendo assim, espera contribuir para a superação da profunda crise social que abate a sociedade brasileira, em busca de uma ação transformadora, que responda a determinados interesses de classes. Para isso, busca estabelecer e/ou criar mecanismos que garantam as condições básicas para que os alunos apropriem dos conhecimentos contemporaneamente válidos e, no confronto dado pelos conhecimentos vividos e refletidos da realidade cotidiana de cada um, redescobrimo verdadeiramente o significado da aprendizagem escolar, superando o senso comum. Tanto a metodologia como os conteúdos deverão estar condicionados a um processo dinâmico de desenvolvimento, ao contrário da concepção etapista e terminal do saber e seus processos de transmissão. De uma concepção etapista e fragmentada do saber e do próprio homem, transformasse-á agora em uma abordagem dinâmica transitória e inacabada de um homem em permanente transformação e em totalidade.

Tal proposta está comprometida com a participação e colaboração coletiva na busca da construção do conhecimento (valorização do processo), com a estimulação simultânea da exploração das capacidades individuais na procura de autonomia e criatividade e a procura da relação professor x aluno e da aprendizagem com prazer.

Trata-se de uma pedagogia, que se coloca de acordo com os interesses das classes oprimidas, que lutam pela sobrevivência e melhores condições de vida. Onde, possamos usufruir do produto do nosso trabalho, bem como socializa-lo.

Ao optarmos por este paradigma, o fazemos pelo fato de termos clareza, que as pedagogias tradicionais, não vêm contribuindo para uma mudança nas relações sociais de dominação, pelo contrário estão sempre reforçando-as.

Objetivos

Atender a todos os alunos do CEPAE, da 2ª fase do ensino fundamental ao ensino médio, respeitando suas características individuais, objetivando possibilitar a construção crítica dos valores éticos, estéticos, morais e corporais, levando-os à reflexão da realidade em que vive, tornando-os co-participes e responsáveis pela organização social, política e econômica da sociedade.

Possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento construído e elaborado historicamente pelo homem, especificamente os conteúdos da cultura corporal bem como as relações desse conhecimento com os problemas sócio-políticos atuais, afim de que possam intervir nessa realidade.

Conteúdos

- GINÁSTICA

Experiências em que os segmentos, as partes, o comprimento, a massa e o peso do corpo sejam alvos de aprendizagem e de consciência corporal;

Conhecer e experimentar várias formas ginásticas, tais como a artística, acrobática, rítmica, aeróbica etc. analisando o contexto em que surgiram, e as tendências presentes na atualidade.

Desenvolvimento de atividades que levem em consideração o esquema corporal, a percepção espaço-temporal e a lateralidade.

Explorar as possibilidades de movimentos corporais tais como: girar, rolar, saltar, equilibrar, trepar e balancear.

Construir e elaborar projetos individuais e coletivos de prática/exibição na escola e na comunidade.

- DANÇA

Explorar as possibilidades de movimentos corporais através de diferentes ritmos, utilizando-os como forma de expressão corporal.

Refletir e analisar criticamente as diversas manifestações culturais da dança, sabendo distingui-las enquanto fenômeno cultural e enquanto produto da indústria do corpo e do sexo.

Estimular a expressão, a criatividade, a improvisação, criando e organizando apresentações de dança, vivenciando diversos ritmos conhecendo sua história.

- ESPORTES

Esportes Coletivos: voleibol, basquetebol, handebol, futebol.

Esportes Individuais: atletismo, ginástica, natação.

Acompanhar a evolução histórica de cada tema esportivo e seu movimento atual; analisando e refletindo os diferentes aspectos, enquanto jogos, espetáculo esportivo, processo de trabalho e fenômeno cultural;

Conhecer os princípios básicos dos esportes coletivos e individuais e seus elementos constitutivos (posições fundamentais, passes, recepção, ataque, defesa, etc.).

Conhecer os esportes coletivos e individuais nos seus aspectos técnico-táticos, suas regras, analisando criticamente os valores éticos e ideológicos característicos do contexto histórico no qual estão inseridos, compreendendo sentido e significado dos mesmos.

Atividade de aprendizagem do gesto técnico, buscando o significado do mesmo dentro de um

clima de solidariedade e respeito aos companheiros, bem como privilegiar o coletivo sobre o individual;

Relacionar e analisar criticamente o esporte escolar e esporte institucionalizado

Relacionar os esportes com os meios de comunicação (TV, Rádios, Jornal etc.), arte, política, drogas (dopping), pessoa portadora de deficiência física, comércio, tecnologia, lazer, trabalho etc.

- **JOGOS**

Desenvolvimento de atividades que oportunizem a investigação dos alunos possibilitando assim, a vivência em pesquisa escolar,

Exploração de jogos populares em atividades co-participativas utilizando uma abordagem metodológica alternativa;

Atividades que impliquem na capacidade de organização dos próprios jogos onde as regras são compreendidas e definidas pelo coletivo.

Metodologia

O conhecimento será tratado metodologicamente favorecendo a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

A metodologia inicialmente deverá ressaltar o princípio do confronto e contraposição de saberes ou seja, compartilhar o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído no meio cultural informado pelo senso comum, na tentativa de superá-los. As atividades devem ser criativas apontando um sistema de relações sociais entre os homens e mulheres, respeitando as dimensões de gênero, raça, classe, local e credo.

Utilizaremos recursos convencionais ou não tais como bolas, redes, quadras, piscina, vídeos retro, etc. Tendo o cuidado de estar priorizando os trabalhos em grupos, buscando a criatividade e a criticidade visando a superação da meritocracia, seletividade e do individualismo.

Os procedimentos devem ser ações com o intuito de dar aos alunos chances de opinarem, discutirem e transformarem a direção social num processo, dinâmico consciente e contínuo.

Para tanto os objetivos, os conteúdos, e a metodologia apontarão para a necessidade de alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo assumindo sua cota de responsabilidade, deixando de lado a sistemática tradicional de somente participarem das atividades escolares, quando o professor responsável pela turma, estiver presente.

Nosso trabalho sendo coletivo permitirá que, mesmo na ausência do professor responsável pela turma, haverá a ‘possibilidade, de substituição por um membro do grupo de professores de Educação Física e/ou outro professor de outra disciplina.

As aulas de Educação Física poderão ser realizadas fora dos espaços destinados para tais e os alunos serão previamente comunicados.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido considerada uma das categorias mais complexas no processo de ensino-aprendizagem. Alguns autores entre eles Fusari e Luckesi creditam esta complexidade às dificuldades que muitos professores têm durante o processo de ensino e que a avaliação seria apenas a “ponta do Iceberg” de um problema muito mais abrangente.

Outros autores, como Freitas e Villas Boas apontam para o conhecimento de categorias importantes que ajudam no entendimento sobre a avaliação da aprendizagem como o Projeto Histórico, o Projeto Político Pedagógico, e a Organização do Trabalho Pedagógico.

O desconhecimento dessas categorias tem levado os professores em geral, a assumirem as práticas avaliativas de maneira eminentemente técnica com uma postura autoritária, na maioria das vezes.

Na Educação Física, a avaliação da aprendizagem, quando ela é realizada, tem sido utilizada apenas com finalidades burocráticas e, muitas das vezes, leva em consideração somente a “presença” dos alunos como critério de avaliação. O privilégio das destrezas motoras, das qualidades físicas, do gesto técnico e do alto rendimento, evidencia um tipo de avaliação que privilegia a mensuração, em detrimento de outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente a avaliação.

Esta forma de aferição do conhecimento confunde e oculta importantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, principalmente quando o objetivo desta, é o de classificar e selecionar os melhores alunos para disputa de torneios intra e extra escolares.

No CEPAE dentro de uma nova perspectiva de Educação Física onde, a ênfase do ensino está embasada na teoria Crítico Superadora, decidimos por fazer uma avaliação, que leve em consideração aspectos da Cultura Corporal, bem como considerar alguns critérios que possam nortear uma melhor Organização do Trabalho Pedagógico, como por exemplo, a participação, assiduidade, pontualidade e a produção intelectual, esta sendo considerada como todas as atividades(formais ou não) realizadas pelos alunos durante as aulas.

Decidimos também que estes critérios sejam formalizados no plano de ensino e que estes sejam explicitados para os alunos, garantindo assim a clareza de como eles serão avaliados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso entendimento é que numa sociedade de classes, a ênfase da avaliação situada no Paradigma da Aptidão Física, privilegiará aqueles que já são privilegiados, pois estará enfatizando o talento esportivo, o alto rendimento, o aluno-atleta perfeito.

Na perspectiva de uma avaliação situada no Paradigma da Cultura Corporal, ao contrário, serão levados em conta, aspectos da cultura corporal que cada indivíduo possui e traz para a escola de suas vivências sociais, enfatizando os aspectos sócio-políticos e econômicos que estão por trás dos jogos, dos esportes em geral.

Cabe-nos enfatizar que não estaremos, de forma alguma, negando os conteúdos próprios da disciplina, mas sugerindo uma visão mais abrangente de vê-los numa perspectiva que possa tornar os alunos participativos, críticos, autônomos e livres, capazes de fazer uma leitura real da sociedade em que vivem.

E por fim, na perspectiva de atingirmos a concretização de nossos objetivos, realizaremos a sistemática da auto-avaliação, critério este que será trabalhado durante todo o ano letivo.

Bibliografia

FREITAS, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. S. P: Cortez, 1992.

FUSARI J.C. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. S.P, F.D.E. 1990.

VILLAS BOAS. B.M de FREITAS. **Avaliação no trabalho pedagógico universitário**. Brasília, D.F., 1996, Mimeo.

Temas a serem trabalhados no ano letivo de 2001

2ª fase do Ensino Fundamental:

5ª série Professora - Lusirene

Jogos Populares (tradicionalis)
Basquetebol
Dança
Futebol

6ª série Professora Silmara

Natação
Voleibol
Ginástica
Handebol

7ª série Professora Valéria

Futebol
Dança
Basquetebol
Atletismo

8ª Série Professor Alcir

Handebol
Atletismo
Voleibol
Natação

Ensino Médio**1º Ano**

Vôlei e Dança
Futsal Atletismo
Basquete e Natação

Professora Valéria
Professor Alcir
Professor Adriano

2º Ano

Vôlei e Dança
Vôlei e Natação
Atletismo e Handebol

Professor Alcir
Professora Valéria
Professor Adriano

3º Ano

Futebol e Atletismo
Handebol e Ginástica
Vôlei e Dança

Professor Adriano
Professor Alcir
Professora Valéria

Anexo IV - Roteiro para a “pesquisa dos Jogos populares”

CEPAE/PROGRADE/UFG
EDUCAÇÃO FÍSICA 5ª SÉRIE A e B
LUSIRENE COSTA BEZERRA DUCKUR

Roteiro

Jogos / Brincadeiras Populares

Pesquisa

Nome (do informante).....

Idade

Nome da brincadeira

Localidade onde brincava (lugar – nome da cidade, fazenda, estado, etc.)

.....

Local (rua, quadra, quintal, campo, terreno baldio, pátio, etc.)

.....

Época (ano)

Descrição detalhada da brincadeira. (Como brincava, quais eram as regras da brincadeira, como era feita a organização da brincadeira, quem brincava, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo V - Parte do PPP do CEPAE/UFG (Primeira Versão /2000)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO:	03
INTRODUÇÃO:	04
Justificativa do Projeto:.....	04
Metodologia da Construção do Projeto:.....	05
1. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA:	07
a) Corpo docente:.....	07
b) Corpo discente:.....	07
c) Corpo Técnico Administrativo:.....	07
2. ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS:	08
3. REFERENCIAL TEÓRICO:	09
4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS:	13
5. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA:	15
a) Ensino Fundamental (1.ª e 2.ª fase):.....	15
b) Ensino Médio:.....	15
c) Graduação – Estágio:.....	16
d) Pós graduação:.....	17
5.1 SETOR DE APOIO DA AÇÃO PEDAGÓGICA:	17
6. COMISSÃO DE PESQUISA :	19
7. COMISSÃO DE EXTENSÃO:	20
8. METAS	
BIBLIOGRAFIA:	21
ANEXOS:	22
a) Grade Curricular:.....	23
b) Organograma:.....	24

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Na construção coletiva de um projeto pedagógico é necessário que todas as pessoas envolvidas no processo tenham claro as concepções de sociedade, educação, escola e aluno que estão presentes no cotidiano escolar para que a partir da análise dessas concepções busquem as transformações necessárias para atender as expectativas da maioria.

Nesse sentido, a elaboração de um projeto pedagógico para a escola é política, porque ele está intimamente relacionado e articulado aos interesses reais e coletivos da maioria da população e deve propor a formação do cidadão para uma determinada sociedade. É pedagógica porque tem a possibilidade de intervenção da escola em ações educativas que possibilitem a formação de um cidadão participativo, crítico, autônomo, co-responsável e livre para a construção de uma nova sociedade.

Cada sociedade possui um projeto histórico que reflete a acumulação de objetos e fenômenos interdependentes e que se influenciam mutuamente, objetivando sua construção histórico-social. Essa construção, no entanto, não acontece de forma harmoniosa uma vez que os diversos estratos que compõem a sociedade têm interesses conflitantes.

Conforme Freitas (1987):

“um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto, e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios... A discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso “transformador” (p. 122)

Compreender o momento histórico pelo qual passa a sociedade brasileira é de fundamental importância para as decisões que devem ser tomadas no sentido de se buscar alternativas para as contradições sociais que se apresentam na lógica do mercado num mundo globalizado. Para tanto, torna-se necessário analisar a contradição existente entre a depredação e recuperação do meio ambiente e do patrimônio histórico-artístico-cultural; verificar a racionalização das técnicas de produção pela inovação tecnológica que gera o desemprego, dentre tantas outras questões que apontam para as contradições presentes na sociedade atual e que refletem apenas alguns componentes do nosso momento histórico.

Torna-se, ainda, imprescindível o combate frontal à mercantilização dos bens culturais e morais, à subjugação à mídia e à alienação por ela provocada. Não se pode, por fim, deixar de lutar contra os programas educacionais, oficiais ou não, que propõem o aligeiramento do conhecimento. Portanto é preciso ter uma visão mais abrangente sobre os problemas sociais, tais como desigualdade social, fome, miséria, violência, desemprego, falta de moradia etc. para que possamos definir o tipo de educação, escola e aluno que será capaz de transformar essa realidade e propiciar uma melhoria nas condições de vida do homem.

O paradigma educacional histórico-social compreende que o processo educativo se dá em meio a relações sociais reais, concretas, que são determinadas conforme valores e modelos legitimados pelas classes que detêm poder político e econômico. Nessas condições, a educação

tende a representar os interesses dominantes, transmitindo as ideologias que os sustentam. Ter a clareza dessa situação é fundamental para que se construa, cotidianamente, uma educação crítica, que analisa as relações sociais vigentes e os interesses sociais em jogo, pois a práxis humana pode criar, recriar e transformar a realidade social.

Assim o CEPAE, visa a possibilitar aos alunos a apropriação e análise de saberes sistematizados historicamente, que são necessários para uma formação acadêmica crítica. Desse modo, os alunos devem compreender as contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura, de produção de conhecimento.

A proposta educacional neoliberal tem como objetivo formar o homem para que ele se torne cada vez mais eficaz diante das exigências do mercado, cuja preocupação primordial é o acúmulo de capital. Já a nossa proposta pretende instrumentalizar o aluno não só para o mercado do trabalho, mas também para sua participação na sociedade de forma autônoma, solidária, consciente, ativa e crítica, percebendo a dimensão humana nos aspectos científico, cultural, artístico e estético, ou seja, o que se pretende é educar o homem integralmente.

A educação do homem omnilateral exige uma clareza teórica, que subsidie objetivos e meios direcionados para a formação humana. Como afirma Libâneo (1998:139) “É verdade que se requer do educador 'crítico' formação e compromissos políticos, mas sua práxis política se manifesta, em primeiro lugar, na sua postura pedagógico-didática, traduzida, concretamente, em formas de trabalho docente que possibilitem o auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais”. Libâneo nos alerta assim, para a necessidade de, enquanto mediadores culturais, possibilitarmos aos alunos a apreensão do objeto do conhecimento em toda sua conformação.

Para se criticar é preciso conhecer, duvidar, questionar o conhecimento vigente, mas com uma lógica de raciocínio que a seriedade do trabalho educativo pode auxiliar a desenvolver. Ou seja, é necessário que se (re)construa no processo educacional os conhecimentos e habilidades que favoreçam uma melhor apreensão da realidade com vistas a um agir consciente e autônomo.

O trabalho educativo envolve toda a comunidade escolar, que é composta por alunos e familiares, professores, direção e funcionários, os quais interagem dentro e fora do ambiente escolar.

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando ao desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da cidadania. O êxito das intervenções educacionais só será relevante na preparação dos indivíduos se estes tiverem uma compreensão consciente da sociedade e do seu compromisso social.

Segundo alguns autores, dentre eles Libâneo, (1998) e Leontiev (1988), a interação homem-meio está mediada pela atividade e esta implica a apreensão da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Essa apreensão se dá de forma dialética, pois, como afirma Marx (in: Libâneo, 1988) *O homem transforma a natureza e por ela é transformado*. Isto é, à medida que o aluno interage com os conhecimentos veiculados pela escola, os modifica e é por eles modificado.

A escola tem como papel fundamental educar o ser humano, pois dentro dela ocorrem as interações que são determinadas pela sociedade, cabendo à escola analisar de modo crítico o teor dessas interferências, ora reproduzindo-as, ora transformando-as. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que se pretende construir.

No contexto do referencial teórico da Escola de Frankfurt, aluno seria alguém com potencial para a “emancipação humana da escravidão” (Giroux, 1986:36). A Escola de Frankfurt critica o marxismo, entre outros aspectos, pela primazia dada por ele às “forças econômicas e à lógica das leis científicas” (idem:40) sobre “as questões que dizem respeito à vida cotidiana, à consciência, ou à sexualidade” (ibidem:40). A centralidade da cultura, no trabalho da Escola de Frankfurt, e a relação daquela com o poder instituído faz da escola um espaço cultural, a um tempo, de reprodução e com possibilidades de romper com o *status quo*, com a ordem estabelecida. O aluno, então, como que se encontra numa arena, onde dominação e resistência são duas faces da moeda do movimento social. Sim, porque, enquanto microcosmo, a escola expressa, reproduzindo e/ou revelando, as contradições sociais. Conforme Giroux (1986:58), a teoria crítica da Escola de Frankfurt “aponta a necessidade de se desenvolver uma sensibilidade igual para certos aspectos da cultura”: estudantes da classe trabalhadora, mulheres, homossexuais, pretos e outros “precisam afirmar suas próprias histórias através do uso de uma linguagem, um conjunto de relações sociais, e um corpo de conhecimento que reconstruam criticamente e que dignifiquem as experiências culturais que constituem o tecido (...) e a história de suas vidas diárias” (idem, 1986:58).

Alunos são, portanto, indivíduos cuja natureza é a de estar sempre em formação ou sujeitos a um processo de aprendizagem. No CEPAE, onde se trabalha com crianças e adolescentes, essa aprendizagem é bastante abrangente, tomando o conhecimento, enquanto “conteúdo”, um meio para se atingir uma finalidade maior que é aprender a se relacionar e a viver em sociedade. Nesta escola, procura-se considerar, como elementos que interferem na ação educativa, as vivências prévias do aluno - emocionais, comportamentais, cognitivas e éticas - as quais, contudo, merecem um tratamento objetivo, sem paternalismo.

As diversidades sócio-econômicas, sexuais, culturais, etc., para as quais a escola é um palco, fazem desta instituição um espaço privilegiado da afirmação da diferença (Escola de Frankfurt) : a escola deve auxiliar os alunos a compreender e integrar suas diferenças, desenvolvendo ideais e práticas de solidariedade. Nesse processo, as noções de divergência - e não de ‘desvio’ - e ideologia são fundamentais.

Desta forma, a vida em sociedade e o processo de aprendizagem da e na mesma devem se constituir num trabalho de permanente formação e expansão da consciência, isto é, da nossa realização como seres humanos justos, éticos e livres.

Uma das características deste Centro de Ensino é dar espaço às diferentes concepções teóricas, o que na prática vai de encontro às determinações sociais conservadoras que influenciaram o perfil de cada profissional que compõe a comunidade escolar. Por isso, é fundamental que cotidianamente se reflita sobre o trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que não aceite como legítimas as contradições presentes tanto no indivíduo quanto no social.

É necessária a construção de uma práxis histórica que responda aos interesses coletivos e que forme sujeitos autônomos para o exercício pleno da cidadania, artífices da liberdade, na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS

O conhecimento academicamente sistematizado tem sido tratado, no CEPAE, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

A realidade histórico-cultural do aluno (valores, crenças, desejos, religiosidade e outros), revelada através da oralidade, postura e expressão corporal, incorporada às atividades pedagógicas, ou seja, o conhecimento do aluno é respeitado e a partir dele é que se planejam as situações do processo pedagógico, tais atividades têm como objetivo a superação do senso comum, rumo a um conhecimento mais elaborado. Para tanto, se privilegia a relação dialógica entre professores e alunos como elemento fundamental do processo pedagógico.

A aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno são observados para que o professor-mediador ofereça condições que promovam avanços qualitativos, visando sempre trabalhar a potencialidade do aluno (Costa, 1997).

O espaço de aula é organizado de modo a oferecer possibilidades para a construção de conhecimentos técnico-científicos e de ficção. Busca-se uma variedade de materiais convencionais e/ou alternativos que viabilizem esta sistematização do conhecimento.

Os procedimentos são ações que têm como objetivo dar aos alunos chances de opinarem, discutirem e transformarem a realidade social num processo, dinâmico consciente e contínuo. Os objetivos, os conteúdos, e a metodologia buscam apontar para a necessidade de os alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo para que assumam sua cota de responsabilidade ou, no sentido vygotskiano, para que possam se auto-regular.

Os conteúdos são trabalhados numa perspectiva dialética, estabelecendo-se constantes relações com o contexto sócio-histórico-cultural. A seleção dos conteúdos programáticos orienta-se em torno de eixos temáticos articulados ao campo epistemológico das diversas ciências. Esta seleção pode ser de acordo com os temas transversais propostos pelo MEC, pois os temas transversais não são privilégio de uma disciplina em especial, mas da convergência interdisciplinar. Enfim, as Unidades Temáticas são constituídas de conteúdos significativos que favoreçam a construção e ampliação de conhecimentos da realidade concreta social, artísticos e técnico-científicos.

O planejamento é realizado no decorrer do ano letivo, buscando-se a integração das áreas específicas e a relação dos conteúdos com o contexto sócio-político-econômico mais amplo.

No início do ano há um planejamento global das atividades de Ensino Pesquisa e Extensão realizadas pelos professores e técnicos administrativos. Na primeira fase do Ensino Fundamental o planejamento de ensino acontece semanalmente. Os professores de cada série buscam formas de superar suas dificuldades, ao mesmo tempo fazem reflexões sobre sua prática pedagógica. Além do planejamento semanal das atividades, junto aos professores de outras disciplinas, há também, um encontro semanal com os professores de Educação Física dessa Fase de Ensino.

Na Segunda Fase e Ensino Médio acontecem reuniões semanais ou quinzenais nas subáreas e reuniões mensais nas áreas.

Quanto à avaliação da aprendizagem escolar, esta tem sido considerada uma das categorias mais complexas no processo de ensino-aprendizagem. Alguns autores, entre eles Fusari e Luckesi, creditam esta complexidade às dificuldades que muitos professores têm durante

o processo de ensino e ao fato de que a avaliação seria apenas a “ponta do Iceberg” de um problema muito mais abrangente. Esta complexidade, segundo alguns autores como Freitas e Villas-Boas, se dá pelo desconhecimento de categorias que interagem diretamente com a avaliação da aprendizagem, quais sejam: Projeto Histórico, Projeto Político Pedagógico e Organização do Trabalho Pedagógico.

O desconhecimento dessas categorias tem levado os professores, em geral, a assumirem as práticas avaliativas de maneira eminentemente técnica com uma postura autoritária, na maioria das vezes.

Em muitas escolas, a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada apenas com finalidades burocráticas, privilegiando a mensuração em detrimento de outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação. Esta forma de aferição do conhecimento confunde e oculta importantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

No CEPAE, a ênfase do ensino tem como base uma perspectiva progressista, nesse sentido o sistema de avaliação enfatiza aspectos qualitativos, sem descuidar dos aspectos quantitativos. Para tanto, são adotados os seguintes critérios: as relações interpessoais (respeito pelo grupo e seus membros, solidariedade, etc.), pontualidade, criatividade, produtividade, domínio de conceitos e conteúdos intrínsecos à disciplina. Há, assim, uma margem para a subjetividade tanto por parte de quem avalia quanto por parte de quem é avaliado. Esses critérios são formalizados no plano de ensino e explicitados para os alunos, garantindo assim a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico.

A avaliação é contínua e deve contemplar vários momentos, vários contextos, várias produções. É também diagnóstica, portanto, o contexto sócio-econômico-cultural é considerado para que se possa detectar o estágio de compreensão em que o aluno se encontra e, a partir daí, desenvolver mecanismos de aprendizagem que possibilitem a ele ampliar seu nível de desenvolvimento real e potencial.

Cada turma conta com um coordenador de classe, função exercida por um professor da turma que desenvolve atividades com o intuito de trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos e professores. O coordenador de classe é responsável também pela coordenação das reuniões de conselho de classe.

Por ocasião de cada Conselho de Classe, que acontece mensalmente, é realizada uma avaliação, de cada aluno e do coletivo da turma, pelo conjunto de professores de cada série. Nessa atividade são retirados encaminhamentos para propiciar um melhor desempenho dos alunos.

A avaliação do aluno, processo e produção, no final de cada escala, será expressada através dos conceitos previstos no regimento (A, B, C, ou D).

Todas as fases de ensino contam com horários para atendimentos aos alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo pedagógico. Esses atendimentos são oferecidos pelos professores das turmas e/ou monitores, alunos da graduação, no turno matutino para os alunos da 1.^a Fase e no turno vespertino para os alunos da 2.^a Fase e do Ensino Médio.

5. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

a) Ensino Fundamental:

A área de Primeira Fase do CEPAE constitui-se da Pré-Escola a 4ª série do Ensino Fundamental, num total de 280 alunos, com duas outras turmas por série, sendo quarenta vagas para a Pré-Escola e sessenta para as demais.

O trabalho pedagógico da Primeira Fase se organiza em subáreas, quais sejam História e Geografia, Português, Matemática e Ciências. Professores de Educação Física e Artes que atuam na Primeira Fase, pertencem à área de Comunicação e Arte. Há um professor-coordenador para cada turma. O coordenador geral da Primeira Fase trabalha junto com os coordenadores das subáreas e com os coordenadores de turma, envolvendo-se com as questões pedagógicas e administrativas da área.

Os professores da Primeira Fase atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com base em princípios teóricos norteadores comuns fundamentados principalmente na abordagem Sócio-histórica. Os professores efetivos desenvolvem ainda atividades de orientação a alunos de Graduação das diversas Licenciaturas da UFG, de Cursos de Magistério e da Universidade Católica de Goiás.

Assim como a Primeira Fase, a Segunda Fase tem duas turmas por série, com 60 vagas, para cada uma. Fazem parte da grade curricular desta fase, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras: Inglês e Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes (Música, Artes Plásticas e Teatro), Educação Física e Sociologia.

Na Segunda Fase trabalham-se as várias áreas do conhecimento com a perspectiva de formar um cidadão crítico, capaz de perceber e transformar a realidade em que está inserido.

b) O Ensino Médio:

A exemplo do que ocorre de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio também compõe-se de duas turmas por série, com 30 vagas para cada turma. Nesse nível, tem-se por objetivo desenvolver integralmente os adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, integrando-se nele na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa.

Os alunos dos vários cursos de Licenciatura também desenvolvem seus trabalhos, por meio dos estágios nesta fase de ensino.

c) GRADUAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEPAE:

O CEPAE, constitui-se em laboratório de estudos e pesquisas educacionais que objetiva a melhoria do ensino e o desenvolvimento de ações que completam a integralização do currículo pleno dos cursos de Licenciatura e outros, ministrados pela Universidade. Por isso, entre as finalidades do CEPAE encontram-se:

1. desenvolver experiências pedagógicas inovadoras, mediante projetos de pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Goiás;

2. ser campo de estágio para cursos de Licenciatura e outros.

Para o pleno desenvolvimento do estágio supervisionado no CEPAE, espera-se que as Unidades Acadêmicas:

- a) viabilizem a elaboração do plano de curso conjunto entre o professor do CEPAE/ Didática e Prática de Ensino e o aluno estagiário.
- b) elaborem uma proposta bibliográfica conjunta entre o professor orientador e co-orientador;
- c) garantam a presença e o acompanhamento do trabalho pelos alunos e professor orientador;
- d) garantam um espaço de tempo após as aulas assistidas e/ou ministradas pelos estagiários para *feed back*;
- e) estabeleçam através de discussão com a subárea, o tempo de permanência do estagiário, no CEPAE, especificando tempo de planejamento, observação, regência, etc.;
- f) discutam com o professor do CEPAE sobre a avaliação a ser realizada durante o estágio levando em conta os seguintes critérios: assiduidade, responsabilidade, pontualidade, interesse, apresentação do material didático, domínio de classe e de conteúdo, adequação do conteúdo ao tempo da aula.

Cabe ao CEPAE:

- a) viabilizar a participação dos estagiários no planejamento;
- b) fornecer informações detalhadas sobre o Regimento do CEPAE e o processo de avaliação aqui desenvolvido;
- c) realizar um trabalho de apresentação das dependências do CEPAE e de sua infraestrutura de apoio a ação pedagógica;
- d) co-orientar a elaboração, implantação e implementação do projeto de estágio;
- e) acompanhar e orientar o estagiário na execução de seu plano de trabalho e estudo, discutindo com ele as questões teórico-práticas que subsidiam sua ação pedagógica;
- f) cuidar para que o estagiário esteja sempre acompanhado de seu co-orientador durante as atividades que venha desenvolver no CEPAE;
- g) registrar a frequência do estagiário no CEPAE;
- h) criar condições para que os alunos do CEPAE trabalhem com o estagiário, facilitando o relacionamento do trabalho entre eles durante o desenvolvimento do estágio;
- i) levantar os pontos positivos e negativos do trabalho realizado, através da avaliação feita pelos estagiários e alunos, visando à melhoria do processo de formação docente;
- j) participar efetivamente do processo de avaliação dos estagiários.

Compete ao estagiário:

- a) participar do planejamento da disciplina;
- b) elaborar um plano de trabalho a ser desenvolvido no CEPAE, sob a orientação do professor de Didática e Prática de Ensino e do professor do CEPAE;

- c) apresentar com antecedência ao professor do CEPAE, todo material a ser utilizado em sala de aula;
- d) participar das atividades didático-pedagógicas que poderão ser desenvolvidas através de:
- participação em planejamento de ensino;
 - confecção de materiais didáticos;
 - participação em atividades extra-classe (correção de tarefas, orientação de alunos em trabalho de pesquisa, leituras na biblioteca);
 - participação em reuniões de coordenação de classe, conselho de classe, reuniões de pais e outras.
- e) fazer relatório das atividades desenvolvidas e encaminhá-lo ao orientador e co-orientador;
- f) avaliar o estágio. Tal avaliação ficará no CEPAE.

d) PÓS-GRADUAÇÃO: Curso de Especialização Lato Sensu em Ciências

Este curso de especialização tem como objetivo o aprimoramento dos professores de Ciências das redes de ensino público e privado, através de uma revisão contextualizada dos conteúdos curriculares, proporcionando um espaço para a discussão de temas atuais relativos ao ensino de Física, Biologia e Química. O curso tem uma carga de 360 horas, com duração de um ano letivo.

5.1- SETOR DE APOIO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O Setor de Apoio da Ação Pedagógica constitui-se por três segmentos da área técnico-administrativa, e tem por finalidade dar suporte ao trabalho docente e discente deste Centro. O setor de apoio da ação pedagógica é formado:

- a) pela equipe de Serviço Social, cuja atuação se constitui em ações de assessoria e apoio ao corpo discente, docente e técnico administrativo, estagiários e famílias em relação às políticas sociais, ao exercício e à defesa dos seus direitos. Está fundamentada nos princípios de cidadania, inclusão social e comprometida com a qualidade dos serviços prestados aos usuários deste Centro. Tem por objetivos propor projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que visem:
- Assegurar o acesso das crianças e adolescentes aos serviços sociais existentes na comunidade e necessários à sua educação,
 - Promover a participação das crianças e adolescentes como cidadãos, através da informação e acompanhamento dos processos de atendimento domiciliar instituído pela Lei 6.202 de 17/04/75 e decreto lei 1.044 de 21/10/69.
 - Criar e operacionalizar a participação ativa dos pais, mães ou responsáveis na comunidade escolar.
 - Fornecer relatório do questionário sócio-econômico aos estagiários e demais profissionais deste Centro para subsidiar estudos e pesquisas pedagógicas, desenvolvidas no CEPAE.

b) pela biblioteca do CEPAE é uma setorial do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás, que funciona de 2^a a 6^a feira, das 7 às 18 horas.

O serviço prestado pela equipe da Biblioteca tem como objetivo servir de apoio e orientação aos trabalhos escolares, bem como incentivo à leitura infanto-juvenil. Ela atende além da comunidade do CEPAE, a comunidade em geral, porém esta última com direito apenas a pesquisa e consulta local.

c) pela equipe de Psicologia cujos princípios têm caráter educativo-pedagógico, com ações voltadas para professores, técnicos administrativos, estagiários, alunos e suas famílias. A equipe desenvolve um trabalho de assessoria não só às estruturas organizacionais deste Centro, como também a outras instâncias promovendo atividades complementares ao processo ensino-aprendizagem que têm como objetivo:

- propiciar um espaço para mediar discussões que permeiam o processo educativo, realizando atendimentos aos professores, alunos e suas famílias, conforme solicitações e necessidades surgidas;
- identificar as várias relações que possam estar interferindo na construção do conhecimento, participando e fazendo intervenções nos Conselho: de Classe e Diretores, reuniões de professores e pais;
- inserir na 7.^a série do Ensino Fundamental, como parte dos temas transversais o Programa de Educação Sexual, criando um espaço semanal para discussão das questões que envolvidas no período de transição da infância para a adolescência, refletindo sobre os aspectos biológicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais característicos dessa fase;
- participar constantemente de eventos ligados à educação, como: congressos, encontros, seminários, fóruns de debates, como forma de qualificação e ainda como veículo de divulgação e discussão das práticas desenvolvidas pelas psicólogas inseridas deste Centro;
- sistematizar um espaço de reflexão, discussão e intervenção sobre o processo pedagógico do CEPAE, possibilitando a observação das várias relações que se estabelecem entre aprender e ensinar, identificando os processos psicoeducativos em seus aspectos acadêmicos, emocional, cultural e social.
- promover a discussão e a reflexão das relações existentes entre a prática e a teoria da Psicologia no âmbito escolar junto aos estagiários da UCG, viabilizando a implementação do Projeto Escola – também um campo de atuação para o estagiário de Psicologia;
- promover e sistematizar integração e diálogo entre família e escola na tentativa de evidenciar fatores que permeiam a educação de crianças e adolescentes.

BIBLIOGRAFIA

Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII - V 1, n. 1, maio 1999 - Juiz de Fora.: Editora UFJF, 1999.

COSTA, Sônia Santana da. **Dialecicidade em sala de aula: Uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Goiânia, Go. 1997 (Dissertação de mestrado)

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para Além das Teorias de Reprodução**. São Paulo - SP: Vozes, 1986

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção-possível**. Campinas - SP. Papyrus, 2.^a ed. 1996. (Col. Magistério, formação e trabalho pedagógico).

_____ e REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org). **Escola: Espaço do projeto**. . Campinas - SP. Papyrus, 1998. (Col. Magistério, formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo, Cortez, 1998.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**, Campinas, SP; Papyrus, 1996 (Coleção Magistério: formação e Trabalho pedagógico)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 1996

Planos de Curso dos professores (entregues na Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão).

Anexo VI - Material pedagógico (relativo à dança) distribuído aos alunos

CEPAE/UFG

A 5ª B e as Danças Regionais

Folclore são as crenças, conhecimentos, lendas e provérbios que fazem parte das tradições de um povo.

É uma palavra de origem inglesa, cujo significado é: **folk** = povo e **lore** = saber, o que quer dizer “**o saber do povo**”. A palavra folclore foi divulgada pela primeira vez no dia 22 de agosto de 1846, na Inglaterra. Por isto, todo **dia 22 de agosto** é dedicado ao dia mundial do folclore.

Essa tradição popular, ou costumes populares, é caracterizada por festas, **danças regionais** e certos hábitos alimentares.

FESTAS

- ✓ As festas carnavalescas se caracterizam por uma grande alegria. Alguns se fantasiam, pulam, brincam ao som de músicas próprias para este período de festas. Uma grande parte de nossa população participa dos festejos carnavalescos, através de cordões, bailes, carros alegóricos. Por isto podemos dizer que esta festa é uma tradição popular, isto é, faz parte dos costumes do povo brasileiro.
- ✓ As festas juninas que se realizam no mês de junho, reúnem uma série de costumes populares, como estourar fogos, comer batata-doce, pipoca e pinhão, tomar quentão, dançar a quadrilha.

Todas estas festas, o carnaval, as juninas, as de fim de ano, são comemoradas em todo território brasileiro e são transmitidas de pais para filhos, ou seja, de geração a geração.

FOLCRORE REGIONAL

O nosso folclore regional também é bastante rico e variado:

- ✓ **Candomblé**, culto religioso de caráter mágico, é típico do Nordeste, influenciado pelo maior número de escravos negros que lá se introduziram.
- ✓ **Bumba-meu-boi**, muito praticado no Nordeste e no Norte (Amazonas), é representado em várias regiões brasileiras onde recebe diferentes denominações locais.
- ✓ **Cateretê**, de inspiração indígena, é uma dança própria de alguns estados do Centro-Oeste e do Sudeste.
- ✓ **Pezinho**, de origem portuguesa, é típico da Região Sul, dançado sobretudo, no Rio Grande do Sul.

Além destas festas e danças pertencentes ao folclore brasileiro, podemos falar também de certos hábitos de alimentação típicos do país. Como exemplo temos o vatapá, a carne-de-sol, o chimarrão, a feijoada, a pamonha e outros pratos da cozinha brasileira, bastante apreciados e característicos em várias partes do país, segundo a influência que recebemos dos elementos étnicos (várias culturas) que colaboraram na formação do nosso povo, o povo brasileiro.

Dessa maneira, os alunos da 5ª B juntamente com os professores: Lusirene, Hémerson, Lílian e Suzana, estarão realizando, como término da escala Dança, apresentações teóricas e artísticas sobre **DANÇAS REGIONAIS**.

Este trabalho consta de uma pesquisa bibliográfica e de uma apresentação artística sobre a região estabelecida para cada grupo (5 grupos de 6 pessoas):

Grupo 1 (Região Nordeste):

- ☺ Adrielly
- ☺ Bárbara Cristina
- ☺ Gustavo
- ☺ Ive
- ☺ Natália Aparecida
- ☺ Natália Império

Grupo 4 (Sudoeste):

- ☺ Bremmer
- ☺ Felipe
- ☺ Lorrany
- ☺ Marcos
- ☺ Pedro
- ☺ Ysar

Grupo 2 (Região Sul):

- ☺ Agnaldo
- ☺ Camila
- ☺ Graciellen
- ☺ Natália Milênio
- ☺ Silas
- ☺ Thiago Moreira

Grupo 5 (Região Norte):

- ☺ Arthur
- ☺ Bárbara Alves
- ☺ Lucas
- ☺ Rangel
- ☺ Rhandy
- ☺ Rosy

Grupo 3 (Região Centro-Oeste):

- ☺ Ana Paula
- ☺ Cássia
- ☺ Iúna
- ☺ Jéssica
- ☺ Marcela
- ☺ Thiago Francisco

Anexo VII - Textos produzidos por alunos de 5ª série, refletindo a respeito da discriminação da mulher no futebol. Tema gerado (no decorrer da atividade) em situação de aula.

Texto 1 - elaborado por uma menina (transcrição)

A discriminação da mulher no futebol hoje é muita. Os homens não gostam de jogar futebol com nós, pois acham que as mulheres só nasceram para viver na cozinha. Isto é o famoso machismo. Olha eu acho que isso é muito errado, pois hoje no Brasil inteiro há ótimas mulheres jogando futebol, e as vezes piores homens.

Eu por exemplo, sou uma menina que gosta de jogar futebol e eu acho que não sou tão ruim assim.

Bom, agora eu queria saber porque os homens descriminam as mulheres no futebol? Não tem nem uma razão, eu acho que só por causa de vocês homens saberem mais, pois convivem mais com a bola, não é uma grande razão.

Eu gostaria de poder jogar futebol sem ser discriminada, gostaria que vocês homens tocassem mais para nós, que fossem mais amigos de nós.

Mas a discriminação não é só em um lugar é no mundo inteiro, todos os homens são assim, nunca tem piedade de nós.

Só que agora nós mulheres vamos lutar para que possamos jogar sossegadas e sem ser discriminadas.

Texto 2 - elaborado por um menino (transcrição)

Como todos sabemos a mulher é muito discriminada no futebol.

Nós os homens, não tocamos para elas a bola, nem gostamos que joguem conosco, mas acho que não deveria ser assim, só porque o homem aprendeu primeiro a jogar bola, a mulher não pode ter oportunidade de jogar? Está errado porque em vez de discrimina-las, devemos ensinar para elas o que sabemos.

A mulher tem o mesmo direito que o homem tem, para se divertir, porque afinal o futebol foi criado para isso e não para ter discriminação.

As vezes a mulher pode saber muito mas que o homem sobre futebol e outras coisas mas os homens não dão oportunidade para elas, por isso acho que o homem deveria dar mais oportunidade para elas.