



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TURMA 2016

**FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA**

Patrícia Menezes dos Santos

BELÉM – PA
Março/2018

Patrícia Menezes dos Santos

**FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA**

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

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

BELÉM – PA

Março/ 2018

Patrícia Menezes dos Santos

**FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA**

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

Orientador: _____

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (UFPA)

1º Examinador (a): _____

Prof. Dr^a. Marta Genú Soares (UEPA)

2º Examinador (a): _____

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (UFPA)

AVALIADO EM: ____/____/____ CONCEITO: _____

BELÉM – PA

Março/ 2018

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

S237f

SANTOS, Patrícia Menezes

Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal- PA / Patrícia Menezes Santos. — 2018 169 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

1. Fundamentos. 2. Organização do Trabalho pedagógico. 3. Educação Física Escolar . I. Ferreira , Benedito de Jesus Pinheiro , *orient.* II. Título

CDD 370

A meu querido filho João Igor e aos meus pais Maria Lúcia e Jorge com muito amor...

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo que me proporcionou encontrar seres humanos maravilhosos e com eles conviver e aprender coisas importantes sobre a vida, sobre o que é ser um revolucionário. Esses Deuses me ensinaram que a revolução também acontece no plano pessoal, quando estamos dispostos a amar, respeitar e compreender o outro, lutar junto com ele por uma sociedade melhor, mais justa e genuinamente revolucionária... O reino da liberdade combina com paz, esperança, amor e fé. Então, que sejamos capazes de levar o conhecimento a humanidade de forma harmoniosa, respeitosa e afetuosa.

No âmbito pessoal agradeço as amigas do curso de Educação Física, turma 2006 Bruna, Janise, Edmara, Laíse, Janete, Hélia Carla, Raynara. Agradeço a Natália Dias minha confidente. Ao meu amigo Victor Oliveira. Amo vocês queridos, torço pela felicidade de todos!

Aos amigos do meu trabalho na educação básica, aos colegas da Lepel e da Educação Física, especial a Robson Bastos, Maria Albuquerque e Wellington Pinheiro. Estas pessoas são muito importantes na minha vida, torcem por mim e contribuíram de maneira ímpar para meu desenvolvimento profissional/acadêmico. A faculdade de Educação Física/Castanhal por terem me recebido como docente substituta, especialmente a Sérgio Nassar e Otávio Aranha. Ao último, agradeço pela convivência pessoal, pelo carinho desenvolvido.

Aos companheiros do SINTEPP São Francisco do Pará, especialmente ao Anderson Carreira e Gedan pelo apoio e carinho.

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA que autorizou a realização da pesquisa, aos coordenadores e diretores das escolas que permitiram acesso a escola e, principalmente aos professores de Educação Física que aceitaram participar dela.

A professora Marta Genú e ao professor Carlos Nazareno pelas contribuições que qualificam esta pesquisa.

Ao curso de pós-graduação em educação da UFPA, aos professores e colegas da turma de mestrado 2016, especialmente a Kelly, André e Ney. Ao professor Benedito por ter me aceitado no programa e me ensinado a compreender o conhecimento científico com rigorosidade e aprofundamento.

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus
companheiros. Estão taciturnos mas
nutrem grandes esperanças. Entre eles,
considero a enorme realidade. O presente
é tão grande, não nos afastemos. Não
nos afastemos muito, vamos de mãos
dadas [...]. O tempo é a minha matéria, do
tempo presente, os homens presentes, a
vida presente.*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE,
Mãos dadas)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os fundamentos pedagógicos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Castanhal-PA. Possui como problema de pesquisa: *Quais fundamentos estão presentes na OTP dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA?* Seu objetivo geral desta pesquisa é analisar os fundamentos presentes na OTP dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Castanhal-PA. Como objetivos específicos têm-se: a) Caracterizar e analisar a proposta pedagógica que orienta a disciplina Educação Física na Rede Municipal; b) Caracterizar as concepções de Educação Física dos professores da disciplina na Rede Municipal; c) Identificar a concepção de formação humana em Educação Física à luz do marxismo; d) Analisar se a OTP dos professores está articulada a um processo de transformação da sociedade. A maioria possui pós-graduação em áreas fora do âmbito educacional e trabalha em outras localidades, acumulando uma carga horária total de trabalho superior a 200 horas. No município, atuam sob condições de trabalho precarizadas, no contraturno, com mais de 400 alunos e com recursos razoáveis. A maior parte dos docentes opta pela divisão das turmas por sexo e trabalha predominantemente o conteúdo esporte em suas aulas, embora considerem os demais conteúdos relevantes. Verifica-se que a proposta pedagógica da disciplina na Rede Municipal privilegia o calendário e as modalidades do JIJEM. Oito dos nove professores diz utilizar a proposta de 2016 em seu planejamento, além de outros documentos como os PNC e a BNCC. No que diz respeito às abordagens pedagógicas, verifica-se que há um ecletismo de abordagens e dicotomias entre o referencial documental utilizado no planejamento e a abordagem pedagógica indicada por todos os docentes. Aponta como possíveis caminhos para a superação mudanças na concepção da disciplina Educação Física e de sua função social.

Palavras-chave: Fundamentos, Organização do Trabalho pedagógico, Educação Física Escolar

ABSTRACT

This research had as object of study the pedagogical foundations of the Organization of Pedagogical Work (OTP) of Physical Education teachers in the final stages of elementary education in the Municipal Network of Castanhal-PA. It has as a research problem: What funding are present in the OTP of the Physical Education teachers of elementary school elementary education in the Municipality of Castanhal-PA? The objective of this analysis is the analysis of the foundations present in the OTP of the physical education teachers of elementary education in elementary school in the Municipal Network of Castanhal-PA. How it is intended: a) To characterize and analyze a pedagogical proposal that guides Physics in the Municipal Network; b) To characterize as conceptions of Education; c) Identify a concept of physical education; d) Analyzing the teachers' OTP is linked to a process of transformation of society. Most of the postgraduate degree in educational positions and work in other locations, accumulating a total workload of more than 200 hours. In the municipality, the working conditions are precarious, there is no contraturno, with more than 400 students and resources of resources. The part of the teachers the part of the times and work in the predominantly the spectacles of their soncures, they like their relevant relevant overs. Verification of the proposed pedagogical policy in the Network Privilegia calendar and the expressions of JIJEM. Eight of the nine teachers are used for a 2016 proposal in their planning, in addition to other documents such as the PNC and a BNCC. Regarding the pedagogical approaches, it verifies a eclecticism of approaches and dichotomies between the documentary reference used without planning and a pedagogical approach by all the teachers. They point to ways of overcoming changes in physical education.

Keywords: Fundamentals, Pedagogical Work Organization, School Physical Education

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de estudio los fundamentos pedagógicos de la Organización del Trabajo Pedagógico (OTP) de los profesores de Educación Física en las etapas finales de la enseñanza fundamental en la Red Municipal de Castanhal-PA. En el caso de los profesores de Educación Física de la enseñanza primaria de la Red Municipal de Castanhal-PA? El objetivo de este análisis es el análisis de los fundamentos presentes en la OTP de los profesores de Educación Física de la enseñanza fundamental en la enseñanza fundamental en la Red Municipal de Castanhal-PA. Como está destinado a ellos: a) caracterizar y analizar una propuesta pedagógica que orienta la Física en la Red Municipal; b) Caracterizar como concepciones de Educación; c) Identificar un concepto de educación física; d) Analizar la OTP de los profesores está articulada a un proceso de transformación de la sociedad. La mayor parte del postgrado en cargos educativos y de trabajo en otras localidades, acumulando una carga horaria total de trabajo superior a 200 horas. En el municipio, las condiciones de trabajo son precarias, no hay contraturno, con más de 400 alumnos y recursos de recursos. La parte de los docentes la parte de los tiempos y el trabajo en el predominante los espectáculos de sus soncuras, que son su interés en este tema. Verificación de la propuesta política pedagógica en la Red Privilegia de calendario y las expresiones del JIJEM. Ocho de los nueve profesores se utilizan para una propuesta de 2016 en su planificación, además de otros documentos como el PNC y un BNCC. En lo que se refiere a los enfoques pedagógicos, se comprueba si un eclecticismo de enfoques y dicotomías entre el referencial documental utilizado sin planificación y un enfoque pedagógico por todos los docentes. Se apuntan como caminos para una superación de cambios en la educación física.

Palabras clave: Fundamentos, Organización del Trabajo Pedagógico, Educación Física Escolar

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 CURRÍCULO E DINÂMICA CURRICULAR	47
QUADRO 2 COMPARATIVO DOS COMPONENTES DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	49
QUADRO 3 RELAÇÃO ENTRE SELEÇÃO CURRICULAR E OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	50
QUADRO 4 COMPARATIVO DOS PILARES PARA A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	69
QUADRO 5 UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO	95
QUADRO 6 RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS DIMENSÕES SABER, SABER FAZER E SABER SER.....	97
QUADRO 7 DISPOSIÇÃO DOS DOCENTES E SUAS RESPECTIVAS ESCOLAS	103
QUADRO 8 CONTEÚDO ESPORTE PARA CADA CICLO.....	106
QUADRO 9 A RELAÇÃO CONTEÚDO/MÉTODO NOS PLANEJAMENTOS	113
QUADRO 10 A RELAÇÃO OBJETIVO/AVALIAÇÃO NOS PLANEJAMENTOS	116
QUADRO 11 DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O PLANEJAMENTO.....	127
QUADRO 12 AS ABORDAGENS UTILIZADAS NO PLANEJAMENTO DOS DOCENTES	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JIJEM	Jogos Infanto-Juvenis das Escolas Municipais
LDBN	Lei de Diretrizes e Base Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED/CAST	Secretaria Municipal de Educação de Castanhal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO MARXISMO	27
1.1- O marxismo como teoria do conhecimento	28
1.2- A relação educação e trabalho	31
1.3- Pedagogia Histórico-Crítica	36
1.4- A abordagem Crítico-Superadora em Educação Física escolar	44
CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS CURRICULARES	57
2.1- A crise do modelo desenvolvimentista e a necessidade de delimitação de novas competências para o novo homem	58
2.2- As orientações curriculares os fundamentos pedagógicos da década de 1990: os PCN	67
2.2.1- A relação conteúdo/método e objetivo/avaliação da disciplina Educação Física nos PCN	77
2.3.1- A relação conteúdo/método e objetivo/avaliação na BNCC	95
CAPÍTULO III FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA	100
3.1- Delineamento Metodológico	101
3.2- A proposta pedagógica da Rede Municipal de Castanhal/PA para a Educação Física	104
3.2.1 O Regulamento dos Jogos Infante-Juvenis das Escolas Municipais (JIJEM)	109
3.2.2- Os planejamentos dos professores	111
3.3- Aplicação do questionário e entrevistas	118
3.3.1- Perfil dos professores	119
3.3.2- Caracterização da disciplina Educação Física na Rede Municipal de Castanhal-PA	121

3.3.3 - Os fundamentos pedagógicos	125
3.3.3.1- As categorias conteúdo/método	130
3.3.3.2- As categorias objetivo/avaliação	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERENCIAIS	147
APÊNDICES/ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente [...]

(FREITAS, 1995, p. 142)

Iniciamos o texto com a epígrafe acima para anunciarmos que a formação humana em Educação Física pode ser orientada para atender dois projetos históricos antagônicos, vinculados a distintos interesses de classes, os quais podem ser evidenciados nas diferentes teorias educacionais e nas abordagens em Educação Física. Esta pesquisa defende que a função da educação e da Educação Física é contribuir com a formação humana na perspectiva omnilateral¹ e emancipadora do ser humano, ou seja, devem ser capazes de promover a formação dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, críticos e conscientes da realidade em que vivem, para que possam se contrapor ao modelo social vigente e lutar pela transformação social (TAFFAREL, 2012).

Nesta perspectiva, assume-se a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica educacional, que compreende a “educação como uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p.263). Está embasada epistemologicamente na teoria do conhecimento própria do Materialismo Histórico-Dialético. Nela, a escola tem o dever de garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e, ao mesmo tempo, proporcionar que o aluno supere o conhecimento espontâneo, na forma do conhecimento sistematizado (GAMA; DUARTE, 2017). Nesse sentido, os conteúdos curriculares se tornam fundamentais, pois conforme afirma Saviani (2011, p. 15), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, porquanto são as atividades essenciais que devem ser garantidas pela escola.

¹ A formação omnilateral se constitui como elemento de articulação entre trabalho e formação humana, a qual reafirma o princípio educativo do trabalho e visa à superação da formação unilateral voltada para atender os interesses do mercado de trabalho (MARX, 2004). Esta formação engloba a totalidade, saberes e procedimentos técnico-tecnológicos da concepção e da produção, capazes de capacitar os indivíduos para atuação ativa na sociedade (TAFFAREL, 2012).

Saviani (2011) trata do caráter do trabalho educativo como o ato de produzir, intencional e diretamente o próprio homem, por isso requer organização do conhecimento sistematizado, para que este seja transmitido de geração a geração no processo de transformação da natureza em função das necessidades humanas, com a mediação de outros homens.

No campo da Educação Física, a abordagem Crítico-Superadora é uma proposta elaborada pelo Coletivo de Autores (1992)² que possui as mesmas orientações da Pedagogia Histórico-Crítica. Na obra a abordagem é apresentada como pedagogia emergente por estar vinculada a determinados interesses de classes; por esta razão, preconiza que a educação da classe trabalhadora deverá ser concebida em suas dimensões política, cultural e econômica. A reflexão pedagógica possui três características específicas:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. [...] *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. [...] e *teleológica*, porque determina uma alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27, acréscimo de grifos).

Na abordagem Crítico-Superadora, a Educação Física deve proporcionar ao aluno as formas como homem historicamente construiu e sistematizou o conhecimento, bem como o modo como este se expressa na realidade. Nela a disciplina tem como objeto de estudo a cultura corporal que “tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Op. cit. p. 33). Segundo essa perspectiva,

a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade

² Atualmente, esta perspectiva de Educação Física continua a ser elaborada por diversos estudiosos em todo o país, contudo destaca-se a linha LEPEL fundada pela Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel fez parte do Coletivo de Autores que elaborou a referida obra. Faz parte da rede LEPEL como pesquisadora, a também integrante do Coletivo de Autores (1992) a Dra. Micheli Ortega Escobar, as quais são as únicas que continuam na formulação, orientação de novos pesquisadores, considerando a abordagem crítico-superadora do conhecimento como abordagem de referência. Opta-se por utilizar o texto da primeira edição por uma questão de acesso.

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 (Op. cit. p. 28)

Cabe ressaltar a vinculação da disciplina com os interesses da classe trabalhadora, uma vez que a Abordagem Crítico-Superadora defende a transmissão de conhecimentos social e historicamente construídos pelo homem, tendo-se como referência a categoria trabalho, em busca de uma sociedade na perspectiva socialista. Neste sentido, o objetivo da Educação Física é:

desenvolver o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Na abordagem, a disciplina trata pedagogicamente do conhecimento da cultura corporal e a escola é o lugar em que os alunos se apropriam dessa cultura e têm a oportunidade de se expressar, através de seu corpo, exteriorizando significados relacionados à sua própria realidade e ao contexto social em que vivem. Para que isto aconteça, é imprescindível que conteúdos da disciplina sejam capazes de viabilizar a compreensão da realidade e estabeleçam laços com projetos políticos de mudança social, visto que o trato com o conhecimento da cultura corporal está comprometido com a busca de um projeto histórico socialista revolucionário da classe trabalhadora.

Em contraposição a este projeto histórico, a partir da década de 1990 com o processo de reestruturação produtiva no Brasil, foram implementadas uma série de reformas educacionais de cunho neoliberal e no plano dos fundamentos teóricos pós-modernos, cujo objetivo foi constituir um novo perfil de trabalhador com competências e habilidades alinhadas às novas necessidades do capital (MORAES, 2003). No campo das teorias pedagógicas, a implementação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) representou a adoção do construtivismo como teoria pedagógica oficial do Brasil, a qual está vinculada às teorias do aprender a aprender (DUARTE, 2001).

O lema do aprender a aprender faz parte de uma ampla corrente das teorias pedagógicas contemporâneas como o construtivismo, o professor

reflexivo, as pedagogias de projeto, pedagogia das competências, o multiculturalismo, dentre outras, decorrentes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2007), que Duarte (2001, 2008) classifica como de pedagogias do aprender a aprender.

A Educação Física, historicamente, foi utilizada como disciplina vinculada aos interesses da classe dominante (SOARES, 2004). Castellani Filho (2000) afirma que a Educação Física no Brasil passou por três tendências ao longo de sua história e que até hoje estão presentes. Na terceira tendência está a abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores, já citada. A primeira é oriunda do saber médico, mais especificamente da medicina social e higienista, e que se caracteriza pela biologização da Educação Física. Esta tendência, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), apresenta claro papel de formar os indivíduos para adestrá-lo e adaptá-lo à sociedade capitalista:

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-a da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (Op. cit, p. 36).

Esta situação persiste no Brasil até a década de 1970, período em que a Educação Física perde sua especificidade, segundo Soares (1996). Coincide com o período que Castellani Filho (2000) chama de segunda fase da área, momento em que ela está vinculada aos conhecimentos da psicologia e da pedagogia, pela chamada psico-pedagogização da Educação Física. Conforme Soares (1996) havia um forte movimento de aproximação da Educação Física com a escola, sobretudo aproximando-a do desenvolvimento da criança, do ato de aprender e com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Naquele período a Educação Física, de acordo com Soares (1996) a disciplina era apenas um conjunto de meios para a socialização de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e os demais conteúdos escolares. Assim, a área perde sua especificidade:

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tornado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade? Não dá para esquecer que este foi o momento no qual todas as pessoas envolvidas ou não com ensino, davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola. E o professor começava a sentir-se constrangido se ele não falasse o discurso da psicomotricidade, ou melhor, se ele dissesse que ensinava ginástica, esportes, etc. (p. 09).

Com o processo de reestruturação produtiva a partir da década de 1990, houve uma importante alteração no perfil desejado de indivíduo para servir a lógica do capital, em conformidade com os preceitos do toyotismo³. Considerando que este modelo necessita que o conteúdo escolar seja no campo cognitivo e interacional, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, o componente Educação Física perde sua importância no currículo, visto que:

a educação física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2004, p. 07).

Nozaki (2004) salienta que as mudanças no mundo do trabalho fizeram com que a educação impusesse ao professor de Educação Física funções distintas de seu papel, visto que é tratada como atividade desnecessária ou menos importante que as outras disciplinas a partir de uma hierarquia de conteúdos criada na escola. Cita como exemplo, a atribuição ao docente desta disciplina de distrair todos na quadra da escola, enquanto há momentos pedagógicos importantes tais como planejamento anual ou encontros pedagógicos.

No que tange às concepções pedagógicas da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pesquisas mostraram (DIAS, 2003; RODRIGUES, 2001; SANTOS, 2005; TAFFAREL, 1997) que houve um ecletismo de teorias, algumas inclusive antagônicas, contudo prevalecem as concepções de base fenomenológica.

³ O toyotismo é apresentado como um modelo produtivo subsequente ao fordismo e taylorismo, fruto da necessidade do capitalismo de reestruturação de sua base produtiva, em virtude da crise estrutural, gerando diversas transformações no mundo do trabalho, aumentando a exploração do trabalhador por meio de sua intensificação entre outras (ALVES, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento normativo (BRASIL 2016, 2017) que instituirá o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, consideradas “aprendizagens essenciais” que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017). Esse documento orienta um projeto de formação na perspectiva de adaptação dos indivíduos ao modelo social estabelecido, expresso especialmente nas concepções e nos fundamentos pedagógicos (MARTINELLI et al 2016; MARSIGLIA et al 2017; RODRIGUES, 2016).

A base estabelece a necessidade de explicitar as competências como “a indicação clara do que os alunos **devem saber**, e, sobretudo, do que **devem saber fazer** como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos” (Sem grifos no original, BRASIL, 2017, p. 16). Na base não há definição conceitual de currículo; no entanto, há uma relação direta do currículo com as competências:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Op. cit, p. 16).

Portanto, fica subentendido que o currículo corresponde aos conhecimentos escolares, explicitados como conceitos, procedimento, valores e atitudes, capazes de tornar alguém competente, isto é, ser capaz de mobilizar e utilizar tais conhecimentos para solucionar os problemas do cotidiano.

Como concepção pedagógica Marsiglia et al (2017) mostraram que a base adota o multiculturalismo, concepção que inclui defesa de discursos envolvendo a inclusão social, democracia, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade, entre outros; contudo, na realidade funciona como instrumento ideológico legitimador do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2010). No campo da Educação Física, a concepção adotada é a cultura corporal de movimento, cuja base filosófica é a fenomenologia, que valoriza a subjetividade humana.

Essa proposta segue as orientações dos organismos internacionais que propõem mudanças curriculares para o alcance de metas do sistema de avaliação em larga escala⁴, alterações da delimitação de conteúdos, dos livros didáticos

⁴ São as avaliações externas que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Dentre seus objetivos estão a certificação, o

(RODRIGUES, 2016), favorecendo o processo de esvaziamento curricular (MARSIGLIA, 2017; SAVIANI, 2016) e hierarquização das disciplinas escolares, expressam os objetivos gerais e específicos das áreas e componentes curriculares, como é o caso da disciplina Educação Física (MARTINELLI et al 2016; MOREIRA et al 2016).

Marsiglia et al (2017) identificaram outros elementos do lema do aprender a aprender na base, manifestados pela secundarização do professor na transmissão do conhecimento, pois seus fundamentos pedagógicos visam “as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2 *apud* MARSIGLIA et al, 2017, p. 116). Nesta perspectiva, a pesquisa de Martinelli et al (2016) que versa sobre o componente curricular Educação Física presente nas versões preliminares na BNCC, mostrou que há secundarização do professor de Educação Física na transmissão do conhecimento da área, pois seu método de ensino está voltado para “a vivência e a experimentação da prática, desvalorizando a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em sua totalidade” (p. 83).

Os estudos sobre as primeiras versões do documento (MARSIGLIA et al, 2017; MARTINELLI et al, 2016; RODRIGUES, 2016) indicam que a proposta apresenta) caracteres que denominamos elementos de continuidade das reformas curriculares anteriores, especificamente com os PCN. A base apresenta mais elementos no plano da continuidade, uma vez que segue as mesmas orientações desde a década de 1990 para a educação, manifestada na concepção de formação na perspectiva burguesa e nas concepções pedagógicas do aprender a aprender. No campo da ruptura, percebe-se que na BNCC se rompe com o ecletismo de concepções pedagógicas da Educação Física que havia nos PCN, visto que a base adota a cultura corporal de movimento como concepção pedagógica.

Ressalta-se que a constituição deste objeto pesquisa está relacionada com a trajetória acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora, a qual buscou

credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Essas avaliações são organizadas por meio de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores. Fonte Inep <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

aproximação com os referenciais teóricos tanto da Pedagogia Histórico-Crítica quanto da abordagem Crítico-Superadora. Atua como docente na educação básica há cerca de 10 anos⁵ nas séries finais do ensino fundamental, porém, em virtude do excesso de trabalho e pouco aprofundamento teórico, somente em 2014, publiquei dois artigos em eventos científicos que discutem as teorias pedagógicas que foram “A Organização do Trabalho Pedagógico, as tendências pedagógicas e a práxis pedagógica do professor de Educação Física escolar” (SANTOS, 2014) e “A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) do conteúdo jogos eletrônicos na Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas de Educação Física” (SANTOS, 2014). Outro trabalho importante que me aproximou da temática, foi à orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “As categorias Objetivo/Avaliação na Abordagem Crítico-Superadora e nas abordagens pedagógicas tradicionais em Educação Física Escolar” (SOARES, 2017).

O interesse em realizar a pesquisa no lócus Castanhal-PA se deve à experiência da autora na Faculdade de Educação Física como docente da disciplina estágio supervisionado II, na qual tive oportunidade de coletar diversas informações sobre o trabalho dos professores que indicavam problemas na compreensão das concepções teóricas e de sua materialização na organização do trabalho pedagógico desses professores, constatados no questionário aplicado nesta pesquisa.

Segundo Saviani (2005), a divisão social do trabalho deu origem à divisão entre a educação destinada ao trabalhador e a destinada à classe que realizaria as atividades intelectuais: senhores de escravos, nobreza, burguesia, porém com advento da sociedade moderna, a educação escolar foi convertida como dominante. E, como na escola capitalista é impossível a democratização do acesso ao ensino público, pois, a escola reproduz os mesmos mecanismos de exclusão presente na sociedade capitalista, assim há “a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso ao saber a todos, a impossibilidade de uma educação unificada” (p. 255).

⁵ Iniciei o curso de graduação em 2006, no ano seguinte 2007 comecei a trabalhar em escolas da rede municipal de São Francisco do Pará com as séries finais do ensino fundamental. Sou efetiva da rede desde 2011, porém me afastei desde 2014 para mandato classista sindical e atualmente estou de licença estudo. De maio de 2015 a maio de 2017 atuei professora substituta na Faculdade de Educação Física, UFPA- Castanhal.

Para Freitas (1995) a organização do conhecimento na escola capitalista acontece pela OTP, a qual pode ser entendida em três níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente na sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola; c) como projeto político pedagógico da escola. Nesse sentido, a OTP e a concepção de formação humana, presentes nas diferentes teorias educacionais, interferem nas abordagens teórico-metodológicas da Educação Física escolar. A OTP consiste na concepção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola, vinculado às suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano da docência nos espaços escolares (FREITAS, 1995).

O autor define como categorias da OTP o conteúdo/método e objetivo/avaliação. Estas últimas são categorias centrais que determinam a verdadeira função da escola, que é reproduzir a exclusão do trabalhador do processo de aprendizagem, o qual determinará a ocupação no mercado de trabalho e consequentemente, a sua posição social (FREITAS, 1995). Estas categorias no campo da Educação Física estão diretamente relacionadas com as abordagens pedagógicas empregadas pelo docente, as quais podem fornecer subsídios que reforçam esta lógica de educar para atender o mercado de trabalho ou que contribuem para a transformação deste processo (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015; MOTA, 2011).

Duarte (2016) aponta que um dos aspectos definidores da concepção de mundo marxista é a relação entre conteúdo e forma, a qual é contraditória por requerer de um lado “a superação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento” e de outro “o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como é o caso da elaboração teórica, acontece por exigência da apropriação, pelo indivíduo de conteúdos já elaborados pela experiência social” (p. 104). Assim, o grau de elaboração e sistematização do conhecimento que o ser humano possui, acontece devido à capacidade de o professor aliar os conteúdos curriculares clássicos a metodologias de ensino e didáticas adequadas, capazes de gerar catarses que elevem a consciência dos indivíduos do senso comum ao nível filosófico (SAVIANI, 2013).

Considerando que a OTP manifesta as teorias pedagógicas, esta pesquisa tem como objeto de estudo os fundamentos pedagógicos da OTP dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal/PA, a partir das diferentes concepções pedagógicas utilizadas pelos professores e pelas interferências do JIJEM ao currículo da disciplina Educação Física na Rede Municipal e no planejamento dos professores. Destes fundamentos pedagógicos, busca-se compreender a concepção de formação em Educação Física, que o documento propõe, além das categorias objetivo/avaliação expressas no planejamento geral da disciplina e no individual de cada professor.

Diante do contexto exposto, surgem as seguintes problemáticas: Qual a proposta pedagógica para Educação Física da Rede Municipal de Castanhal-PA para as séries finais do ensino fundamental? Quais as concepções de Educação Física dos professores da disciplina na Rede Municipal? Qual a concepção de formação humana em Educação Física à luz do marxismo? A OTP desses professores está articulada a um processo de transformação da sociedade?

A escolha da referida etapa do ensino fundamental ocorreu pelo fato de a disciplina ser obrigatória somente nas séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal. Destes questionamentos chegamos à pergunta síntese deste trabalho: *Quais fundamentos estão presentes na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA?*

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os fundamentos pedagógicos presentes na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Castanhal-PA. Como objetivos específicos têm-se: a) Caracterizar e analisar a proposta pedagógica que orienta a disciplina Educação Física na Rede Municipal; b) Caracterizar as concepções de Educação Física dos professores da disciplina na Rede Municipal; c) Identificar a concepção de formação humana em Educação Física à luz do marxismo; d) Analisar se a OTP dos professores está articulada a um processo de transformação da sociedade.

No intuito de realizar uma primeira aproximação aos objetivos propostos, foi aplicado um questionário elaborado pela autora (ver apêndices) para os professores de Educação Física das séries finais nas escolas da Rede Municipal

de Castanhal-PA. O questionário foi composto de 6 grupos de questões que visavam: a) delinear o perfil geral e formativo dos professores participantes da pesquisa; b) sistematizar informações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico da disciplina Educação Física.

O critério utilizado para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi atuar como professor de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental. Dos 13 professores do total, somente 9 professores participaram da aplicação do questionário, pois uma professora não se disponibilizou a participar da pesquisa e dois estavam afastados por licença saúde. Em relação às escolas, o critério utilizado foi a localização na zona urbana. Das 9 escolas somente 7 fizeram parte, uma vez que um mesmo professor atua em duas escolas e na outra escola, a única professora não demonstrou disponibilidade em participar da pesquisa.

A análise prévia dos dados forneceu elementos que foram aprofundados nas entrevistas com 6 professores e dois coordenadores. Ao retomar ao levantamento empírico, houve perda de três sujeitos. Dois professores contratados foram demitidos⁶, e um foi afastado por licença saúde. Por este motivo foram realizadas somente com 6 professores e dois coordenadores - a coordenação geral e específica da área, totalizando 9 sujeitos. Também foi feita uma análise documental, envolvendo a proposta pedagógica da Educação Física da Rede Municipal de Castanhal-PA e o planejamento de dois professores, os quais foram os únicos que se dispuseram a fornecer seu plano, os demais afirmavam que não tinham o documento no momento, mas seguiam a proposta do município.

Para realizar tal análise utiliza-se o Materialismo Histórico Dialético como abordagem teórico-metodológica e como método. O Materialismo Histórico Dialético como teoria do conhecimento busca compreender o objeto a partir de sua dinamicidade, historicidade totalidade, buscando ir além de sua aparência imediata, fenomênica na qual este se apresenta (KOSIK, 2010). Assim, os fundamentos pedagógicos da OTP dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal, serão o nosso ponto de partida e de chegada, pois o processo de reorganização do componente curricular Educação Física às

⁶ Segundo informações coletadas em entrevista junto à coordenação, está havendo reestruturação do quadro devido ao excesso de contratados, porém não houve substituição dos professores demitidos de acordo com as informações coletadas nas escolas.

orientações da SEMED/CAST é a aparência, o fenomênico que revelam e escondem elementos do modo de produção capitalista manifestados.

No desenvolvimento desta pesquisa é importante compreender o conceito de formação humana, que no marxismo se constitui em um processo que envolve a apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento na perspectiva omnilateral (TAFFAREL, 2010). Já as teorias pedagógicas são as que tratam da educação de modo abrangente a partir de um projeto histórico determinado e as abordagens pedagógicas correspondem às concepções em Educação Física escolar sistematizadas ou não (TAFFAREL, 2005).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, cujo conteúdo e configuração são escolhas da autora a partir das orientações durante o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo expõe os aspectos teóricos que servirão de base para o estudo, caracteriza a relação trabalho-educação, algumas categorias do método em Marx. Nele é apresentada a concepção de formação humana em Educação Física à luz do marxismo, embasado na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora em Educação Física escolar. O segundo capítulo versa sobre a constituição histórica das políticas curriculares em Educação Física, a partir da década de 1990, dos PCN a BNCC com a necessidade de constituição de competências para o novo ser humano. O terceiro apresenta dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa por meio de um questionário, entrevista e análise documental, identifica os elementos que compõem a OTP dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal-PA. Por fim, a conclusão apresenta uma síntese do estudo e algumas proposições referentes à superação das problemáticas levantadas durante todo o percurso desse estudo.

CAPÍTULO I – A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO MARXISMO

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas [...] Especialmente aqueles que são apenas pessoas comuns [...] O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes [...] A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser acentuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada)

(HOBBSAWM, 1992, p. 268)

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Hobsbawm (1992), pois ela representa em primeiro lugar a necessidade da defesa do socialismo, por meio da utilização do marxismo como teoria revolucionária, uma vez que a barbárie gerada pelo sistema capitalista tem provocado intenso processo de desumanização as quais se manifestam das mais diversas formas. Uma delas é promover o esvaziamento curricular da educação básica pública e delinear competências específicas a classe trabalhadora para atender aos interesses do capital, questões discutidas no capítulo II desta dissertação. Neste sentido, inicialmente é necessário compreender a dialética marxista como uma concepção de mundo que visa compreender a atividade material visando o desenvolvimento de ações que buscam a superação do sistema capitalista.

Em segundo lugar a opção pela crítica na perspectiva do marxismo não significa apresentar um “modelo de educação” a ser alcançado, visto que segundo Freitas (1995, p. 65, grifos no original) “a proposição tem que ser *construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico*”. Desta forma, assinala o pesquisador que um componente pedagógico de caráter marxista propositivo se constrói com oposição crítica a realidade concreta existente.

Isto significa que metodologicamente esta pesquisa inicialmente busca compreender as concepções de currículo e formação humana no marxismo e, confrontá-las com as concepções pedagógicas hegemônicas presentes nas orientações normativas, como é o caso dos PCN e da Rede Municipal a partir das mediações com a OTP dos professores. Este processo produzirá dados importantes que poderão oferecer os elementos concretos que mostrem a contribuição da disciplina com a transformação da realidade.

Este capítulo expõe as orientações teórico-metodológicas e a concepção de formação humana em Educação Física que defendemos, considerando a existência de dois projetos de formação humana, que são distintos e antagônicos. O primeiro visa assegurar a adaptação do indivíduo às atuais relações de poder e dominação na sociedade do capital. Já o segundo, concebe a formação de sujeitos críticos e transformadores de sua própria história, sentido de formação humana que defendemos. Foi realizada no primeiro momento a explanação dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados, as principais categorias de análise desta teoria do conhecimento para alcançar os objetivos desta pesquisa. Em seguida, traz as contribuições do marxismo por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora para a compreensão de formação humana em Educação Física.

1.1- O marxismo como teoria do conhecimento

Gamboa (2015) afirma que as escolhas metodológicas de um estudo se referem a um conjunto de passos, procedimentos e formas de aproximação e trato com o objeto investigado, além de especificar a maneira de organização dos processos de produção do conhecimento e compreensão do real. O pesquisador diferencia método de metodologia. O primeiro relaciona-se com a escolha de uma teoria do conhecimento, a qual possui determinada concepção de mundo, de homem e de sociedade. O marxismo compreende que a concepção de currículo escolar e formação humana são resultado de disputas entre diferentes concepções de mundo antagônicas.

A metodologia consiste na elaboração das explicações sobre os procedimentos, a qual exigirá reflexão sobre a utilização de determinados princípios, categorias e conceitos utilizados no processo de produção do

conhecimento. Ela também segue as orientações de bases científicas e filosóficas do método, bem como utilização de técnicas e instrumentos investigativos e pelo modo de realizar o processo de análise e síntese do estudo realizado. Neste sentido, os dados coletados junto aos sujeitos por meio dos dados empíricos foram postos em categorias de análise, as quais foram cruzadas entre si, e analisados.

Frigotto (2000) ao distinguir a dialética marxista das demais concepções filosóficas, enfatiza que ela apresenta uma “ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real” (pág. 72). Por este motivo, adotamos a concepção materialista da história para tratar de nosso objeto de estudo, como referencial teórico-metodológico, desta forma, a concepção de mundo, de homem e de sociedade que defendemos é a marxista. Tal concepção é elaborada por Marx e Engels (2007) em “A Ideologia Alemã”, em oposição e crítica às correntes teóricas idealistas alemães⁷, que preconizavam concepções idealistas da história e, em oposição, apresentam os pressupostos reais, materialistas como ponto de partida, como se pode verificar no trecho abaixo:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (p. 86-87).

Nessa perspectiva, em termos de teoria do conhecimento, este estudo toma a representação do real, que é confusa e caótica como ponto de partida para alcançar sua essência. Para Marx (2008) o método científico começa pela representação caótica da realidade, a partir da qual realizam-se abstrações. E sobre o abstrato, que é constituído de relações gerais e determinações simples parte para o concreto, o qual é constituído por relações múltiplas e determinações complexas. Por isso que o concreto é mais complexo que o abstrato:

... teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados neste ponto, teríamos que voltar fazer a viagem de

⁷ As críticas polêmicas são direcionadas a Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Max Stiner, Karl Grün e outros, chamados de ironicamente de “jovens-hegelianos”.

modo inverso ... mas desta vez não como uma visão caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Op. cit. p. 14).

Desta forma, o movimento dialético tem o objetivo de trabalhar as determinações abstratas e relacioná-las mutuamente entre si, de maneira que os opostos sejam definidos mutuamente; e construir com eles uma nova totalidade complexa, com múltiplas determinações, na qual se verifica uma unidade capaz de explicá-los.

Todavia, Marx (2008) alerta para o fato de que o concreto é o ponto de chegada, pois é uma síntese, resultado, o qual, embora seja alcançado no plano do pensamento, sua existência independe da consciência. Por estes motivos, o autor adverte que “o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação” (Op. cit. p. 14). Nesta perspectiva Viana (2001) afirma que:

A reconstrução mental deste concreto significa descobrir suas determinações e torná-lo concreto-pensado, o que significa reconhecê-lo concreto-determinado. O ponto de chegada da pesquisa é reconhecer a realidade social como ela é: um concreto determinado (p. 59).

Consideramos que as categorias nucleares do marxismo são a totalidade, contradição, mediação e historicidade (RAMOS, 2002). A totalidade por sua vez consiste na percepção da realidade social como um todo, na qual há uma relação direta entre o singular e o universal, entre as partes e o todo (NETTO, 2011).

A contradição está vinculada ao movimento contraditório gerado pelas lutas entre as diferentes classes sociais, conforme Vecchia (2011). Desta forma, as concepções e fundamentos pedagógicos, dos quais fazem parte a noção de formação humana em Educação Física se constitui em um processo de confronto entre duas concepções de mundo distintas, o qual está vinculado especialmente pelas relações e interesses econômicos.

A mediação se refere ao processo no qual se permite estabelecer as relações entre a totalidade e a especificidade do objeto, visto que as contradições engendram correlações de forças não anuláveis entre si (VECCHIA, 2011). Desta maneira, buscaremos compreender a totalidade das políticas e orientações curriculares por meio de mediações presentes nos fundamentos pedagógicos da

OTP dos professores de Educação Física que atuam nas séries finais do ensino fundamental.

A historicidade é a categoria que indica que a realidade é constituída por contradições e dinamismos, nesse sentido, tudo está em constante transformação, também remete a compreensão da origem dos fenômenos estudados (RAMOS, 2002). Tal como as concepções pedagógicas redefinem continuamente a noção de formação humana em Educação Física, é interessante resgatar simultaneamente a compreensão de formação a partir de uma perspectiva omnilateral, uma vez que esta se contrapõe a concepção de formação na perspectiva unilateral, isto é, voltada para atender o mercado de trabalho.

Os referenciais teórico-metodológicos apresentados oferecem suporte para a compreensão das concepções pedagógicas em Educação Física, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica, discutidas nas sessões subsequentes.

1.2- A relação educação e trabalho

O trabalho e a educação se constituem em duas atividades genuinamente humanas relacionadas ao processo de produção e reprodução da cultura pelos indivíduos. O trabalho se constitui em um mecanismo de mediação entre o homem e a natureza visto que é por meio dele que o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. O entendimento de tais necessidades, por sua vez, se constituem para Marx e Engels (2007) nos pressupostos da existência humana:

... o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história ... O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico ... A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família* (p 32-33).

Desta maneira, a origem do homem está intimamente ligada ao trabalho, visto que diferentemente dos animais que sobrevivem se adaptando a natureza, o

ser humano é obrigado a adaptar a natureza a si e, com isso produz sua própria existência. Nesse sentido, de acordo com Marx e Engels (2007):

eles [os homens] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua vida material... O que são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Op. cit. p. 87, grifos do original, acréscimo de colchetes).

Saviani (2007) caracteriza dentro dessa tradição que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (p. 154), dessa forma a essência do homem é o próprio trabalho, visto que este se configura no meio pelo qual o ser humano cria uma realidade sociocultural, portadora de produções culturais materiais e imateriais cada vez mais desenvolvidas. Estas, por sua vez, se constituem na riqueza cultural humana, fruto das experiências acumuladas, as quais necessitam ser transmitidas para as próximas gerações. O processo de transmissão da cultura historicamente produzida e acumulada pelas relações humanas, esse autor denomina de educação:

o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo que além de transformar a própria natureza, transforma a si próprio... A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Op. cit, p. 87).

O pesquisador afirma que nas sociedades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e, coletivamente se educavam e educavam as novas gerações, pois a educação era uma atividade espontânea, coincidia com o processo de trabalho da comunidade. Com o desenvolvimento das forças produtivas, dos meios de produção e com a divisão da sociedade em classes, surge a escola o “lugar do ócio”, destinada à classe ociosa que vive do trabalho alheio: “A educação dos membros da classe que

dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (Op. cit, p. 156).

Após o surgimento da escola as relações de trabalho foram alteradas, a relação educação e trabalho assumiu uma dupla identidade. Houve continuidade do “trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual” (Op. cit, 157).

A modernização da economia gerada pela Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX promoveu mudanças na divisão do trabalho e no tipo de educação destinada à classe trabalhadora, a qual exigiu também a divisão entre a formação geral e as escolas profissionais, voltada para os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) como o reparo de máquinas:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 159).

Os indivíduos da classe dominante, por sua vez, continuam sendo instruídos para ocupar cargos de gerência, administração e comando, os quais requerem domínio teórico amplo para atuação nos diferentes setores da sociedade. Tal divisão produz por um lado o rebaixamento da educação destinada à classe trabalhadora e, por outro, a sofisticação da cultura elitista a qual foi impulsionada pelo desenvolvimento das ciências, artes, filosofia; é a chamada “escola dualista” pelos críticos reprodutivistas, de acordo com Saviani (2005). Para o referido pesquisador, esta situação representa o quadro da educação no país, especialmente o acesso a determinados cursos do ensino superior público tais como direito, engenharia, medicina, administração e outros, que

historicamente foram criados atender as necessidades de educar aos filhos da burguesia, majoritariamente continuam sendo ocupados pela elite.

Saviani (2016) afirma que a educação básica no presente momento de desenvolvimento possui um currículo elementar e complementar. O primeiro é composto de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, do qual fazem parte, além da linguagem escrita e a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais. As primeiras explicitam os conhecimentos básicos das leis que regem a natureza, necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre a natureza. As ciências sociais, por sua vez, que correspondem à história e geografia, pelas quais se pode compreender as relações entre os indivíduos, sua forma de organização, suas instituições e suas regras de convivência estabelecidas por meio da definição de direitos e deveres.

O currículo complementar, por sua vez é constituído por Artes e Educação Física, as quais exercem funções distintas no currículo escolar, conforme o autor:

A primeira, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na Educação Infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual (Op. cit, p. 78).

A análise crítica deste pesquisador sobre esta divisão se manifesta no contexto do esvaziamento curricular, uma vez que nas políticas curriculares nacionais o currículo elementar tem cada vez mais ganhado mais importância que o complementar, sobretudo com as novas orientações curriculares, como é o caso da BNCC.

O currículo do ensino fundamental com seus respectivos conteúdos constituem os pré-requisitos para que a criança compreenda a sociedade em que vive, para que constate a relação do trabalho com os conhecimentos científicos, a qual para o autor deve se opor a manutenção da estrutura social vigente. Para isso, a estrutura do ensino fundamental deve seguir o princípio educativo do trabalho, posto que “o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina” (SAVIANI, 2007, p. 160), em vista disso a relação

entre educação e trabalho acontece de forma implícita e indireta. O sentido de trabalho como princípio educativo no ensino fundamental foi definido por Gramsci (1995):

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo... (p. 130-131).

Já no ensino médio, há uma relação mais direta com o trabalho, na medida em que se explicita de forma operacional como a ciência é convertida em potência material no processo de produção. Um exemplo é a realização de um trabalho com madeira e metal, por meio do qual é possível aplicar os fundamentos de distintas técnicas de produção e, por seu intermédio compreender a forma pela qual a ciência é aplicada no processo produtivo entre outras ações. Para Saviani (2016), esta formação não é um adestramento em técnicas produtivas, uma vez que não forma técnicos especializados, tal qual o ensino profissionalizante propõe, mas politécnicos:

A concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral (p.80).

Frigotto (2010) assinala que na educação politécnica se apresenta uma concepção de educação que interessa à classe trabalhadora na medida em que está balizada na busca pela superação entre a dicotomia teoria/prática e, ao mesmo tempo concebe a formação humana em sua totalidade, isto é, na perspectiva omnilateral. Reis et al (2013) enfatizam que a educação politécnica se apoia na indissolubilidade entre a concepção pedagógica, a perspectiva de trabalho e um projeto de sociedade, garantindo-lhe coerência entre método, concepção de mundo e práxis.

Desta forma, a politecnia agrega tanto a dimensão infraestrutural, uma vez que analisa as transformações dos processos de trabalho no contexto das relações de produção; quanto a dimensão utópica, posto que a compreensão de

tais relações é fundamental para a constituição de um projeto histórico utópico-revolucionário de uma sociedade sem classes. A junção destas duas dimensões corrobora para a constituição da dimensão educativa, em virtude da elaboração de propostas pedagógicas que têm como propósito contribuir para a formação humana em suas múltiplas dimensões, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora, apresentadas a seguir.

1.3- Pedagogia Histórico-Crítica

Neste item serão expostos os fundamentos pedagógicos mais gerais que orientam o trabalho docente na escola, que são o papel da escola, a concepção de educação e de formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para explicitar qual a contribuição da educação para a transformação da sociedade.

No marxismo a revolução socialista é possível somente quando se consideram as condições objetivas, além do grau de consciência, organização e luta do proletariado. Saviani (2008) ressalta a escola como instituição que pode possibilitar a apropriação pelo proletariado de uma base sólida teórica capaz de guiar suas ações. Daí a relevância de uma teoria pedagógica capaz de proporcionar à classe trabalhadora “o máximo de consciência possível” sobre sua condição de dominada, imprescindível para a construção de uma sociedade igualitária, justa e sem classes – a socialista, posto que:

Na perspectiva dos grupos sociais que constituem, especialmente, a classe trabalhadora, a educação é,... desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades) (FRIGOTTO, 2010a, p.28).

No sistema capitalista há prevalência do valor de troca, posto que tudo o que é produzido tem como finalidades predominantes a troca e o lucro (MARX, 2013). Contudo, a função das instituições educacionais é “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações” (SAVIANI, 2008, p. 51). Assim, a educação é compreendida como elemento capaz de promovê-lo, isto é “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2008, p. 52).

Para o marxismo o trabalho possui um papel transformador que é humanizar a natureza e os próprios homens. De acordo com Vázquez (2007) esses dois elementos constataam a relação intrínseca e indissociável entre o homem e natureza:

a) na medida em que a natureza é homem (natureza humanizada) e b) na medida em que, como ser natural humano, é também natureza... Nem a natureza é separável do homem, e por isso, Marx fala da 'realidade social da natureza', nem as ciências naturais podem ser separadas da ciência do homem (p.131).

Neste sentido, o principal elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica parte da premissa de que a educação tem como base o processo de produção e reprodução de conhecimentos, inerentes às mediações necessárias à práxis⁸ que resulta na humanização dos homens. Consequentemente, o conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade é tomado como meio essencial e predominante da ação educativa. Assim, o conhecimento humano científico, tecnológico e cultural constitui-se em elemento superestrutural elaborado nas múltiplas e contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização das suas condições materiais e espirituais de existência.

Neste sentido, Saviani (2008) sustenta a relevância da definição de objetivos claros e precisos para a educação, que são educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação social. A escola tem o papel de garantir acesso a conteúdos que possam permitir aos alunos a compreensão e participação da sociedade de forma crítica, superando por incorporação, a visão de senso comum. Para isso é necessário socializar o saber sistematizado e historicamente construído pelo homem.

Esta teoria é apresentada pelo pesquisador como uma abordagem crítica das teorias pedagógicas, apontando os limites das teorias não-críticas e as teorias crítico reprodutivistas, as quais apresentam a concepção de educação mais presente entre os educadores brasileiros. A partir da crítica, o autor

⁸ Práxis é um conceito que se refere a aliança indissociável entre teoria e prática na transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2007). No marxismo a filosofia rompe com a filosofia tradicional de interpretação da realidade e firma-se como teoria revolucionária e atividade prática humana em geral, na medida em que a teoria deve ser capaz de fornecer elementos capazes de transformar a realidade por meio da prática social.

apresenta três teses que procuram intervir sobre o caráter hegemônico das ideias escolanovistas, visando sua superação:

1ª tese (filosófico-histórica), do caráter, revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova); 2ª tese (pedagógico-metodológica), do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; 3ª tese (especificamente política), de como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mas ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática (SAVIANI, 2008, p.25).

O pesquisador ao retomar a captação crítica das pedagogias da essência e da existência e dos métodos tradicionais e novos, propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta parte de uma concepção social da educação, centrada em conteúdos socialmente significativos e atualizados, que utilize metodologicamente o vínculo educação-sociedade. A sua proposta configura a pedagogia revolucionária está “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (Op. cit, p.68). Visando atender os interesses da classe trabalhadora, Saviani (2011) trata do trabalho como princípio educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.13).

A partir destas assertivas, o autor mostra que o papel da educação é contribuir para o processo de humanização do indivíduo, portanto deve ter objetivos definidos e formas adequadas para atingi-lo. Neste caso, ter o trabalho como princípio educativo requer a organização do conhecimento sistematizado para que este seja transmitido de geração a geração, objetivando a manutenção e transformação da vida humana, por meio das relações entre os homens e dos homens com a natureza. Por estas razões, ao buscar distinguir o essencial do accidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório, esclarece a noção de clássico e da necessidade de criação de formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é

aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico... trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Op. cit).

Silva e Silva (2004) ratificam que “a educação deve está ligada à vivência de uma atividade socialmente útil” (p. 33), completam que o trabalho pedagógico deve ser socialmente útil, ou seja, a adoção do trabalho como princípio educativo significa:

apropriação de todas as dimensões (técnica, econômica, política, social, etc.) das relações estabelecidas entre homens e mulheres organizados para produzir/conquistar os bens materiais e espirituais necessários à sua humanização (Op. cit, p. 14).

Assim, há uma relação entre o trabalho pedagógico como princípio educativo e o processo de seleção de currículo escolar; por esta razão é importante que se compreenda a diferença entre as atividades principais ou nucleares da escola que correspondem ao currículo, das atividades extracurriculares ou secundárias. Estas “só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2016, p. 57). Ao explicitar o conceito de clássico e de currículo, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a educação escolar no processo de transformação e superação da sociedade capitalista, por esta razão, conclama a apropriação das objetivações que são as sínteses de atividades mais elevadas do gênero humano, as quais estão sistematizadas nos clássicos das diferentes ciências, artes e filosofia, indispensáveis para que os indivíduos se desenvolvam, ultrapassando o imediatismo cotidiano.

O autor esclarece ainda que nesse processo de mediação feito pela escola não há negação do conhecimento da cultura popular⁹, mas a apropriação por incorporação de novas determinações capazes de torná-lo mais elaborado:

⁹ Saviani (2009) afirma que a cultura popular corresponde à educação popular. O pesquisador trata da relação entre a cultura e as formas de educação desenvolvidas na sociedade contemporânea. Para o autor: “A educação escolar corresponde à cultura erudita. Rege-se pelos padrões eruditos, sua finalidade é formar o homem ‘culto’ no sentido erudito da palavra, seu conteúdo e sua forma são eruditos; é, enfim, o principal meio de difusão da ‘cultura erudita’. Aquilo que chamamos, na falta de uma expressão mais adequada, de ‘educação difusa’ corresponde à ‘cultura de massa’. Participa praticamente de todas as características da referida ‘cultura’ de tal

... pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2011, p.20).

Duarte (2016) mostra que a apropriação da cultura erudita pela classe trabalhadora é importante para a própria valorização da cultura popular, uma vez que as formas culturais superiores não eliminam as outras formas: o que ocorre é um processo de superação por incorporação, o qual acontece pela mediação do trabalho educativo, em um processo intencional e sistemático de ensino. Nesta perspectiva, as funções da educação escolar consistem em:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p.8-9).

O principal critério apontado pela Pedagogia Histórico-Crítica para a identificação destas formas mais desenvolvidas de conhecimento para Duarte (2016) é o da plena emancipação humana, processo feito com base em uma determinada concepção de mundo que é a materialista, histórica e dialética, a qual entra em conflito com as concepções idealistas de mundo. Desta forma, “Ensinar conteúdos escolares como as ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar concepções de mundo veiculadas por estes conhecimentos, ou seja, é educar” (Op. cit, p. 95). A noção de concepção de mundo da qual o autor trata, pode ser tanto idealista ou

modo que se pode mesmo dizer que se identifica com ela. Seu principal instrumento de difusão são os meios de comunicação de massa. Enfim, a educação popular corresponde à ‘cultura popular’”(Op. cit. p. 101, grifos no original).

materialista, uma vez que é “constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluído autoimagem) e das relações entre todos estes aspectos” (Op. cit, p. 100).

Acrescenta ainda que esta concepção de mundo apresenta elementos individuais e coletivos, ademais o seu grau de individualização pode variar dependendo das possibilidades existentes de desenvolvimento de sua individualidade. Assegura que quanto mais o ser humano se desenvolve como uma *individualidade para si*¹⁰, mais individualizada será sua concepção de mundo e concomitantemente, mais ela constituirá a representatividade do gênero humano (DUARTE, 2013). Saviani (2013) alerta que seu grau de elaboração poderá ser variado, desde o nível mais elementar do senso comum ao nível da consciência filosófica. Nesta lógica, Duarte (2016) complementa:

O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica. Essa autoconsciência não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências ... Em outras palavras, a catarse entendida como mudança qualitativa na concepção de mundo, ocorre por caminhos que podem ser tortuosos e de maneiras nem sempre perceptíveis, não havendo relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue em suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo e na sua personalidade (p. 103).

Martins (2011) demonstrou a relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo, estudou o psiquismo como sistema interfuncional e a caracterização dos processos funcionais, seu desenvolvimento e correlação com a educação escolar. Constatou que:

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determina novas formas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado (Op. cit. p. 243).

¹⁰ A *individualidade para si* é uma categoria analisada por Duarte (2013), a qual concebe que a formação do indivíduo ocorre no interior do processo histórico de autoconstrução do gênero humano. Para constituí-la é necessário que o indivíduo “tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação” (p.71).

Conclui a autora que a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, pela educação escolar é condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade, por meio dos conhecimentos clássicos que se colocam mais decisivamente a serviço da construção da personalidade humana.

Tomando como base o método em Marx, Saviani (2008) explicita três momentos que sistematizam o movimento da passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, da síncrese à síntese, utilizando a análise como mediação, no qual a educação é a mediadora no interior da prática social global, e a prática o ponto de partida e de chegada que são: a problematização, instrumentação e catarse.

A prática social se constitui no primeiro passo ou ponto de partida do trabalho educativo. Neste momento, do ponto de vista pedagógico, o professor e os alunos estão em níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. O primeiro em relação à prática que pode ser denominada de “síntese precária” e o segundo possui compreensão “sincrética”. Para o autor:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Op. cit p. 56-57).

A problematização que “compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57), visa identificar as condições e os elementos capazes de solucioná-los e, quais conhecimentos podem ser favoráveis nesse processo. Estes devem ser verificados em suas múltiplas dimensões, pois o conhecimento científico se origina de diversas necessidades, sejam elas sociais, religiosas, políticas, econômicas, estéticas entre outras (GASPARIN, 2005).

Já a instrumentalização, corresponde à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pela identificação das problemáticas. Revela a seleção de conteúdos, os procedimentos teórico-metodológicos de ensino, recursos didáticos e outras apropriações que o professor dispõe para objetivar no ato de ensinar; quanto às ferramentas culturais que os alunos dispõem para se libertarem da condição de subjugação em que vivem (SAVIANI, 2008).

O passo seguinte é a catarse caracterizando-se pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Para Gasparin (2005) ela é da demonstração teórica do ponto de chegada atingido pelos alunos, portanto, nela o professor e os alunos verificarão quais resultados foram alcançados e se estes indicam se houve aprendizagem. Para Saviani (2008):

o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (p. 58).

O quinto e último passo é o retorno à prática social inicial, compreendida como uma nova maneira de compreender a realidade e se posicionar diante dela. Nesse processo, “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (Op. cit).

Nesse processo é imprescindível que haja uma mediação adequada pelo professor entre o conteúdo e a forma ou método de ensino, embora inexista receituário pronto para este processo, o “clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado de diferentes formas didáticas” (DUARTE, 2016, p 109), vale a pena ressaltar ainda que:

a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza (op. cit).

Por todos esses elementos, verifica-se que os fundamentos pedagógicos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica que orientam o trabalho pedagógico, como

o papel da escola, concepção de educação e de formação humana se contrapõem a lógica do capital. Neste sentido, na teoria em questão o papel da escola é contribuir para que a formação humana seja capaz de elevar o padrão cultural dos filhos da classe trabalhadora, os quais combaterão os objetivos nefastos da escola capitalista, que limitam a formação da massa necessária para ocupar um espaço secundarizado no mercado de trabalho.

Portanto, a educação é concebida como um mecanismo a serviço da transformação da sociedade. Assim, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica representa uma teoria pedagógica que se contrapõe a concepção burguesa de formação e serve como referência para este momento histórico de intensas transformações sociais, as quais estão descritas no capítulo II desta dissertação.

1.4- A abordagem Crítico-Superadora em Educação Física escolar

A abordagem Crítico-Superadora, tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica tem como base o materialismo histórico dialético, e visa à formação dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, críticos e conscientes da realidade em que vivem. Nesta perspectiva, aqui serão apresentados os fundamentos pedagógicos específicos que orientam a abordagem tais como concepção de Educação Física, seus conteúdos e seu papel na formação humana.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal. Segundo Escobar (2009):

A “cultura corporal” é uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades — sejam criativas ou imitativas — é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente (p. 127-128).

Taffarel (2016) diz que a organização da Educação Física em torno da cultura corporal requer uma produção do conhecimento coletiva, histórica e social, cujo acúmulo anunciará o grau de desenvolvimento e domínio sobre este objeto

de estudo. Destaca que a capacidade de rendimento físico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, os hábitos higiênicos e as capacidades vitais e desportivas são diretamente dependentes das condições materiais de vida social e do desenvolvimento humano. Para a pesquisadora:

Do vasto universo dessas peculiares atividades humanas da produção não material, consideradas úteis em si mesmas, examinamos algumas, tais como: jogo, ginástica, dança, mímica, atividades circenses, esporte, luta e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na disciplina escolar Educação Física. Os elementos da Cultura Corporal supracitados são práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados (Op. cit. p. 11).

Entendê-las como atividade não material significa para a autora inseri-las no processo produtivo que as originou na relação de luta entre as classes sociais. A sua complexa natureza, subjetividade e contradições que revelam distintos significados nos plano social e pessoal, impossibilitam classificação e explicação exclusivamente como “ações motoras”. As vivências destes conteúdos proporcionam ao sujeito praticante distintos e subjetivos “sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e opera com as suas motivações particulares” (Op. cit, p. 12), porquanto, seu papel é corroborar com o desenvolvimento da individualidade para si (DUARTE, 2013). Vale ressaltar ainda que se o objetivo for unicamente entretenimento/diversão, tal prática poderá inculcar valores implícitos voltados para atender os interesses da classe hegemônica, os quais para Taffarel (2016) podem rebaixar a formação humana, uma vez que:

Na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, através da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode, ou não, coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois, exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que, na relação social, adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – rebaixando a formação humana (p.13).

Os referidos temas, explicitam que a reflexão sobre tais problemas é relevante quando há a pretensão, por parte da escola pública de possibilitar ao

aluno apreender a realidade social, interpretá-la e explicá-la a partir dos interesses de sua classe social. Desta forma enfatizam que o processo de seleção e organização curricular exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade na perspectiva crítica e transformadora da realidade. Esse aprofundamento sobre a realidade por meio da problematização dos conteúdos desperta curiosidade e motivação no aluno, o que pode incentivá-lo a assumir uma atitude científica.

Destarte, os temas da cultura corporal, que são os jogos, as danças, os esportes, as lutas e outros temas, segundo o Coletivo de Autores (1992) devem ser tratados na escola a partir da relação de interdependência com os grandes problemas sociais, políticos e econômicos atuais como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros” (p. 41). Por estas razões assinalam a necessidade de uma proposta de conteúdos do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, cujos conteúdos deverão viabilizar:

a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito (Op. cit, p. 41).

Para Taffarel (2016) tal postura científica é possível quando se consegue constatar, interpretar, compreender e explanar as múltiplas determinações do elemento mais avançado da cultura corporal. Desta forma, ter contato com tais experiências favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, posto que a formação do pensamento teórico nos indivíduos favorece a compreensão da realidade em sua totalidade complexa.

A partir das aproximações iniciais da obra Coletivo de Autores (1992), outros estudos (GAMA, 2015; NASCIMENTO, 2014; TAFFAREL, 2016; REIS et al 2013) têm sido desenvolvidos visando o aprofundamento da fundamentação teórica da proposta metodológica do ensino da Educação Física na abordagem Crítico-Superadora. Gama (2015) aprofundou os princípios curriculares da obra do Coletivo de Autores (1992) a partir das contribuições das pesquisas do professor Dermeval Saviani, sintetizadas nas categorias concepção de ser humano, projeto histórico, teoria do conhecimento, concepção de escola,

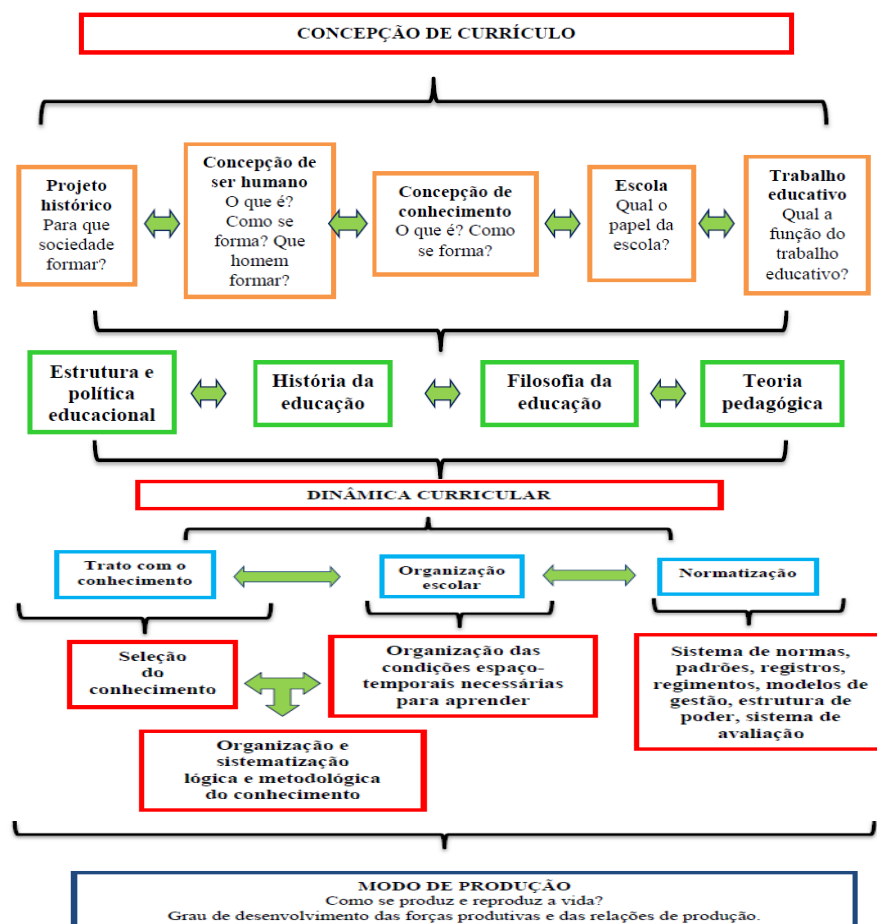
concepção de trabalho educativo¹¹. No que se refere à Educação Física escolar, o coletivo mostra que é a base material da escola é constituída por três polos que concretizam o currículo:

o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. [...] **o trato com o conhecimento** corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica. Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma **organização escolar**. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc. Os dois pólos até aqui tratados da dinâmica curricular se institucionalizam na escola, através de um terceiro: **a normatização escolar** que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.29-30, acréscimos de grifos).

O trato com o conhecimento, diz respeito à forma como o professor organiza a aula/o ensino metodologicamente, está diretamente relacionado com a seleção, a organização e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento, conforme o quadro 1:

QUADRO 1 CURRÍCULO E DINÂMICA CURRICULAR

¹¹ Nosso foco é as contribuições para a EF, para aprofundamento do tema, ver tese de Gama (2015)



Fonte: Gama (2015)

Para Gama (2015) os elementos trazidos pelo Coletivo de Autores (1992) denotam a percepção crítica e superadora de currículo presentes na obra. Rompe tanto com a concepção de currículo tradicional, a qual concebia o currículo como um rol de disciplinas, estático, definitivo, quanto com a perspectiva pós-moderna multicultural, relativista de currículo, que é fragmentada, construída “permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento” (GAMA, 2015, p.179).

Gama (2015) ratifica que a escola deve ser orientada para garantia do acesso ao conhecimento sistematizado à classe trabalhadora, para que esta seja capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades, considerando as condições históricas e materiais atuais, uma vez que “a elevação da compreensão acerca da realidade é fundamental para transformá-la” (Op. cit, p. 178). A autora investigou três obras importantes para mostrar a concepção de currículo baseado nos elementos que compõem e

definem o trabalho pedagógico em sua totalidade, a qual se materializa em última instância no currículo; para tal fez um estudo comparativo entre o Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997) e Freitas (1995), conforme dispõe o quadro 2, para compreender os elementos que definem e compõem o trabalho pedagógico:

QUADRO 2 COMPARATIVO DOS COMPONENTES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

OBRAS	COLETIVO DE AUTORES (1992)	FREITAS (1995)	ESCOBAR (1997)
COMPONENTES DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Dinâmica curricular	Org. do trabalho pedagógico	Org. do trabalho pedagógico
	Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento)	Conteúdo/método Objetivo/avaliação	Organização das condições espaço-temporais
	Organização escolar	Tempos/espacos escolares	Seleção, organização e sistematização do conhecimento
	Normatização escolar		Normatização escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2018), baseado em Gama (2015)

A autora não caracterizou cada um desses componentes de forma individual a partir das obras, porém, utilizou como sinônimos os termos em questão, enfatizou o Coletivo de Autores (1992) e Escobar (1997) devido à relação direta que estabelecem com a Educação Física. Serão enfatizados alguns conceitos que nortearão esta pesquisa, tais como normatização escolar, organização escolar e trato com o conhecimento, pois conforme o Coletivo (1992):

Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo (p.18).

Os pesquisadores ressaltam ainda que a direção política depende do movimento político-social e da luta dos educadores e alunos no sentido de seguir determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, os quais poderão

ser no sentido de transformação da realidade ou manutenção dos interesses vigentes.

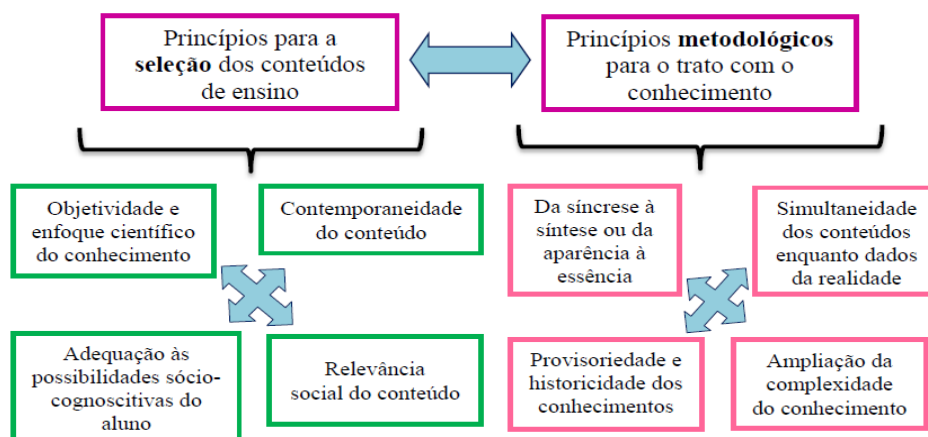
Segundo Gama (2015), a organização dos tempos e espaços escolares, sua forma de gestão expressa nos documentos fazem parte das relações sociais burguesas, para que seja cumprida a perpetuação da ordem do capital. Contudo, a “forma de gestão institucional também deverá expressar outra lógica, pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto organização e determinação dos profissionais e dos estudantes”¹² (Op. cit. p. 190).

A organização escolar refere-se à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender. A pesquisadora se embasou no conceito de Politecnia, desenvolvido por Gramsci, conforme Saviani (2005) apresenta-se como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino no que se refere ao enfrentamento das contradições da sociedade capitalista. Deste modo, a educação no ensino fundamental, médio e superior devem permitir a superação, respectivamente entre o homem e a sociedade, o homem e o trabalho, e o homem e a cultura.

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica, diz respeito à forma pela qual o professor organiza metodologicamente e desenvolve o ensino dos conteúdos, considera tanto a seleção, organização e seleção lógica e metodológica ao longo dos anos, séries ou ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O processo de seleção curricular segue quatro princípios, que se relacionam com os quatro princípios metodológicos, de acordo com o quadro 3.

QUADRO 3 RELAÇÃO ENTRE SELEÇÃO CURRICULAR E OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

¹² Para ampliar a discussão sobre auto-organização ver PISTRAC, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2003.



Fonte Gama (2015)

Os princípios para a seleção curricular elencados pela autora são quatro: 1) Relevância social do conteúdo; 2) Contemporaneidade do conteúdo; 3) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas; 4) Objetividade e enfoque científico do conhecimento. A autora os apresentou de forma sintética e fez pouca relação com a abordagem Crítico-Superadora, porém, enfatizou a sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que gerou dificuldades em compreender como estes se materializam na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

O princípio da relevância social diz respeito ao sentido e significado que os conteúdos escolares devem assumir diante da realidade dos alunos, uma vez que este princípio “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.19, acréscimo de grifos).

Neste sentido, tais conteúdos devem ser capazes de fornecer explicações sobre os determinantes que mantém o trabalhador na condição de explorado, uma vez que o acervo de conhecimentos da cultura corporal de acordo com Taffarel (2016, p.15) “se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção”.

Assim, depreende-se das análises dos autores que o princípio da relevância social dos conteúdos na abordagem Crítico-Superadora está vinculado ao reconhecimento por parte do trabalhador de seu papel na luta de classes será

fundamental, especialmente quando vislumbra um projeto histórico de sociedade que busca romper com as estruturas sociais vigentes em direção à transformação radical da sociedade.

A contemporaneidade do conteúdo refere-se à necessidade da garantia ao aluno dos conhecimentos desenvolvidos pela ciência e pela técnica avançadas, tanto em nível nacional quanto internacional, além de está diretamente relacionado com o clássico (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para Gama (2015), afirma que o trabalhador não deve se limitar aos saber prático-operacional dos aparatos tecnológicos, pois é necessário que se apropriem dos conhecimentos científicos e dos processos de produção desta riqueza.

Identifica-se na pesquisa de Taffarel (2016) o nexos do conteúdo esporte com o desenvolvimento da ciência e tecnologia. De acordo com a autora:

Apanhando o mais avançado que é o esporte, impregnando-o de dados da realidade, de determinações possíveis de serem conhecidas por sucessivas aproximações, seremos capazes de compreender como ao longo da história da humanidade, as atividades para manter a vida vão adquirindo outros sentidos e significados até chegarmos às mais sofisticadas técnicas e tecnologias para obter a beleza estética dos exercícios ginásticos, ou rendimento máximo, o máximo do sobrepujar, nos atos de caminhar, trotar, correr, saltitar, saltar (em altura, em extensão, em profundidade), arremessar, lançar, equilibrar, embalar, balançar, rolar, trepar ... A humanidade adquiriu esta capacidade mais complexa que se expressa nas múltiplas determinações dos jogos olímpicos, nas grandes competições mundiais da ginástica, natação, atletismo, esportes em geral, construindo suas relações de produção da vida, atendendo a suas necessidades vitais (p.14)

Desta forma, compreende-se que o princípio da contemporaneidade do conteúdo é observado quando se busca compreender os conteúdos a partir da apreensão de seu processo evolutivo, captando seu movimento de ruptura e continuidade de seus sentidos e significados ao longo do tempo, até a contemporaneidade. Período no qual a sua relação com as técnicas avançadas e tecnologias produzidas pela ciência moderna, que tem sido empregada visando o desenvolvimento do rendimento máximo jamais alcançado nos períodos históricos anteriores.

Quanto ao princípio da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, trata-se da “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” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.20). Gama (2015)

relaciona tal princípio com a concepção de aluno concreto, isto é, deve-se entender que as possibilidades de aprender dos indivíduos são socialmente.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, Martins (2011; 2013) mostra as contribuições da Teoria Histórico-Cultural¹³, desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria, na qual se verifica que o psiquismo humano, no qual se constituem funções psíquicas superiores ou comportamentos complexos, exige o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos advindos dos conhecimentos clássicos. No campo da Educação Física, há estudos os que mostram a relação entre a abordagem Crítico-Superadora e a Teoria Histórico-Cultural, tais como a tese de Nascimento (2014)¹⁴.

Por fim, a objetividade e enfoque científico do conhecimento são um acréscimo de Gama (2015) aos três princípios enunciados no Coletivo de Autores (1992). A objetividade refuta o discurso de neutralidade científica e indica a necessidade de identificar os aspectos gnosiológico¹⁵ (centrado no conhecimento, na objetividade) e ideológico (expressam os interesses, na subjetividade humana). A pesquisadora mostra que a historicização visa resgatar a objetividade e a universalidade do saber. O enfoque científico do conhecimento se opõe ao conhecimento do cotidiano, ao senso comum, portanto é contrário ao relativismo epistemológico presente nas concepções pós-modernas de educação.

Os princípios supracitados possuem relação direta com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento. Estes correspondem à forma como os conteúdos serão abordados no currículo e à lógica de sua apresentação aos alunos, de acordo com o Coletivo de Autores (1992). São quatro de acordo com Gama (2015): 1) Da síntese à síntese ou da aparência à essência ou confronto e contraposição de saberes; 2) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 3) Ampliação da complexidade do conhecimento ou

¹³ Para aprofundamento ver Martins (2011; 2013).

¹⁴ Ver NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

¹⁵ A gnosiologia é uma das categorias basilares da filosofia que permite a compreensão do conhecimento e do processo de aprendizagem. Ela se constitui em um dos princípios basilares da filosofia. Ver POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 2001.

espiralidade da incorporação das referências do pensamento; 4) Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos.

O primeiro foi inicialmente denominado pelo o Coletivo de Autores (1992) como princípio do Confronto e contraposição de saberes, pois nele há:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (p. 20).

Gama (2015), alegando que esta nomenclatura pode gerar incompreensão do princípio, designa-o Da síncrese à síntese ou da aparência à essência. Este princípio indica o saber popular deve ser entendido na perspectiva dialética, na qual há unidade e luta dos contrários, ou seja, não se trata de excluí-lo ou negá-lo, “mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida”, pois “o acesso à cultura erudita possibilita [aos alunos] a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular” (Op. cit, p. 204, acréscimo de colchetes).

A autora esclarece que metodologicamente este princípio que rege o quinto passo da Pedagogia Histórico-Crítica, que é o retorno à prática social inicial, conforme foi visto na seção anterior deste capítulo. Sua contribuição é promover a articulação do singular, isto é, do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar), com o geral que consiste na transformação da realidade, mediante a luta em direção ao projeto histórico socialista (GAMA, 2015).

Trata-se, portanto, de alcançar ao nível da consciência filosófica por meio da elaboração de um percurso metodológico para a abordagem Crítico-Superadora a partir dos passos desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisadora não especificou como este método está sendo desenvolvido no campo da Educação Física, por isso indicamos os estudos de Reis et al (2013) que apresentam experiências de aulas de Educação Física norteadas pelo método desenvolvido por Dermeval Saviani.

O princípio da simultaneidade dos conteúdos postula que os conteúdos de ensino devem ser organizados e apresentados de forma simultânea aos alunos,

se “confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos ‘pré-requisitos’ do conhecimento”, isto “dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.20).

Gama (2015) completa que este princípio visa assegurar a organização do currículo na perspectiva de totalidade, a qual possui elementos do particular e do universal. Ele possibilita para a autora a compreensão das relações e nexos entre os conteúdos, que ocorre tanto entre as unidades de ensino, quanto entre os ciclos escolares.

O princípio da ampliação da complexidade do conhecimento é uma renomeação de Gama (2015) ao princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento tratado pelo Coletivo de Autores (1992). Para a primeira autora a apropriação do conhecimento ocorre por meio de sucessivas aproximações, por meio das quais ocorre uma ampliação das referências acerca do objeto com o reconhecimento de suas múltiplas determinações, possibilitando a representação do real pelo pensamento de forma mais fidedigna.

O Coletivo de Autores (1992) mostra como exemplo a ampliação da compreensão da água ao longo das séries ou ciclos se torna cada vez mais complexa:

A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma naquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? (p. 21).

Gama (2015) ressalta que a mudança no trato com o conhecimento é na ampliação das referências sobre cada dado da realidade nas unidades de ensino ou de uma série para outra. Isto significa que progressivamente os alunos vão dominando o acervo de determinações de um dado conteúdo ou objeto estudado, processo que lhes permite construir um leque de objetivações cada vez mais complexas e mais próximas da realidade.

O quarto e último princípio são a provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. O Coletivo de Autores (1992) mostra que a provisoriedade os conteúdos do ensino são organizados e sistematizados, rompe com a ideia de terminalidade, aspecto “fundamental para o emprego desse princípio apresentar o

conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (p. 21). Isto significa que em cada etapa da história humana, a produção “seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (Op. cit., p.21-22).

Gama (2015) considera que compreender o desenvolvimento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade auxilia no processo de organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico dos conteúdos ao longo das séries ou ciclos de escolarização. A autora conclui que os princípios curriculares são articulados com os princípios metodológicos e necessitam da análise das especificidades e condições das escolas.

A partir das assertivas supracitadas verifica-se que os fundamentos pedagógicos específicos que orientam a Educação Física escolar, tais como sua concepção, seus conteúdos e seu papel na formação humana estão embasados nas mesmas orientações da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta perspectiva, a Educação Física é como concebida como disciplina que tem como objeto de estudo a cultura corporal, visa à formação dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, críticos e conscientes da realidade em que vivem.

Vale ressaltar que a o processo de sistematização do ensino da Educação Física a partir da abordagem Crítico-Superadora está em processo de desenvolvimento, por isso a relevância de compreender os princípios norteadores que orientam a elaboração de um método de sistematização, mostrados na tese de Gama (2015).

CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS CURRICULARES

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o educador tem de ser educado. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.

(MARX, Tese III, Feuerbach, 2007, p. 534).

Neste capítulo reafirmamos a concepção de homem como ser histórico-social, compreendendo que as atuais reformas educacionais são fruto de um processo histórico e contraditório por meio do qual há um embate histórico entre diferentes conceitos de educação que, por sua vez, estão atreladas a concepções de mundo, de homem e de sociedade. A Tese III de Marx sobre Feuerbach disposta na epígrafe acima apresenta elementos os quais consideramos relevantes para esta pesquisa. Traremos aspectos históricos que visam compreender de que forma a “modificação das circunstâncias”, sobretudo as vinculadas aos modelos de produção capitalista, incidem diretamente sobre a educação e sobre a Educação Física para atender a interesses e demandas do capital.

Em contraposição a estas concepções e em observância às considerações de Duarte (2016, p. 14) o qual afirma que “A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos”, apresentamos no capítulo anterior a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (2008, 2011) como uma teoria pedagógica revolucionária, cujos princípios se fazem presentes na abordagem Crítico-Superadora elaborada pelo Coletivo de Autores (1992). Nesse sentido, por contradição, a mudança nas circunstâncias também pode oferecer os subsídios para a construção de prática pedagógica revolucionária, conforme Marx (2007, p.534) “coincidência entre a altera[ção] das

circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas” nos conduz a “prática revolucionária”.

Neste capítulo será discutido o contexto do processo de reestruturação do capital e suas implicações no redirecionamento das políticas educacionais curriculares em Educação Física e na constituição das abordagens pedagógicas emergentes para a área no Brasil, enfatizando os PCN na década de 1990 às atuais políticas em desenvolvimento, como é o caso da BNCC. Nestes documentos foi feita uma análise das abordagens pedagógicas, a concepção de formação humana, além da relação objetivo/avaliação e conteúdo/método, elementos da OTP. Buscou-se compreender os pressupostos históricos, políticos e ideológicos que compõem este processo e que têm exercido inferências no desenvolvimento de propostas de documentos normativos curriculares para a educação básica, por meio de mediações com a Educação Física.

Para isso, o texto inicia explicitando a relação da crise do modelo desenvolvimentista com a necessidade de delimitação de novas competências para o novo homem e a função da Educação Física neste processo. Posteriormente, discute as abordagens pedagógicas da Educação Física presentes nas propostas curriculares na educação básica no Brasil, partindo dos PCN de 1997 até a BNCC, apresenta os elementos de continuidade e de ruptura destas políticas, sobretudo no que se refere aos fundamentos pedagógicos, que aqui relacionam-se com a definição de formação humana presente nas orientações destes documentos para a Educação Física.

2.1- A crise do modelo desenvolvimentista e a necessidade de delimitação de novas competências para o novo homem

O Estado de Bem-Estar Social, Desenvolvimentista ou *Welfare State* foi uma tentativa dos países centrais do capitalismo de reconstrução da Europa pós Segunda Guerra Mundial e superar a crise que já se estendia desde os anos 30 do século XX, caracterizada principalmente pelo desemprego em massa e pela redução acentuada das taxas de lucros. As políticas do Estado de Bem-Estar estavam alicerçadas ao padrão de acumulação fordista, o qual atuou como um sistema regulador baseando-se na falácia de que a crise do capital poderia ser controlada (ANTUNES, 2002).

O Fordismo foi um sistema de produção, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford para sua indústria automobilística, que posteriormente se tornou um modelo produtivo mundial. Nesse momento a economia se tornou lócus privilegiado, para Silva Júnior e González (2001) propagador “da falsa ideia de que a vida deve voltar-se para a produção alienada, abundante” (p. 12). No campo educacional, constataram que o Estado Desenvolvimentista produzia macro-acordo social, compromisso de classes e equilíbrio econômica, os projetos educacionais tinham essa mesma orientação, as propostas educacionais objetivavam a dimensão coletiva e pública reforçando o objetivo maior do Estado.

Frigotto (2010a) em sua obra *Educação e a crise do capitalismo real* destaca as décadas de 60 e 70 do século XX como períodos de adequação da educação ao capital, no qual esta prática social foi definida pelo “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – ‘capital humano’” (p. 20, grifos no original). Neste sentido, a educação passa a ser definida como uma técnica de preparar recursos e fica reduzida ao “fator econômico” como um fetiche¹⁶, o qual [...] “independentemente das relações de força e das classes, é capaz de operar o ‘milagre’ de qualificação social, econômica e política entre os indivíduos, grupos, classes e nações” (Op. cit., grifos no original).

É o que este pesquisador chama de Teoria do Capital Humano, pois a função social da educação é responder às demandas do capital, e prevê que a educação é capaz de produzir capital humano, o qual viabilizará a redução das desigualdades sociais entre os países e classes sociais. A proposta central da teoria é de que:

um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 2010a, p. 44).

¹⁶ O tema do fetiche é uma categoria para Marx (2013) presente no livro *O Capital*. Fetichismo é uma denominação usada pelo filósofo explicar a ocultação da exploração nas relações de produção na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo o culto as mercadorias como objetos de consumo.

No Brasil, tal teoria vinculou-se à concepção tecnicista que estava em pleno desenvolvimento na década de 60 do século XX, para que se pudesse escamotear sua verdadeira função que naquele período foi buscar redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” por meio da educação tecnicista. Conforme o pesquisador os efeitos dessa teoria na política educacional no Brasil no período foram o desmantelamento da escola pública, além do reforço da educação como uma mercadoria dentre outros, os quais se agravaram ao longo dos anos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2001) verificaram que esta teoria influenciou algumas reformas durante o período da ditadura militar, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, período em que foram desenvolvidas políticas baseadas tanto em recomendações dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) quanto por acordos entre o Estado Brasileiro com empresários e intelectuais locais. Assim, conforme as autoras, a “política desenvolvimentista articulou-se, a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender os interesses econômicos vigentes” (Op. cit, p. 29).

Após a década de 1970 alguns fatores como o acirramento da crise estrutural¹⁷, corroborou para declínio progressivo do Estado Desenvolvimentista e ascensão do regime de acumulação flexível ou toyotismo (ALVES, 2011; ANTUNES, 2002; HARVEY, 1992). Este modelo demandou um “novo perfil de homem” dotado de maiores competências técnicas e atitudinais mais adequadas à produção flexível, “a formação desse novo perfil por sua vez gerou novas demandas para o campo educacional” (MORAES, 2003, p.08).

Para Silva Júnior e Gonzáles (2001) tal como atualmente, naquele período coloca-se a necessidade da construção de um “novo homem” possuidor de uma nova concepção de mundo, mediada pelas práticas sociais, a organização da sociedade e a subjetividade do sujeito. Os autores verificaram que as mudanças do mundo do trabalho deste século seguem “num contexto de ruptura e

¹⁷ Ver MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002.

simultânea continuidade histórica quando as reformas de todas as naturezas, com destaque para as do Estado e da educação, tornam-se eventos fundamentais da vida social e política” (Op. cit. p.16).

Ressaltam que a mundialização do capital provocada pela crise do modelo fordista de produção e a construção histórica do período atual exigiam a constituição de um novo “pacto social [...] uma nova concepção de mundo [...] com o objetivo de alterar os mecanismos de regulamentação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo, o homem que pense, sinta e viva de forma diferente” (Op. cit. p.18).

Desta forma, a educação escolar torna-se um locus estratégico para a construção desse novo perfil de indivíduo adequado às novas demandas do capital (MORAES, 2003; SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002), ocasionando mudanças expressivas por meio da definição das competências, conteúdos curriculares e concepções pedagógicas para a educação em todos os níveis de ensino (RAMOS, 2001, 2002; DUARTE, 2001, 2008).

De acordo com tal perspectiva, este novo ser humano deverá ser dotado de competências específicas, ou seja, habilidades e capacidade de enfrentar desafios e imprevistos, adaptar-se a novas formas de organização da empresa, produzir com eficiência e ter capacidade de manter seu emprego ou manter-se em condição social de empregável, conforme Silva Júnior e Gonzáles (2001). Estes pesquisadores apresentam a noção de competência por meio de pontos de convergência presentes na obra do pensador Philippe Perrenoud, em virtude da dificuldade para a definição do termo:

1) a competência é uma qualidade introjetada no trabalhador por meio de sua prática, tornando-se um valor de sua singularidade, de sua ideologia/Cultura, de sua forma de ser; 2) por outro lado, ela não tem sentido na condição de potência, tão somente, o tem em ato efetivo, ou seja, numa prática social, em que os sujeitos mobilizam seus conteúdos cognitivos e outros saberes para a resolução de problemas sem indagar as suas razões estruturais de emergência; e 3) essa nova forma de sociabilidade se consolida, bem como os conteúdos cognitivos se adensam. Acrescentaríamos, a objetividade social naturaliza-se para o ser social (SILVA JÚNIOR; GONZÁLES, 2001, p.30).

Destas características, enfatizamos a relação entre os conteúdos cognitivos e a delimitação e mobilização de competências, habilidades e saberes para solução de problemas do cotidiano, especialmente nas instituições

escolares têm sido estudados por Duarte (2001, 2008, 2010, 2016). Segundo este autor, aproximação das atividades educativas das necessidades imediatas presentes no cotidiano dos alunos, é uma das “formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista” (DUARTE, 2016, p. 27). Para Santos (2010):

a escola assumiu, mesmo que de uma forma contraditória, a função de desenvolver um novo cidadão-trabalhador coadunado com as novas competências requeridas pelas mudanças na forma de organização da produção, gestão do trabalho e os novos códigos culturais. Pelo que observamos, seria mais conveniente, para os ideólogos do capitalismo, substituir conhecimento por competência, sabendo-se que o primeiro é um dos elementos da segunda, que se abre para os demais saberes, principalmente o saber ser (p.168).

Na esfera do trabalho “a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho” (RAMOS, 2001, p. 15). A formação dada pela escola tradicional, pautada no fordismo, precisou ser alterada para atender às novas competências do modo de acumulação flexível do sistema capitalista. Desta maneira, Ramos (2002) mostra que a escola foi obrigada a modificar seus “conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (p. 222), com ênfase no saber-ser, sobre o qual se fundam o saber-fazer, saber-aprender, saber-conviver.

Por outro lado, na esfera educativa, conforme Duarte (2001, 2008) e Moraes (2003) os saberes e conhecimentos passam a ocupar um plano secundário, uma vez que há centralidade na competência e na habilidade com que o indivíduo tem de lidar com as demandas do capitalismo contemporâneo. Assim, a reorganização do processo de ensino exige reordenamento dos currículos e programas escolares, denominado por Ramos (2002) de *pedagogia das competências*, que é:

(...) a forma pela qual a educação se reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo- e no plano cultural pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do conhecimento, da Sociedade Pós-industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (p.273).

Este processo Moraes (2003) denomina de “recuo da teoria” como um “movimento que prioriza e eficiência a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata” (p.153). Destarte, no âmbito da

estruturação e gestão do sistema educacional a reforma atual continua sendo pelo receituário neoliberal e no plano dos fundamentos teóricos, vinculada à agenda pós-moderna¹⁸, de acordo esta professora pesquisadora:

De forma ardilosa proclama-se o novo patamar democrático no qual deverão constituir-se modos emergentes de resistência, ética, política discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas múltiplas identidades sociais. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações – de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais (p. 162).

Dentre as principais características do pós-modernismo cita a derrota do projeto iluminista de emancipação, a denúncia do engodo do progresso histórico, além da impossibilidade da verdade, negação do real e recusa de seus fundamentos. Outro ponto fundamental é a rejeição das grandes narrativas próprias da ciência e a racionalidade ocidental que estavam a serviço da manutenção da estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação. Para Moraes (2004) o pós-modernismo caracteriza-se, principalmente, por uma atitude negativa, uma vez que contesta a razão, a ciência, o conhecimento objetivo, o sujeito e a perspectiva de totalidade.

Tais concepções pedagógicas privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a inserção dos indivíduos, especialmente os filhos da classe trabalhadora, no mercado de trabalho, as quais têm como principal objetivo desenvolver a capacidade de aprender a aprender, para que o indivíduo consiga destacar-se individualmente. Também contribuem para a naturalização das relações capitalistas, as quais impedem os indivíduos compreenderem a estrutura social de classes, na qual estão inseridos, limitando-se a conformá-los às exigências do trabalho alienado (DUARTE, 2008).

Duarte (2010) afirma ainda que “pedagogias do aprender a aprender” podem ser consideradas “pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar” (p. 33). Dentre as principais características dessas pedagogias o autor destaca a)

¹⁸ Agenda pós-moderna foi um conceito criado por Ellen Meiksins Wood para designar um clima intelectual e político da qual faz parte diversas teorias as teorias que expressam um corpo conceitual incoerente e não unificado e permite pluralidade de propostas e interpretações muitas vezes conflitantes entre si (MORAES, 2004).

ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associadas a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade; b) negação da perspectiva de totalidade, pois se baseiam na afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos; c) relativismo epistemológico e cultural que contribuem para o esvaziamento e fragmentação dos conteúdos, promovendo a fragmentação do currículo escolar e a ausência de referência para a definição do que ensinar na escola; d) utilitarismo epistemológico pragmatista dos conteúdos, uma vez que os únicos conteúdos significativos e relevantes para os alunos são os que tenham utilidade prática em seu cotidiano; e) desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico (deslocamento dos clássicos para o plano secundário) em detrimento a valorização do conhecimento tácito, cotidiano pessoal.

Estes elementos foram incorporados às políticas educacionais curriculares voltadas para a Educação Física. Um dos teóricos que aderiram a estas concepções no período foi Neira (2003), o qual apoiado no construtivismo de Piaget, afirma que o papel da escola é:

[...] ao invés de transmitir informações, geralmente desatualizadas e fora do contexto, a escola ocupar-se-á do ensinar a aprender, levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, mantendo-se atenta para revisões e ampliações constantes (p. 166).

A função da Educação Física e de seus conteúdos para este estudioso está voltada para o desenvolvimento de competências requisitadas pela vida cotidiana sem, no entanto, discuti-las no contexto do capitalismo contemporâneo. O autor cita a funcionalidade do conteúdo jogos no desenvolvimento da capacidade competitiva dos indivíduos:

Os jogos de regras em uma perspectiva funcional valem por seu caráter competitivo. Competir é pedir junto a mesma coisa, em um contexto onde todos os que pedem não podem tê-la ao mesmo tempo. A competência é o desafio de ser melhor que si mesmo. Nesse sentido, o outro de quem se ganha é apenas uma referência para si próprio (Op. cit, p. 179).

Esta concepção é limitada sob o ponto de vista da socialização do conhecimento, uma vez que o saber acumulado historicamente pela humanidade é negado ao aluno. A reflexão pedagógica nesta perspectiva, além de desconsiderar as relações sociais, escamoteia conflitos e contradições sociais,

restringindo-as a resolver situações problemas sejam criadas pelo próprio professor ou surgidas durante o processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2010).

Neste caso, o trabalho pedagógico visa instrumentalizar os alunos para a resolução de problemas e tomada de decisões no cotidiano, por esta razão, Santos (2010) advoga que as exigências dominantes para área nesse processo de formação do cidadão/trabalhador possui duas características fundamentais. A primeira é de que a Educação Física se volta para suprir a necessidade do “desenvolvimento de habilidades cognitivas (comunicabilidade, raciocínio lógico, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio e soluções de problemas)” (p. 179), pois a área está vinculada ao estudo das manifestações corporais e as dimensões físico-corporais, as quais não contribuiriam neste projeto de formação humana, posto que são exigidas habilidades intelectuais em detrimento as motoras.

A segunda é de que este componente seria desprestigiado no currículo da escola, ocupando uma posição hierárquica inferior, contudo, como a responsável por difundir por meio de valores éticos, morais e padrões de comportamentos necessários para que o indivíduo do século XXI se adapte ao modo de produção social capitalista. Apesar disso, “contribui para que algumas redes de ensino e professores-pesquisadores absorvam tais orientações” (Op. cit, p.180).

Em síntese, o pesquisador mostra que o conteúdo da Educação Física corresponde apenas a um mecanismo utilizado para garantir a estrutura social do toyotismo, especialmente pela difusão e ratificação de padrões de comportamentos, valores, atitudes de passividade e conformismo desse novo trabalhador. Em tal perspectiva, a área perde a função de transmitir dos conhecimentos historicamente acumulados e, ao mesmo tempo, assume a incumbência de propiciar as condições para a construção coletiva de significados pessoais. Neste sentido, a Educação Física contribui para a formação do indivíduo com capacidade de cooperação, convivência pacífica, criatividade capaz de trabalhar em equipe, elementos que correspondem “formas de ação que permitam melhor adaptação dos sujeitos aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (O. cit, p. 181).

Em contraposição a estes posicionamentos, concordamos com o Coletivo de Autores (1992), o qual sustenta que a Educação Física deve garantir a reflexão pedagógica ampliada, que vise constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória, na qual o ensino deve ser “compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (p. 28).

É importante ressaltar que o componente curricular Educação Física foi utilizado sob o ponto de vista dominante, cujo objetivo inicial foi promover uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios, de acordo com Soares (1994). A autora afirma que esta área no sistema fordista teve como objetivo promover a formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, e de forma adestrada a repetições de exercícios. Tais concepções foram denominadas tradicionais, acríticas e a-históricas, e eram baseadas no biologicismo, no tecnicismo, na ciência positivista e apregoavam a suposta “neutralidade” pedagógica. Na década de 1980, surge o “Movimento Renovador em Educação Física”¹⁹ que passa a questionar estas concepções pedagógicas tradicionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1994).

Todavia, a partir da década de 1990 com as mudanças no mundo do trabalho, a queda do muro de Berlim, o fim do socialismo real, muitos intelectuais abandonaram suas concepções de esquerda conforme Nozaki (2004). Este pesquisador mostrou que houve expansão no meio acadêmico de ideias apoiadas por intelectuais a serviço do capital que apregoavam o fim da luta de classes e da história, e, ao mesmo tempo anunciavam o modelo econômico capitalista como única possibilidade de sociedade.

Neste processo, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e intelectuais de esquerda abandonaram a perspectiva de transformação social e passaram a

¹⁹ Dentre as obras importantes deste movimento, destacam-se O que é Educação Física? (OLIVEIRA, 1983); A Educação Física cuida do corpo... e “mente” (MEDINA, 1983); Esporte para Todos: um discurso ideológico (CAVALCANTE, 1984); Educação Física: competência técnica e compromisso político em busca de um movimento simétrico (CARMO, 1985); Criatividade nas aulas de Educação Física (TAFFAREL, 1985); Concepções abertas no ensino da Educação Física (HILDEBRANDT E LAGING, 1986); Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1987); Educação Física no Brasil: a história que não se conta (CASTELLANI FILHO, 1988).

adotar um discurso reformista, o qual se manifestou no âmbito da Educação Física por meio da delimitação de falta de definição do papel da disciplina, dos seus conteúdos e objetivos de aprendizagem, além da regulamentação da profissão²⁰, tendência no mundo do trabalho (NOZAKI, 2004). Este contexto afetou delimitação das propostas curriculares para a Educação Física escolar no Brasil, questão discutida no item a seguir.

2.2- As orientações curriculares os fundamentos pedagógicos da década de 1990: os PCN

Um dos marcos referenciais para a definição do currículo escolar no Brasil foram os PCN na década de 1990, produzidos em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais para a educação básica (MALANCHEN, 2014; RODRIGUES, 2001; DUARTE, 2001, 2008). No documento introdutório dos PCN (BRASIL, 1997) há menção de eventos realizados por esses organismos na instituição da universalização do ensino fundamental, além da definição de políticas educacionais no Brasil que visem melhorar a qualidade da educação, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (p.14)

No referido documento consta que o processo de elaboração em caráter preliminar a primeira versão foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 1995-1996, no qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, além de especialistas e professores. Afirma que foi feito um estudo pela Fundação Carlos

²⁰ O processo de regulamentação da profissão na EF ocorreu com a criação do Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física (Sistema CONFEF/CREF), em dezembro de 1998, por meio do Decreto Lei nº. 9696/98, o qual está em conformidade com os preceitos defendidos pelo mundo do trabalho. Ver Nozaki (2004).

Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com experiências de outros países. Afirmar ainda que o documento teve como embasamento pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos do desempenho dos alunos do ensino fundamental, além de experiências de sala de aula mostradas nos encontros, seminários e publicações.

Contudo, Zanlorenzi e Lima (2009) afirmam que a elaboração dos PCN foi uma orientação de um modelo educacional difundido pelos organismos internacionais, para atender as metas e objetivos traçados na Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBN), os quais indicariam a qualidade na educação, a qual passa a ser medida no país por meio dos sistemas de avaliação para educação básica. O principal consultor da elaboração deste documento foi o espanhol César Coll, o qual também foi responsável pela proposição e implementação da reforma na educação em seu país. Segundo os pesquisadores, os professores e especialistas ficam subjugados a escolha dos conteúdos, os quais eram orientados pelos fundamentos da Psicologia construtivista de César Coll. Neste sentido,

Fica evidente que foi adotado um pensamento único pelo governo central como referência de ensino e avaliação para as escolas e professores e estes impelidos pelo resultado das avaliações desenvolvem projetos que contribuam para o conhecimento do aluno afeiçoado às particularidades da comunidade à que pertence. Apenas aceitando as diferenças na sociedade, porém sem refletir sobre o que lhe foi proposto (Op. cit. p. 12).

Ressaltam ainda que a partir dessas propostas, inicia-se um processo de responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho ou fracasso escolar, visto que seus resultados passaram a contribuir de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento do país. Coll (2003) mostra a relação entre a psicologia e o currículo escolar, aponta um conjunto de princípios psicopedagógicos, mesclando conceitos das teorias de Piaget, Vigotski e Ausubel entre outros, alegando evitar ecletismo, contudo, suas construções resultaram em um programa curricular de base construtivista eclético e pragmático (DUARTE, 2001).

O documento introdutório dos PCN para o quarto e quinto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) afirma a necessidade da educação ao longo de sua vida, para isso seria imprescindível repensar os tempos e os campos da educação para que os indivíduos pudessem continuar aprendendo. Esta

educação ao longo da vida é fundada em quatro pilares, oriundos das recomendações do Relatório Jaques Delors²¹ (DELORS, 1998) para a educação mundial produzido UNESCO.

No Brasil o documento foi publicado em português de *Educação um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), trata-se de um documento extenso, com 281 páginas e nove capítulos, o capítulo 4 é destinado a tratar dos quatro pilares da educação supracitados. No relatório há uma relação de tais pilares com as competências voltadas para o mercado de trabalho, alinhadas aos princípios das empresas japonesas, as quais passaram a exigir um comportamento social do trabalhador marcado pela “[...] **aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco**” (Op. cit, p. 94, acréscimo de grifos).

Fazendo-se uma comparação entre eles, verifica-se no quadro 4 a semelhança na redação. Em ambos se identificam elementos do aprender a aprender, que estão diretamente relacionados com a constituição de competências, orientadas pelas diretrizes sugeridas pelos organismos internacionais para a educação mundial, especialmente com os pilares – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

QUADRO 4 COMPARATIVO DOS PILARES PARA A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

PCN	RELATÓRIO JAQUES DELORS
- aprender a conhecer , que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e	<i>Aprender a conhecer</i> [...] aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. <i>Aprender a fazer</i> , a fim de adquirir [...] de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar

²¹ O Relatório foi produzido em 1996 para a UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Este relatório foi constituído pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, composta por especialistas de vários países e recebeu contribuição de assessores de agências e organismos internacionais como o Banco Mundial. Seu objetivo foi traçar orientações sobre a educação a nível mundial. Ficou conhecido como Relatório Delors, pois foi liderado por Jacques Lucien Jean Delors, um político europeu de nacionalidade francesa, que entre 1985 e 1995 foi presidente da Comissão Europeia.

visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; - aprender a fazer , que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; - aprender a viver com os outros , que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; - aprender a ser , para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, 1998, p. 17, grifos no original).	numerosas situações e a trabalhar em equipe [...] aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. <i>Aprender a viver juntos</i> desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. <i>Aprender a ser</i> , para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 101-102, grifos no original).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Ressalta-se que o lema do “aprender a aprender” tem como núcleo fundamental mostrar a concepção educacional voltada para a formação de indivíduos capazes se adaptarem à sociedade capitalista e se destacaram individualmente, conforme mostrou Duarte (2008) a partir de suas análises nos estudos de Fonseca (1998) e Perrenoud (1996, 2000).

A partir desses estudos Duarte (2008) constatou que há uma relação direta entre a perda da estabilidade no emprego com o desenvolvimento do potencial de adaptabilidade, competição e de empregabilidade do novo trabalhador, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas flexíveis que se adaptam a realidade global (FONSECA, 1998). Estas seriam utilizadas como um mecanismo contra o desemprego, especialmente para a classe trabalhadora pobre ou grupos específicos como deficiente, jovem da periferia, a mãe solteira entre outros que estão fora do mercado de trabalho (PERRENOUD, 1996, 2000).

Acrescentamos como questão relevante as chamadas aquisições cognitivas básicas e o perfil de aquisições críticas de empregabilidade determinadas por Fonseca (2014), que são as aquisições acadêmicas

(comunicação, cognição, aprendizagem), aquisições sociais (atitudes e comportamentos positivos, responsabilidade, adaptabilidade) e trabalho em equipe (trabalhar em grupo), visando satisfazer as novas necessidades da economia global.

Neste sentido, Santos (2010) afirma que a busca da interação entre os alunos para o trabalho em equipe e lidar com as incertezas e os imprevistos corresponde a “uma evidência muito forte entre a necessidade de um cidadão/trabalhador de novo tipo exigido pelo precário mundo do trabalho e a Prática Pedagógica em Educação Física” (p.178). Em relação aos conteúdos desta área de conhecimento, averiguou que a proposta define como conteúdos relevantes os necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos interesses do capital.

Os estudos de Dias (2003) e Santos (2005, 2010), chamam atenção para as múltiplas dimensões do ser humano e a delimitação das competências. Para Dias (2003), “é justamente pensando nestas múltiplas dimensões que fazem referência a subjetividade humana, que o PCN – Educação procura articular o seu discurso em favor das competências” (p. 49).

Dentre os representantes responsáveis pela elaboração do documento destinado a Educação Física (BRASIL, 1998a), Eleonor Kunz, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Suraya Cristina Darido e outros, cujas obras constam nos referenciais. Estes representantes seguiram as orientações gerais apresentadas no documento introdutório, cujo embasamento teórico foi o ecletismo de César Coll, conforme constata as pesquisas de Rodrigues (2001) e Taffarel (1997) que tratam sobre as concepções pedagógicas para a Educação Física nos documentos.

A última trata da versão preliminar dos PCN destinada a Educação Física no 1º e 2º ciclos, mostra que este componente foi colocado como área do conhecimento que trata, ao mesmo tempo, do corpo humano, da motricidade e da cultura corporal. Verificou ainda que as três perspectivas de Educação Física têm matrizes teóricas, filosóficas e epistemológicas distintas e/ou antagônicas, ressalta ainda que não há “reconhecimento do conhecimento acerca da cultura corporal e esportiva, socialmente construída, culturalmente transmitida e historicamente apropriada é subsumido” (TAFFAREL, 1997, p.49).

Este ecletismo se mantém no documento produzido para as séries finais do ensino fundamental, onde se identifica a tentativa de unificação de quatro teorias distintas e antagônicas, as quais:

[...] resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenha enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, **têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano** (BRASIL, 1998a, p. 22, acréscimo de grifos).

As abordagens apresentadas são a psicomotricidade, construtivista, desenvolvimentista e as abordagens críticas. O documento enfatiza as contribuições de cada uma, sem, no entanto adotar nenhuma delas. Ademais, em relação ao último grupo não há menção de obras nem de autores das abordagens referendadas. Consequentemente, a concepção de Educação Física presente no documento segue a perspectiva eclética, conforme se pode observar nos fundamentos pedagógicos que indicam a concepção adotada para a disciplina, quais são os seus conteúdos e seu papel na educação.

Nos PCN a Educação Física tem como função social proporcionar experiências, as por meio das quais os indivíduos serão capazes ampliar suas capacidades de interagir sócio-culturalmente e, ao mesmo tempo, desfrutar das possibilidades de lazer e promover sua saúde pessoal. Neste sentido, é apresentada como de área de conhecimento da chamada “cultura corporal de movimento”:

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

O termo “cultura corporal de movimento” foi proposto por Mauro Betti (1992, 1996) e por Valter Bracht (1999), além deste há o termo “cultura do movimento” proposto por Elenor Kunz (1991, 1994). Tais termos indicam respectivamente as abordagens Sociológica e Crítico-Emancipatória. A primeira abordagem traz implicações para as múltiplas dimensões sócio-políticas, sócio psicológicas e didático-pedagógicas da Educação Física (FREITAS; RINALDI,

2008). Segundo Betti (1992), um de seus idealizadores, a abordagem visa de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, para oportunizar a experiência da cultura de movimentos. Neste sentido, a função da disciplina é “integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física” (Op. cit, p. 285).

A segunda é embasada nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt²² e no campo da fenomenologia²³, além da teoria sociológica da ação comunicativa, idealizada por Jürgen Habermas, e a tendência educacional progressista crítica (FREITAS; RINALDI, 2008). A concepção de ensino que o pesquisador propõe a Educação Física deve privilegiar a interação a linguagem corporal por meio do “saber-fazer”, o “saber-pensar” e o “saber-sentir”, pois o movimento humano deverá ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu “se-movimentar” que ele percebe, interage com os demais e atua na sociedade (KUNZ, 1994).

Desta forma, apesar de serem distintas ambas centralizam na participação e inclusão do aluno e na subjetividade humana, elementos oriundos da sociologia e da fenomenologia, conforme Mendes e Nóbrega (2009), uma vez que a relação entre a cultura e movimento é fundamentada na fenomenologia de Merleau-Ponty²⁴. As autoras mostram a importância da relação entre a Educação Física e a fenomenologia das discussões, cujas principais contribuições são a aproximação entre as ciências humanas e a Educação Física, por meio do desenvolvimento de discussões referentes às relações entre corpo, natureza e cultura.

²² A Escola de Frankfurt foi uma corrente filosófica que buscou romper com a filosofia tradicional partir da produção intelectual de Walter Benjamin e Theodor Adorno, tendo a revisão bibliográfica como método, e compreender como os conceitos de indústria cultural e teoria crítica.

²³ A Fenomenologia surgiu na segunda metade do século XIX, a partir das análises de Franz Brentano sobre a intencionalidade da consciência humana, volta-se para a descrição, compreensão e interpretação os fenômenos pela percepção subjetiva. Dentre os principais teóricos temos Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty (TRIVINOS, 1987).

²⁴ Maurice Merleau-Ponty (1908 a 1961) foi um filósofo fenomenólogo francês que considera a filosofia como uma reflexão humana radical sobre a sua própria situação. Seus estudos revelam o ser humano como ser ao mundo e que a consciência (sobre algo ou coisa) percebida somente pelo corpo em movimento. [Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_ponty.html. Acesso em 19 de janeiro de 2018].

Outra abordagem que tem possui relação com a fenomenologia é Ciência da Motricidade Humana, desenvolvida por Moreira (1993) e Sergio (1991), a qual tem como objeto de estudo a “ação motora ou ação motrícia” ²⁵. Este movimento não é homogêneo, existem diferentes perspectivas de motricidade humana, tais como a Ciência do Movimento Humano, Biodinâmica da Motricidade Humana, Pedagogia da motricidade humana²⁶, as quais possuem elementos distintos entre si.

Para Santos (2015, p. 26) não se trata apenas de dominar o movimento como ação isolada “É fundamental que as vivências práticas encontrem correspondência compreensiva com os sentidos/significados e seus valores, produtos da intersubjetividade humana”. O autor mostra que as mudanças nas práticas corporais se transformam de maneira mais significativa no campo do sentido e no campo valorativo, aspectos que influenciam diretamente o “saber fazer” ou ação motrícia, como é possível perceber no trecho:

Assim, mesmo considerando que as práticas corporais esportivas sofram modificações técnicas e táticas, as mais **impactantes alterações históricas pertencem à sua dimensão simbólica e linguística, interpretadas pelos campos de sentido/significado e valorativo. As ações motrícias do campo da ação são formas cujos valores e sentidos estão a caminho de encarnar-se por intermédio da educação [...]. O sentido e o valor são uma espécie de “alma” das formas motrícias. Não há como deixar de compreender quais sentidos e valores pertencem ao campo de ação esportiva se pretendermos situá-lo como projeto educativo, de formação humana fraterna, justa, solidária, não excludente, não discriminatória e preocupada com o desenvolvimento dos modos existenciais da grande maioria de seus praticantes.** (Op. cit, p. 27 e 28, acréscimo de grifos).

Afere-se dos trechos em destaque a presença de elementos que o esporte deverá desenvolver valores e sentidos pré-existentes e a-históricos no campo da subjetividade humana, os quais serão desenvolvidos por meio da ação educativa. Nesta perspectiva, caberá ao professor buscar nas práticas esportivas valores

²⁵ Para Santos et al (2014) Manuel Sergio desenvolve um modelo de interpretação da motricidade humana através dos *campos sistêmicos da motricidade*, adota a hermenêutica (ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação dos fenômenos) como abordagem metodológica, com suporte em antropologia filosófica e linguagem. Ver SANTOS, S. O. *Hermenêutica da motricidade humana. Revista Internacional d'Humanitats*, Barcelona/São Paulo, n. 3, p. 107-118, jan.-abr. 2014.

²⁶ A Universidade Estadual Paulista em Franca possui cursos de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade e engloba essas diferentes perspectivas de estudo sobre motricidade humana. [Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/77054>. Acesso em 26 de janeiro de 2018].

como a “fraternidade”, “respeito às diferenças”, “solidariedade”, “justiça” e outros, necessários para a “convivência pacífica”.

Uma das principais críticas a estas concepções é a limitação do conhecimento do fenômeno a partir da percepção ou experiência subjetiva, valorizando assim aos aspectos subjetivos, em virtude da aproximação com a corrente filosófica fenomenológica (TRIVINOS, 1987). Consequentemente, nesta perspectiva filosófica a Educação Física deve possibilitar vivências das diferentes experiências corporais de diferentes manifestações culturais, conforme se pode depreender da pesquisa de Mendes e Nóbrega (2009).

Outra consideração importante diz respeito à concepção de cidadania do documento. Rodrigues (2001) mostrou que nos PCN este conceito está correlacionado com princípio da inclusão, pois o aluno exerce cidadania quando tem garantido seu acesso e participação no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina e, quando luta pelo direito ao lazer e pelo acesso a espaços públicos para vivência de práticas da cultura corporal de movimento. Também se considera relevante para o exercício da cidadania o desenvolvimento da autonomia, cooperação, participação social, além da capacidade de questionar de que forma os padrões de beleza, a busca pela performance e a competição influenciam na exclusão e discriminação social.

O conceito de cidadania aqui é compreendido como participação nas decisões, a qual é viabilizada pela emancipação política. Marx (2010) trata da diferença entre emancipação política e emancipação humana. Para o filósofo a emancipação política representa um grande progresso, porém, “não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui” (p. 41, grifos no original). Desta maneira, embora seja emancipado politicamente, ainda estará submetido à ordem estatal, a qual somente será superada com o fim do próprio Estado e das classes sociais²⁷.

Assim, o conceito de cidadania é apresentado em uma perspectiva a-histórica, idealista e restrita, visto que não se considera que a concepção de cidadão possui relação histórica com o desenvolvimento da sociedade e com a

²⁷ Para ampliar debate ver: MARX, K. **Sobre a questão judaica**. [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

luta de classes. Desta forma, a formação da cidadania ocorreria com base na inclusão e integração do aluno nas aulas de Educação Física (RODRIGUES, 2001).

O documento mostra que estes elementos são usados como justificativa nos PCN para a manutenção e pertinência da disciplina nas séries finais do ensino fundamental:

O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que **possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento**, e, assim, viabiliza a **autonomia** para o desenvolvimento de uma **prática pessoal** e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em **atividades culturais**, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com **finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções**. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade (BRASIL, 1998a, p.15, acréscimo de grifos).

Verifica-se que a disciplina deve promover a integração e inserção social dos alunos, possibilitar novas vivências culturais aos alunos, com finalidades que incluem lazer e expressão de sentimentos, emoções. Tal perspectiva restringe movimento humano ao entretenimento e a “experiência sensível”, uma vez que os conteúdos não possibilitam a compreensão do significado desse movimento no contexto histórico, social e político.

Em relação a definição dos conteúdos da disciplina nos PCN, os critérios utilizados para a seleção curricular são a) A relevância social, que no documento o significado remete a representatividade ou “presença marcante” e a importância dos temas transversais; b) As características dos alunos os níveis de crescimento diz respeito à consideração as diferenças entre contextos regionais, locais e populacionais, além das diferenças entre desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem destes alunos; c) As especificidades do conhecimento da área correspondem à possibilidade de utilização da cultura corporal de movimento, a partir do trato metodológico da disciplina.

Estes, por sua vez, estão vinculados a dois princípios que norteiam a Educação Física nos PCN que o princípio inclusão e o princípio da diversidade. O primeiro “orienta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas” e, o segundo almeja “legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a

consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1998a, p. 19).

2.2.1- A relação conteúdo/método e objetivo/avaliação da disciplina Educação Física nos PCN

A relação entre os pares dialéticos conteúdo/método e objetivo/avaliação nos PCN é vinculada com os aspectos conceitual, procedimental e atitudinal apresentadas ao longo do documento. Dias (2003) compara as três categorias de conteúdos, a categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), categoria procedimental (ligados ao fazer) e categoria atitudinal (normas, valores e atitudes) com o saber, saber-fazer e saber ser, elementos dos PCN. Neste sentido, verifica-se que estas orientações são as mesmas propostas de Coll (1997), o qual propôs agrupamento de conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, respectivamente *o que devemos saber, como devemos fazer e como devemos ser*, vinculadas as pedagogias do aprender a aprender, conforme foi visto. Nos PCN é possível constatar estas orientações:

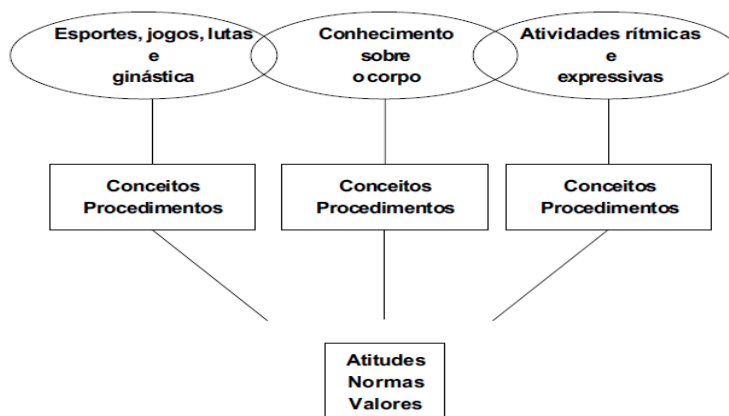
Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria **conceitual** (fatos, conceitos e princípios), **procedimental** (ligados ao fazer) e **atitudinal** (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em **torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo**. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando **minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto** (BRASIL, 1998, p. 19, acréscimo de grifos).

Considerando que nos PCN o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal de movimento, ela deve ser conduzida em “torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo”, por esta razão os conteúdos ligados a conceitos e a procedimentos. No que tange as atitudes, normas e valores, suas vivências no cotidiano escolar visam reduzir valores e atitudes construídas por meio do currículo oculto. Em nenhuma parte do documento há qualquer esclarecimento sobre o significado de currículo oculto, nem há recomendações sobre que atitudes, normas e valores capazes de oferecer resistência ao currículo oculto.

Contudo, fica subentendido que esta concepção de currículo oculto, se contrapõe aos teóricos que defendem os estudiosos²⁸, como é o caso de Silva (2010). Para este autor, “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Assim, as normas, valores e atitudes defendidas nos PCN vinculadas ao conceito de currículo oculto são incoerentes as pesquisas sobre a temática, fato que revela inconsistências teóricas no documento.

Com relação à categoria conteúdos, estes são mais explorados do que as orientações metodológicas. Os conteúdos estão dispostos em blocos no documento em três blocos de que são 1) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2) Atividades rítmicas e expressivas; 3) Conhecimentos sobre o corpo, de acordo com a figura 1.

FIGURA 1 A RELAÇÃO ENTRE OS BLOCOS DE CONTEÚDOS, CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES, NORMAS E VALORES



Fonte: Brasil (1998, p. 79)

O primeiro bloco é composto pelos esportes, jogos, lutas e ginástica. Há uma explicação conceitual prévia sobre cada um dos conteúdos, contudo, o documento deixa explícito que “Uma prática pode ser vivida ou classificada em função do contexto em que ocorre e das intenções de seus praticantes” (Op. cit.

²⁸ A concepção de currículo apresentada pelo autor de acordo com Malanchem (2014) é em uma perspectiva pós-moderna de currículo, portanto, não será tratada nesta pesquisa. Para maiores informações ver SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

p. 71), assim a classificação que propõem depende de critérios subjetivos. Neste bloco as orientações são para tratar de informações históricas sobre as origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, bem como da valorização e apreciação de tais práticas.

O segundo bloco versa sobre os conhecimentos sobre o corpo é composto por conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, além das habilidades motoras, hábitos posturais e atitudes corporais. No documento é possível observar que os conteúdos são orientados com ênfase na percepção do próprio aluno sobre seu corpo, adequação de e habilidades motoras, gestos, posturas:

Estes conteúdos são abordados **principalmente a partir da percepção do próprio corpo**, isto é, o aluno poderá, estimulado por suas **sensações** e de posse de informações conceituais sistematizadas, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazos. Também sob a ótica da **percepção do próprio corpo** os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos etc [...] As habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas nos conteúdos dos outros blocos. Do ponto de vista conceitual e procedimental, podem ser observadas, praticadas e apreciadas dentro dos esportes, jogos, lutas e danças. [...] as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura (Op. cit, p. 69).

O terceiro e último bloco é composto pelas atividades rítmicas e expressivas, que envolvam claramente ritmos, sons e música, ou seja, são as danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Devem ser utilizadas para fornecer subsídios capazes de contribuir para o desenvolvimento de forma compreensível de “códigos corporais de comunicação” individuais e em grupos. Não esclarecem, todavia, como ocorre este processo, deixando implícito que é por meio da experimentação e criação, conforme se pode constatar abaixo:

Conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas no exercício de seu potencial comunicativo, ser capaz de improvisar, de construir coreografias, podem contribuir na adoção de atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas Op. cit, p. 73).

Constata-se ainda a partir da figura 1 que a organização dos conteúdos em blocos converge os aspectos atitudinais, compostos por atitudes, normas e valores, os quais são colocados na base. Tal disposição constata a relevância

que o documento propõe para a dimensão atitudinal que remete para o pilar central “saber ser” do Relatório Jaques Delors (1998). Ainda assim, os conceitos são considerados importantes nas aulas de Educação Física, os quais devem ser capazes de fazer “reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros” (BRASIL, 1998a, p. 45). Tais conceitos, porém, são apresentados sob o ponto de vista individual e de forma pouco esclarecedora.

Os procedimentos metodológicos para o ensino desses conteúdos não são expostos de maneira explícita nos PCN, porém, há uma orientação metodológica para o ensino destes conteúdos na sessão *Aprender e ensinar Educação Física no Ensino Fundamental*. Nela há uma exposição sucinta do *o que, para quem, e como se ensina e se aprende*, a partir da cultura corporal de movimento. O primeiro corresponde aos conteúdos e, conforme foi mostrado precisam está em concordância com os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. O segundo não esclarece em a concepção de aluno adotada pelo documento, porém faz uma série de perguntas, que enfatizam a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, característica das pedagogias do aprender a aprender, tais como:

Quem é o aluno do ensino fundamental? Quais são os **seus interesses** de aprendizagem? [...] Quais as **transformações corporais, cognitivas, afetivas e sociais** que ocorrem neste aluno durante o ensino fundamental? Que **grau de autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem o aluno** pode assumir em cada etapa da escolaridade? (Op. cit, p. 45, acréscimo de grifos).

Percebe-se que no item *como ensinar* a presença de orientações metodológicas na dimensão do “saber fazer”, a qual no texto é sinônima de prática. No documento estas orientações são postas em oposição crítica as proposições tradicionais esportivistas que geravam exclusão dos alunos. Por estes motivos, propõem que o professor diversifique estratégias de ensino para que o aluno participe da denominada integração cooperativa, sem, contudo esclarecer do que se trata:

Na aprendizagem e no ensino da cultura corporal de movimento, trata-se basicamente de acompanhar **a experiência prática e reflexiva dos conteúdos** na aplicação dentro de contextos significativos. Durante esse acompanhamento, diversificando estratégias de abordagem dos conteúdos, professor e aluno podem participar de uma **integração cooperativa** de construção e descoberta, em que o professor promove uma visão organizada do processo, como possibilidades reais

(experiência socioculturalmente construída, referência para a leitura da tentativa do aluno), e o aluno contribui com o elemento novo (o seu estilo pessoal de executar e refletir, e, portanto, de aprender), de que se apropria, trazendo a síntese da atualidade para o momento da aprendizagem (conhecimentos prévios, recursos de troca de informações, informações da mídia etc.) (Op. cit, p. 47-48, acréscimo de grifos).

De acordo com Rodrigues (2001), esse conjunto de ideias e conceitos complexos, como aprendizagem significativa, contextos significativos, integração cooperativa, experiência socioculturalmente construída, estruturas interiores de aprendizagem e de ensino, são expostas no documento de forma justaposta e simplificada.

Estas orientações metodológicas devem buscar o prazer e a satisfação dos alunos, por meio de três eixos motivacionais que são a) A resolução de problemas b) O exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção; c) A inserção nos grupos de referência social. Sinteticamente, o documento mostra o sentido e importância de cada um deles:

Nos dois primeiros está presente, com maior ênfase, a busca da **eficiência e da satisfação**, localizada na aprendizagem de aspectos procedimentais e conceituais e na conseqüente possibilidade de **usufruir** das conquistas realizadas. No terceiro, predomina a **valorização** da aprendizagem pela possibilidade de utilização de sua produção, como instrumento de **inserção social, de comunicação e diálogo, de expressão de afetos e sentimentos** (BRASIL, 1998, p. 49).

Constata-se assim que o método de ensino desenvolvido pelo professor deve prezar tanto pela eficiência, que no texto tem o sentido de técnica de execução de um movimento exigido pelo conteúdo trabalhado; quanto pela satisfação ou prazer ao aluno, para isso deve propor uma série de situações problemas e circunstâncias. Tal satisfação, por sua vez, está diretamente relacionada como fator de inserção social, conceito que nos PCN corresponde ao sentimento de pertencer a um grupo social:

Conhecer para pertencer ao grupo, conhecer para trazer ao grupo vivências de outros ambientes socioculturais. Pode-se incluir aqui a **satisfação** gerada pela possibilidade de exibir aos outros as conquistas realizadas, comparar desempenhos, viabilizar atividades competitivas, cooperar servindo de modelo e referência para a aprendizagem dos outros, utilizar esses conhecimentos em situações de recreação. (BRASIL, 1998a, p. 52)

Nos PCN, o sentido de inserção social ou pertencimento possuem um sentido utilitário. Para Rodrigues (2001), o sentido utilitarista é o fator que justifica a presença da Educação Física no currículo escolar. Ressalta-se que esta compreensão de inserção ou pertencimento é possui outro sentido na abordagem Crítico-Superadora. Nesta abordagem, tais conceitos estão diretamente vinculados à compreensão, por parte do aluno, de seu papel na luta de classes e na busca pela transformação social, conforme foi visto.

A relação entre os pares objetivo/avaliação nos PCN aparece correlacionada. Os objetivos possuem nexos com os objetivos gerais da educação para o ensino fundamental, os quais possuem sentido do discurso liberal de integração entre indivíduos e grupos sociais, pois desconsidera a categoria conflito social e concebe a sociedade como conjunto harmônico e integrado (RODRIGUES, 2001).

Dentre os oito objetivos da disciplina para o terceiro e quarto ciclos, quatro deles salientam a importância do “saber ser”, isso é do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos adequados ou ideais, além do utilitarismo dos conteúdos para solucionar os problemas do cotidiano e dos cuidados com a saúde individual:

Participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, **sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais**. Apropriar-se de processos de aperfeiçoamento das capacidades físicas, das habilidades motoras próprias das situações relacionais, **aplicando-os com discernimento em situações-problema que surjam no cotidiano**; Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro [...] ; Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, **adotando uma postura despojada de preconceitos ou discriminações por razões sociais, sexuais ou culturais**; Aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder **controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para melhoria de suas aptidões físicas** (BRASIL, 1998a, p. 89-90, acréscimo de grifos)

Os objetivos aparecem de forma idealista, uma vez que, não se busca compreender, por exemplo, a raiz ou gênese das discriminações raciais. Na concepção materialista da história, a origem da discriminação racial está diretamente relacionada com nas relações de poder históricas desenvolvidas no

mundo do trabalho (MARX, 2008), compreendê-la nesse caso é necessária para a luta por sua superação.

No que diz respeito à avaliação nos PCN, há uma sessão destinada a tratar do tema, além de uma abordagem dos seus aspectos gerais na primeira parte do documento, mostrando a importância que intitula a temática. Defende-se que a avaliação deverá ser em uma perspectiva processual, visando facilitar o acompanhamento do aluno durante o processo de ensino. Ela deverá ser contínua, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, proporcionar a autoavaliação tanto dos alunos e quanto dos professores e considerar de forma integrada os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos.

O documento sugere como instrumentos avaliativos fichas de acompanhamento individual, relatórios da realização de atividades individuais e de grupos, dinâmicas de criação, fichas ou relatórios de observação e autoavaliação, por meio das quais se busca enfatizar a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas. De acordo com os PCN, estes instrumentos devem:

Ser claros o suficiente para que **o aluno saiba o que, como e quando será avaliado; Incluir a valorização do aluno**, não apenas como auto-avaliação, mas também como aquele que opina sobre o processo que vivencia; [...] **Reconhecer o desenvolvimento individual valorizando o aluno e contribuindo com a auto-estima; [...] Aferir a capacidade do aluno de expressar-se, pela linguagem escrita e falada**, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento e da sua **capacidade de movimentar-se** nas formas elaboradas por essa cultura. (BRASIL, 1998a, p.60, acréscimo de grifos)

Na sessão específica sobre avaliação, às orientações mostram a consideração da faixa etária, do grau de autonomia e discernimento que os alunos possuem, retoma a relevância da participação desses alunos no processo de avaliação e da existência de vínculo entre os instrumentos avaliativos com os objetivos propostos. São apresentados três critérios que devem ser utilizados nesse processo. O primeiro está relacionado com a avaliação sobre o desenvolvimento dos aspectos valorativos referentes à capacidade do aluno de agir de maneira cooperativa e utilizar “formas de expressão que favoreçam a integração grupal, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade” (Op. cit, p. 101-102), para favorecer a participação de todos.

O segundo é valorizar a cultura corporal de movimento, ou seja, deve-se avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, se tem capacidade de relacioná-los com o contexto em que estes conhecimentos são produzidos e de percebê-los como meio de integração entre indivíduos e/ou distintos grupos sociais.

O terceiro e último critério é relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida. É avaliado se o aluno usa os conhecimentos sobre os limites e possibilidades seu corpo para controlar algumas de suas posturas e atividades corporais e, valorizá-las como recurso para melhoria de sua aptidão física. Também é avaliado:

Se ele integra a **dimensão emocional e sensível do corpo** à cultura corporal de movimento ampliando sua compreensão de saúde e bem-estar. Como o aluno se apropria de informações e experiências da cultura corporal de movimento, e de que modo estabelece relações entre esses conhecimentos no plano dos procedimentos, conceitos, valores e atitudes, tendo em vista a **promoção da saúde e a qualidade de vida** (Op. cit, p. 102, acréscimo de grifos).

A dimensão emocional e sensível do corpo que o trecho se refere às sensações e emoções de ordem subjetiva do ser humano. Em outros trechos do documento expõem a percepção do corpo sensível e emotivo pode ser desenvolvida por intermédio de vivências corporais, tais como técnicas de massagem, jogos dramáticos e outros, os quais estão conexos com as orientações das perspectivas de Motricidade Humana, conforme foi visto.

Verifica-se a partir destes critérios avaliativos uma relação direta com os objetivos da disciplina nas séries finais do ensino fundamental. De modo geral, o documento orienta professores a avaliar se foi desenvolvida no aluno a capacidade de utilizar os conhecimentos, conceitos, valores e atitudes para a promoção da sua própria saúde e qualidade de vida. Não se busca, portanto, compreender que esta que a saúde e a qualidade de vida dependem do acesso aos bens materiais, sociais e culturais, os quais têm sido historicamente negados a classe trabalhadora.

2.3 As orientações curriculares e fundamentos pedagógicos de 2016: a BNCC

O mais recente documento que formula as orientações aos currículos escolares é a BNCC. Esse documento faz parte de um conjunto de medidas educacionais que vêm sendo delineadas desde o final do século XX e início do século XXI, inseridas nas prescrições dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDBN, das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (MACEDO, 2014, 2015, 2016, 2017; MACEDO & FRANGELLA, 2016; MARSIGLIA et al 2017; MARTINELLI et al, 2016; RODRIGUES, 2016; SILVA, ALVES NETO, VICENTE, 2015; SOUSA, 2015). Portanto, mantém as mesmas recomendações de outros dispositivos legais e documentos voltados para o currículo tais como “os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998, 2013), as Matrizes de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SILVA, ALVES NETO, VICENTE, 2015, p.330).

O processo de elaboração da base segundo as informações do site²⁹ do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) indicam que desde 2013 já havia estudos envolvendo cerca de 60 integrantes que atuam no processo de construção da base, no apoio e disseminação de pesquisas e insumos técnicos (gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada), de diversas instituições privadas (Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco entre outras) e do movimento Todos pela Educação³⁰.

O movimento ressalta que a adoção de uma base comum é uma “tendência internacional”, e elaborou documentos que mostram o processo de implementação de currículos nacional e internacional e bases nacionais, guias para efetivação da base, como o arquivo “Primeiros passos para implementação,

²⁹ Fonte <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>. Acesso em 17 de janeiro de 2017. A homologação deste documento ocorreu no dia 20/12/2017. A previsão é que seja introduzida a partir de 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020.

³⁰ Movimento Fundado em 2006, constituído por gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais. Traz como objetivo ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de progresso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos, sem, no entanto, especificar as maneiras para alcançá-los. Especifica que tais objetivos são traduzidos em metas, bandeiras e atitudes a serem alcançadas até 2022. Fonte <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> Acesso em 13 de agosto de 2017.

para os gestores³¹”, além de uma série de documentos³², estudos, pesquisas, debates, entrevistas etc. No que diz respeito às principais frentes de execução de bases curriculares no mundo, o site mostra oito elementos: 1) comunicação e engajamento; 2) elaboração dos currículos locais; 3) formação continuada dos professores; 4) formação inicial dos professores; 5) material didático; 6) avaliação; 7) apoio pedagógico aos alunos; 8) feedback e revisão. Trata de cada um nas experiências da Austrália, Cingapura, China, Chile e Estados Unidos e nacionalmente os estados do Acre, Estado de São Paulo e Pernambuco.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, “sugestões e críticas”, entre outubro de 2015 e março de 2016. Entretanto, Marsiglia et al (2017) ressaltam que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam interessados nas alterações de orientação curricular do país, e desta forma “ manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (p.114).

A autora chama atenção para o fato de que o processo de elaboração foi comandado por pessoas ligadas aos partidos DEM e PSDB, as quais assumiram os cargos estratégicos³³ do MEC, com o objetivo de aprofundar as reformas educacionais para atender os interesses da classe empresarial. A segunda versão foi lançada em maio de 2016 e a demora na divulgação da terceira versão deu-se “para readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG ‘Movimento pela Base Nacional Comum’” (Op. cit, p. 115).

Tal afirmação converge com as informações contidas na apresentação da versão final do documento, a qual afirma que os protagonistas do processo não

³¹ Fonte <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2017.

³² Não serão discutidos os documentos do MBNC, devido sua densidade, assim para maiores informações sugerimos o acesso ao site do movimento.

³³ Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação. No Governo de Pernambuco, foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do Instituto Co-Responsabilidade Educacional, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Maria Helena Guimarães de Castro que compõe Secretaria Executiva do Ministério e Maria Inês Fini do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Estas últimas foram responsáveis pela implementação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

foram os professores, diretores nem comunidade escolar como um todo, pois o que houve foi apenas uma “consulta”, visto que coube ao Comitê Gestor às definições e diretrizes do documento, bem como indicar especialistas responsáveis por redigir a terceira e última versão, como é possível verificar no trecho abaixo:

Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de **consulta** previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em **relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB** [...] Anexados ao relatório Consed/Undime, os pareceres analíticos desses especialistas foram encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio [...] **Entre outras atribuições, o Comitê Gestor é responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final que se apresenta neste documento** (BRASIL, 2017, p. 5-6, acréscimo de grifos).

É importante ressaltar que as equipes que elaboraram os textos para cada disciplina nesse período foram modificadas, de acordo com a ficha técnica da versão homologada em dezembro. Na segunda versão a equipe responsável pela redação da disciplina Educação Física foi composta pelos seguintes professores suas respectivas instituições: José Angelo Gariglio da Universidade Federal de Minas Gerais, Lívia Tenorio Brasileiro da Universidade de Pernambuco, Marta Genú Soares da Universidade do Estado do Pará, Ricardo Rezer da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Valter Bracht Universidade da Federal do Espírito Santo, Vânia de Fátima Matias de Souza da Universidade Estadual de Maringá, Anegleyce Teodoro Rodrigues da Universidade Federal de Goiás e Rodolfo Rozengardt da Universidad Nacional de La Pampa / Universidad Nacional de Avaellaneda.

Nenhum desses professores aparece nem como redatores nem como leitores críticos no texto final. Porém, foram mantidas na terceira versão as comissões de especialistas do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, composta por quatro representantes, um da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outro do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e dois professores de Educação Física de instituições de ensino superior. A equipe responsável pelos anos iniciais foi composta por Vagno

Ferreira de Sousa Undime/Pará, Elias Carvalho Pereira Junior Consed/Espírito Santo, Marcos Garcia Neira/ Universidade de São Paulo e Admir Soares de Almeida Junior/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Os responsáveis pelos anos finais foram Luciana Pegoraro Penteado Gândara Consed/ Tocantins, Alaércio Guimarães Undime/ Mato Grosso do Sul, Suraya Cristina Darido/Universidade Estadual Paulista e Santiago Pich/ Universidade Federal de Santa Catarina.

A professora Suraya Darido participou também da elaboração da redação da versão final, juntamente com o professor André Luís Ruggiero Barroso, ambos da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A referida professora participou como consultora do processo de elaboração dos PCN, possui pós-graduação³⁴ na área da psicologia escolar e desenvolvimento humano e desenvolve estudos sobre os temas produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos (lutas, danças e práticas corporais de aventura) e avaliação, embasados em vertentes teóricas da Motricidade Humana. O professor³⁵, por sua vez, foi orientando de Suraya Darido na pós-graduação, na área de desenvolvimento humano e tecnologias - área de tecnologias nas dinâmicas corporais.

Tais informações aparentemente indicam que prevaleceram os referenciais utilizados para a elaboração da proposta para a disciplina Educação Física na BNCC, foram embasadas na área da psicologia e da Motricidade Humana e, que as contribuições do corpo de docentes das diferentes instituições superiores do país podem ter ficado em segundo plano.

O documento se apresenta como uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (p. 8). Visa, além de integrar a política nacional da Educação Básica “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à **avaliação**, à **elaboração de conteúdos educacionais**” (Op. cit, acréscimo de grifos) e

³⁴ Fonte Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055731898835975>. Acesso em 18 de janeiro de 2018.

³⁵ Fonte Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0016646285525756>. Acesso em 18 de janeiro de 2018.

definição de critérios para a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Rodrigues (2016) comprovou que quase um ano antes de se iniciar a elaboração da base, ou seja, desde 2014, tais objetivos já estavam traçados, que eram:

1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula; 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local; 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois, todos teriam, com a , uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada (p. 33).

Destes pontos, enfatiza-se o segundo item que se refere à avaliação. Desde 2007 o IDEB tem sido utilizado como mecanismo único para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecimento de metas para a melhoria do ensino na educação básica (FREITAS, 2007). Considerando que o “Índice de qualidade” é calculado com base na taxa de aprovação e nas notas do SAEB (Prova Brasil no ensino fundamental e Enem no ensino médio), fica implícito que sua institucionalização servirá de matriz para medir o IDEB.

No documento final são acrescentadas outras estratégias que incidem diretamente sobre o trabalho do professor, no que se refere à organização do trabalho pedagógico (criação metodologias e estratégias, uso de recursos didáticos e tecnológicos de apoio ao processo de ensino para motivação dos alunos) e sobre a avaliação e controle do trabalho docente (construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado para medir o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; criação de material de orientação ao docente, formação continuada), confirmando então a pesquisa de Rodrigues (2016).

Outrossim este documento se vincula a outras leis, como a Reforma do Ensino Médio / Lei nº 13.415/2017³⁶ e com a Emenda Constitucional 55 PEC

³⁶ Para ampliar o tema ver Biella (2016), Ramos e Frigotto (2016), Souza Junior (2017).

241/55 ou PEC 55³⁷. Esta última, embora não incida diretamente sobre o currículo escolar, representa uma ameaça aos direitos sociais conquistados, incluído-se a educação gratuita. Foi aprovada como única saída da crise a partir da defesa do corte dos gastos sociais para proteger o pagamento do serviço e dos juros da dívida assumida pelo Estado (LEHER, VITTORIA, MOTTA, 2017).

Os fundamentos pedagógicos gerais da base³⁸ se referem aos conteúdos curriculares, à formação humana integral e as competências, elementos descritos como essenciais, desde sua introdução o documento explicita seu caráter normativo definidor do “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, para que “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”, além de “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, grifos no original, p. 7). Estes, serão analisados a partir da mediação com a disciplina Educação Física e seus conteúdos no documento.

No documento,

[...] competência é definida como **a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.** (Op. cit, p. 8, acréscimo de grifos).

Os termos em ênfase se assemelham as recomendações dos objetivos dos PCN para o ensino fundamental, especialmente no que o documento concebe o como competência tudo o que os alunos “devem saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para que possam “saber fazer”, ou seja, mobilizar estes elementos para solucionar problemas do cotidiano, exercício pleno da

³⁷ A Emenda Constitucional 55 ou PEC 241/55 ou PEC 55 foi aprovada em 15 de dezembro de 2016, a proposta não reduz gastos de imediato, mas limita o aumento dos gastos públicos no futuro, os quais que não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Ademais os investimentos públicos essenciais e estratégicos, como em saúde, educação e assistência social, sofrerão um grande impacto, pois atualmente essas áreas já precisam de mais investimento. As projeções futuras sobre os impactos são catastróficas Fonte <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congela-gastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado>. Acesso em 14 de junho de 2017.

³⁸ Não foram analisadas as primeiras versões do documento nesta pesquisa, somente a última homologada em 20 de dezembro de 2017.

cidadania e mundo do trabalho. Na base, não há explicitação sobre o conceito de cidadania definido pela base, porém, o termo é citado nas disciplinas específicas. Na Educação Física, por exemplo, de acordo com o trecho abaixo, o exercício da cidadania ocorre por meio da construção de valores:

[...] vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, **que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática** [...] a BNCC se concentra mais especificamente **na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza**. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas **assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais** (p. 219).

Os termos em destaque indicam a concepção de cidadania se insere na dimensão “saber ser”, isto é, o aluno exerce cidadania quando respeita as diferenças e age sem preconceito. Desta forma, a disciplina Educação Física deverá ensinar os alunos a respeitar valores e normas que assegurem a superação dos preconceitos e estereótipos manifestados nas práticas corporais. Não há esclarecimentos sobre quais seriam os valores a serem desenvolvidos, contudo, em algumas passagens do texto usa diversos termos como “respeito”, “resgate” aos valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, morais, éticos e culturais que podem ser positivos ou negativos e que são universais.

Portanto, as disciplinas devem contribuir por meio de seus conteúdos para o desenvolvimento desses “valores universais positivos” que favoreçam a convivência social, sem explicitar como estes são construídos, nem como cada disciplina deve ensiná-los. Dentre as competências da Educação Física para o ensino fundamental, a de número sete orienta que cabe a disciplina contribuir para que o aluno seja capaz de “Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam” (Op. cit, p. 181).

Na versão 3, publicada em janeiro de 2017, as competências³⁹ foram classificadas em três grupos específicos: Grupo 1- Competências cognitivas, Grupo 2- Competências pessoais e sociais e Grupo 3- Competências comunicativas (MARSIGLIA et al, 2017). No documento final não há esta divisão

³⁹ Ver a pesquisa de Marsiglia et al (2017).

explícita; entretanto, de modo geral as mesmas competências (alguns permaneceram na mesma ordem da primeira versão do documento). Os objetivos permaneceram, com pequenas alterações, condensação e/ou acréscimos à redação primária do documento final.

Marsiglia et al (2017) mostraram que a base está centrada nos discursos da diversidade, no pluralismo e na democracia burguesa, cuja visão de mundo se remete ao discurso multiculturalista que, corresponde a uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escola. No discurso aparente defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., todavia, na realidade funciona como instrumento ideológico legitimador do capitalismo contemporâneo, justamente por descaracterizar a necessidade da luta de classes, subsumida a batalha por direitos de grupos específicos (DUARTE, 2010).

Em estudo comparativo entre a segunda e a versão final do documento, foram identificadas diversas mudanças (BRASIL, 2017a). Na segunda versão do documento (BRASIL, 2016), não havia o termo “competência” e sim “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns”, correlacionados com princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN). O termo “objetivos gerais de formação” foi substituído por “habilidades”. Houve mudanças também em relação às habilidades elaboradas na segunda versão, porém, afirma o equivalente a 63% foi mantida da segunda versão. O documento afirma que na disciplina Educação Física foram mantidas 96% das habilidades.

Todavia, ao verificar as orientações da segunda versão para a disciplina, nota-se que houve redução de todos os objetivos destinados aos conteúdos. Em relação ao conteúdo esporte, por exemplo, havia 12 objetivos de aprendizagem para o quarto ciclo e 11 para o quinto ciclos. Estes foram reduzidos para 5 e 6 habilidades respectivamente. Desta forma, haveria necessidade de um estudo comparativo entre os objetivos propostos na segunda versão e as habilidades descritas na versão final para verificar o que foi mantido e/ou incluído.

Na BNCC a disciplina Educação Física é inserida na área das “Linguagens”, juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Na versão final homologada há seis

competências específicas, que seguem as mesmas orientações das gerais, destas, verifica-se que somente estas duas competências fazem alusão à área:

2. **Conhecer e explorar** diversas práticas de linguagem (artísticas, **corporais** e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para **continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva**. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal**, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao **diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação** (BRASIL, 2017, p.63, acréscimo de grifos).

Os termos em ênfase mostram elementos da educação ao longo da vida, orientados pelo Relatório Jaques Delors (1998) especialmente quando se fala em “continuar aprendendo”, “diálogo”, “resolução de conflitos” e “cooperação”. Não explicita sua compreensão sobre justiça, democracia ou inclusão, entretanto, deixa implícito que o acesso a tais, competências somadas as das demais áreas, seriam suficiente para que se construa uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em relação à concepção de Educação Física, diferentemente do ecletismo de termos que havia nos PCN, constata-se na base o uso dos termos “práticas corporais” e “cultura corporal de movimento”:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as **práticas corporais** em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no **âmbito da cultura** e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo [...] Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam **ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, **favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade** (BRASIL, 2017, p.211, acréscimo de grifos).

Depreende-se do texto que o objeto de estudo da disciplina são as práticas corporais que são “aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (Op. cit.), delas fazem parte jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Depreende-se também do fragmento que a função social da disciplina

na base possui sentido utilitarista, uma vez que tais conteúdos devem ampliar o conhecimento dos alunos sobre seus movimentos e recursos corporais para que estes possam utilizá-los com autonomia em diversas finalidades, garantindo, assim sua participação na sociedade. Neste trecho, é ratificada esta função da utilitarista, desta vez vinculada com a saúde/ cuidado com o corpo e lazer/entretenimento:

a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. [...] Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde [...] Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. (Op. cit, acréscimo de grifos sublinhados).

Em nenhuma parte do texto há qualquer explicação conceitual sobre o termo organização interna nem sobre o conceito de cultura que a base defende. O termo “práticas corporais”, por sua vez, é utilizado por alguns autores de vertentes da Motricidade Humana como Darido (2012), Darido e Souza Júnior (2007). Estes autores na obra *Para Ensinar Educação Física*⁴⁰ utilizam os espanhóis César Coll e Antoni Zabala⁴¹ para apresentar as dimensões dos conteúdos da disciplina Educação Física, além desses, embasam suas produções dos autores são Elenor Kunz, Manoel Tubino e Mauro Betti, cujos estudos são fundamentados em concepções filosóficas fenomenológicas.

Nesta obra o trato com o conhecimento da área, por meio do qual são expostos os conteúdos, orientações metodológicas, objetivos e avaliação, segue as orientações da educação ao longo da vida e dos quatro pilares do Relatório Jaques Delors (1998) que também fazem estão nos PCN. Conforme foi visto, organização da Educação Física e de seus conteúdos é direcionada para as dimensões “saber”, “saber fazer” e, principalmente “saber ser”, isto é contribuir para que o aluno desenvolva determinados valores, comportamentos e atitudes.

Embora não haja qualquer discussão sobre abordagens pedagógicas na BNCC referentes à disciplina Educação Física, a prevalência da utilização dos

⁴⁰ Ver DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para Ensinar Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 2007;

⁴¹ Antoni Zabala é um educador espanhol cuja obra é centralizada nos estudos de César Coll. Ver. ZABALA, A. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

termos “práticas corporais” e “cultura corporal de movimento” e, sobretudo, da função social atribuída à disciplina, indicam que o documento se aproxima de perspectivas da Motricidade Humana desenvolvidos na UNESP, cujo objeto de estudo é a “ação motrícia”. Há também influências da abordagem Sociológica de Mauro Betti, Valter Bracht e Tubino e da abordagem Crítico- Emancipatória de Elenor Kunz.

2.3.1- A relação conteúdo/método e objetivo/avaliação na BNCC

Os conteúdos curriculares da Educação Física na BNCC são dispostos em seis unidades temáticas, que são as Brincadeiras e jogos, os Esportes, a Ginástica, as Danças, as Lutas e as Práticas corporais de aventura, conforme se pode verificar no quadro 5:

QUADRO 5 UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1º e 2º anos	3º e 5º anos	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena	Jogos eletrônicos	-
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	-	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	Lutas do Brasil	Lutas do mundo

Práticas corporais de aventura	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza
--------------------------------	---	---	--	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

Os estudos de Martineli et al (2016), Moreira et al (2016) e Rodrigues (2016) sobre a primeira versão fazem críticas sobre a ausência de conteúdos em determinados ciclos e/ou sobre a classificação de tais conteúdos. O conteúdo *jogos*, por exemplo, não faz parte do último ciclo dos anos finais, do mesmo modo que o conteúdo *lutas* não faz parte do primeiro ciclo do fundamental nos anos iniciais, além das práticas corporais de aventura que se restringem aos ciclos finais. Outra fragilidade é a classificação dos conteúdos com critérios baseados na nacionalidade, localidade e/ou nas culturas indígena e africana como é o caso dos jogos, danças e lutas, tornando suas classificações amplas e confusas. O conteúdo *esporte*, por sua vez, embora seja classificado de forma pertinente e relevante com diversificação de conteúdos, seu conceito se confunde com o conceito de jogo.

Os esportes de aventura, por sua vez, têm sido um tema interessante para a juventude, contudo, há dificuldades para sua operacionalização no currículo, como as dificuldades materiais e condições de ensino em escolas do país, devido a limitações de recursos financeiros para aquisição dos equipamentos e materiais exigidas pelas práticas, como o *slackline*, o rapel, a tirolesa, o skate, dentre outros; bem como a dificuldade de inclusão dos alunos com deficiência nesses esportes, além do despreparo dos professores e o precário referencial teórico sobre o ensino dessas temáticas na escola (RODRIGUES, 2016).

Nota-se também fragilidade na definição da finalidade dos conteúdos, como é o caso dos conteúdos jogos e brincadeiras, os quais possuem valor em si mesmo, porém sua importância está no desenvolvimento de formas de convivência, oportunidades de reconhecimento de seu valor e formas de viver, sem, contudo dizer claramente de que valores, nem quais são essas formas, conforme se pode constatar neste fragmento:

Neste documento, as brincadeiras e os jogos **têm valor em si** e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem **consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e**

formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Op. cit, p. 213, acréscimo de grifos).

Considera-se que as brincadeiras e jogos são conhecimentos históricos da humanidade, são invenções intencionais de caráter lúdico do ser humano, resultantes de um processo criativo que por meio da imaginação modifica e transforma a realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Portanto, são produtos da cultura humana que precisa ser transmitido a humanidade.

Em relação ao método de ensino, o que a base propõe são orientações gerais da proposta por meio de 8 dimensões de conhecimento que devem nortear o ensino dos conteúdos, embora não haja referência direta com um método de ensino, há elementos implícitos que indicam se trata de são orientações metodológicas. Enfatiza ainda que estas dimensões são integradas e devem ser experimentadas em sua natureza “vivencial, experiencial e subjetiva”, as quais são *experimentação e produção; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; protagonismo comunitário; análise; compreensão*. Tais dimensões são em sua maioria correlatas aos elementos do “aprender a aprender”, nos quais os conhecimentos e experiências visam à busca do desenvolvimento de valores afetivos, comportamentais e sociais adequados.

Em relação aos objetivos, estes aparecem em forma de 10 competências gerais para o ensino fundamental. Estas foram organizadas a partir da relação com “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, de acordo com o quadro 6. Analisando os as competências, verifica-se que 7 (2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10) das 10 competências, estão relacionadas direta ou indiretamente com desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, constatando-se a importância que o documento confere ao “saber ser”. Nota-se também a relação com a resolução de problemas e a relação com a saúde e lazer. Estes aspectos também estavam presentes nos PCN, conforme foi mostrado.

QUADRO 6 RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS DIMENSÕES SABER, SABER FAZER E SABER SER

COMPETÊNCIAS VINCULADAS AO SABER	COMPETÊNCIAS VINCULADAS AO SABER FAZER	COMPETÊNCIAS VINCULADAS AO SABER SER
1-Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.	2-Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 5- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), baseado na BNCC (BRASIL, 2017, p. 121, acréscimo de grifos).

Quanto à categoria avaliação, não há qualquer elemento que indique orientações específicas para o processo de avaliação do componente Educação Física. As orientações para avaliação estão na introdução do documento, onde há exposição dos aspectos gerais da BNCC. Verifica-se que a avaliação está busca atender os padrões internacionais, por esta razão, destina-se a medir as competências orientadas pelos organismos internacionais como OCDE e UNESCO, os quais serão verificadas pela realização de exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de acordo com o fragmento abaixo:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de **competências** tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também **o enfoque adotado nas avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p.13, acréscimo de grifos).

Assim, a relação conteúdo/método e objetivo/avaliação presente nas orientações da BNCC se assemelham as dos PCN, revelando elementos de continuidade e ruptura. No primeiro aspecto percebe-se que a presença de concepções de Educação Física fundamentadas a partir a fenomenologia como é das perspectivas da Motricidade Humana, especialmente as das pesquisas desenvolvidas na UNESP sob a coordenação de pesquisadores como Suraya Darido.

Neste sentido, em ambos os documentos o objetivo da Educação Física se restringe a contribuir por meio da “cultura corporal de movimento” para o desenvolvimento de valores, atitudes adequadas, visando o exercício da cidadania, melhoria da saúde e da qualidade de vida dos alunos. Estes últimos conceitos, são expostos no documento sob uma perspectiva idealista e subjetiva, uma vez que na se busca, portanto, compreender que esta cidadania é construída a partir da luta de classes e que a saúde e qualidade de vida dependem do acesso aos bens materiais, sociais e culturais.

CAPÍTULO III FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA

Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém o que importa é transformá-lo.

(MARX, Tese XI, Feuerbach; In: A Ideologia Alemã, 2007).

Este capítulo busca retomar o ponto inicial, ou seja, a realidade concreta a qual originou a pesquisa cujo objetivo é analisar os fundamentos da OTP dos professores das séries finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA. Os capítulos anteriores serviram de embasamento para a compreensão dos fundamentos pedagógicos e dos pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método que orientam a OTP dos professores de Educação Física nos PCN e na BNCC.

Neste capítulo, estes resultados serão comparados com os dados empíricos coletados em Castanhal-PA, via aplicação de questionário, entrevista semi-estruturada e análise documental. Na primeira fase da pesquisa houve aplicação de questionário (Ver apêndice I) e na segunda foi feita uma entrevista com professores de Educação Física e com a coordenação geral do município de Castanhal e com a coordenação específica da área (Apêndices III e IV). A entrevista com os coordenadores visou compreender a concepção de Educação Física e seu papel na Rede Municipal.

Os documentos analisados são a proposta curricular produzida para a disciplina e o planejamento fornecido por dois docentes. Com relação a este último documento, o critério utilizado para a escolha foi seguir uma proposta pedagógica distinta da SEMED/CAST, assim, dos seis professores, somente dois disseram seguir orientações distintas das recomendações da Rede Municipal em seus planejamentos.

Os dados em questão servirão de base para possíveis proposições contra-hegemônicas no campo da educação e no campo da Educação Física, uma vez que não basta criticar ou apresentar os dados da realidade, é preciso transformá-la.

3.1- Delineamento Metodológico

Na constituição desse estudo foram adotados procedimentos metodológicos necessários para obtenção das respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos que são analisar que concepções e fundamentos pedagógicos da disciplina Educação Física estão sendo incorporados a prática pedagógica da Rede Municipal de Castanhal-PA. Adotou-se inicialmente um questionário elaborado pela autora com o objetivo de delinear o perfil geral dos professores participantes da pesquisa e sistematizar as informações sobre a OTP da disciplina Educação Física escolar.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) documentos são todos os materiais que podem servir de testemunho, vestígio ou registro da ação do homem, que podem se apresentar na forma de textos escritos, tais como documentos oficiais, leis, decretos, relatórios, cartas pessoais, jornais, revistas, etc. Estes documentos devem ser de fontes primárias, ou seja, dados originais que possuem relação direta com os fatos analisados e que ainda não receberam nenhum tratamento científico (GIL, 2008).

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) definem a classificação dos documentos quanto ao acesso como: fechado (não acessíveis a terceiros); restrito (acessíveis apenas por um grupo); arquivo aberto (todos tem acesso em apenas um arquivo) e público aberto (publicado e acessível a qualquer parte interessada). Neste estudo as fontes de coleta de dados são documentos escritos oficiais de público aberto representado pelos PCN a BNCC e, os restritos que são os documentos do município de Castanhal voltados para o conteúdo curricular Educação Física escolar, portanto, trata-se da proposta curricular produzida para a disciplina e o planejamento de dois docentes que forneceram seus planejamentos. Neles foram analisadas a função da disciplina Educação Física, as abordagens pedagógicas e a relação conteúdo/método e objetivo/avaliação.

Os autores adotados como referência nesta investigação são os que se fundamentam no referencial do materialismo histórico dialético. Esta perspectiva teórica estabelece a unidade entre quantidade e qualidade na estrutura e organização da matéria. Nela não há oposição entre quantitativo e qualitativo presente nas abordagens científicas, uma vez que na perspectiva marxista, toda

pesquisa “[...] pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). Porquanto, os objetos, coisas ou fenômenos possuem características quantitativas e qualitativas. Cheptulin (2004) completa que:

Contrariamente às doutrinas metafísicas, o materialismo dialético apóia-se sobre dados das ciências da natureza e reconhece não apenas as mudanças quantitativas e qualitativas, e sua correlação, mas considera também que essa é uma das leis fundamentais do movimento e do desenvolvimento da matéria (p. 216).

Outro instrumento utilizado na coleta de dados empíricos foi a entrevista semi-estruturada. Triviños (1987) concebe a entrevista semi-estruturada como:

...aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Para o autor este tipo de entrevista, além de favorecer a exposição dos objetos e fenômenos investigados, favorece a explicação e a compreensão de sua totalidade da totalidade na qual o indivíduo se insere.

A SEMED/CAST forneceu uma listagem de treze escolas⁴² que atendem as séries finais do ensino fundamental⁴³. Destas, foram escolhidas somente as nove escolas localizadas na zona urbana; porém o processo de aplicação do questionário ocorreu em apenas 7 delas, posto que em uma das escolas a única professora não apresentou disponibilidade para participar da pesquisa e na outra a professora estava de licença saúde. Estas escolas são identificadas na pesquisa de E1 a E7.

A aplicação dos questionários ocorreu entre os dias 25 a 31 de setembro. Solicitou-se inicialmente uma conversa breve com a direção ou coordenação pedagógica, na qual os documentos foram encaminhados, autorizando a realização da pesquisa e aplicação dos instrumentos. Na maioria das escolas foi preciso voltar mais de uma vez e combinar o horário com o docente e/ou

⁴² Escola: E M E F Ana Paula dos Santos E Santos; Escola: E M E F Dr. Jose João de Melo; Escola: E M E F Maria Inês Costa; Escola: E M E F Profª. Maria da Encarnação; Escola: E M E I E F Francisco Espinheiro Gomes; Escola: E M E I E F Prof. Paulo Cezar Coutinho Rodrigues; Escola: E M E I E F Roberto Remigi; Escola: E M E I F Paulo Freire; Escola: E M E I F Pedro Coelho da Mota; Escola: EMEF Madre Maria Viganó; Escola: EMEF São João Bosco; Escola: EMEIEF Jose Henrique de Araújo; Escola: EMEIF Francisco Gomes Sampaio.

⁴³ Fonte: <http://cultiveduca.ufrgs.br/1502400.html>. [Acesso em: 27/12/2016].

coordenação. A aplicação do questionário foi feita diretamente pela pesquisadora, que preencheu cada um dos questionários a partir das respostas dos professores, após terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver apêndices).

Nas escolas o número de professores de Educação Física varia de um a três, totalizando 18 docentes, porém apenas 12 atuam com as séries finais. Todavia, somente 9 fizeram parte da pesquisa, uma vez que dois estavam afastados por licença saúde e um não apresentou disponibilidade para participar. Para preservar a identidade dos docentes, nomeou-se aleatoriamente os professores de A a I, conforme o quadro 7:

QUADRO 7 DISPOSIÇÃO DOS DOCENTES E SUAS RESPECTIVAS ESCOLAS

ESCOLAS	DOCENTES
E1	A
E2	B
E3	C, D
E4	E
E5	F
E6	G
E7	H, I

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Com relação às entrevistas, a construção do roteiro foi feita pela autora e visa ampliar e apresentar novos elementos que revelem os fundamentos pedagógicos presentes na OTP dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental. Foram feitos dois roteiros – um destinado aos professores; outro para a coordenação geral e específica da Educação Física. As entrevistas foram realizadas entre os dias 15 e 22 de dezembro. A proposta era realizar a entrevista com os nove professores que fizeram parte da aplicação do questionário, contudo houve redução em três desses sujeitos, que correspondem aos sujeitos C, F e H. Dois deles foram afastados do cargo e o outro professor estava no período de licença saúde. Por estas razões foram entrevistados seis professores e os dois coordenadores, totalizando oito sujeitos.

O roteiro para os professores foi composto de 13 questões, as quais buscam identificar os fundamentos pedagógicos presentes nas aulas, elementos que orientam a OTP destes professores. Outras questões complementares foram feitas quando o professor não compreendia a pergunta ou pedia para

exemplificar. Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e transcritas.

Feito esse processo, foi criada uma tabela contendo todas as respostas de cada professor para cada uma das perguntas. Tais respostas foram colocadas na tabela fragmentos que sintetizavam as respostas. Para cada resposta foram feitas sínteses, as quais resultaram em uma síntese geral das perguntas para facilitar a interpretação dos dados. Não foram colocadas todas as respostas de todos os sujeitos sobre cada questão, foram escolhidas as que sintetizam de forma mais direta e completa.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada a partir de duas etapas. Inicialmente analisou-se a proposta pedagógica da disciplina Educação Física da Rede Municipal de Castanhal-PA destinada às séries finais do ensino fundamental, o regulamento do JIJEM e o planejamento de dois docentes, nos quais se buscou identificar os fundamentos pedagógicos que orientam a OTP dos professores. A segunda é a apresentação dos questionários e entrevistas aplicados aos professores e coordenadores, os sujeitos da pesquisa. As categorias encontradas nos dados se referem à função da disciplina, seus conteúdos, as abordagens pedagógicas e as categorias objetivo/avaliação e conteúdo/método, centrais da OTP.

3.2- A proposta pedagógica da Rede Municipal de Castanhal/PA para a Educação Física

No contato inicial com a SEMED/CAST, em maio de 2017, na ocasião, foram solicitados via requerimento os seguintes documentos⁴⁴: o Projeto Pedagógico da Rede Municipal, Proposta Pedagógica de Castanhal para a disciplina Educação Física em vigor em 2017, O Regimento Interno dos Jogos Infante-Juvenis das Escolas Municipais – JIJEM de 2016 e autorização para a realização da pesquisa junto aos professores.

O primeiro documento foi analisado na própria sede da SEMED/CAST, posto que segundo a coordenação o documento não poderia sair da sede, sem fornecer qualquer justificativa. O documento foi construído em 2015 e contém 66 laudas, incluindo os referenciais. Nele há a identificação, função social, marco conceitual e marco metodológico, trata, portanto de questões mais gerais da

⁴⁴ Ver anexos.

educação no município. Define, por exemplo, a concepção de educação, o aporte teórico, a missão, as metas dentre outras informações.

Objetivando analisar a Proposta Pedagógica de Castanhal para a disciplina Educação Física, buscou-se verificar a proposta oficial da SEMED/CAST. Inicialmente não se teve acesso a este documento, pois ele estava em processo de reformulação a partir das orientações da BNCC. A nova proposta foi construída entre janeiro e junho de 2017 e foi disponibilizada nas primeiras semanas de agosto de 2017, antes da homologação da versão final da BNCC. O documento não identifica o município e nem indica referenciais teóricos, apenas a base como documento normativo. Esses seguem quase literalmente as orientações da base para a disciplina. Por esta razão foi solicitada a proposta de 2016. Até o fechamento desse texto, não se teve acesso a essa proposta, visto que ela não foi encontrada em nenhuma das escolas visitadas, nem com nenhum professor, nem na própria SEMED/CAST. Desta forma, optou-se a analisar a proposta construída em 2017, com as devidas ponderações. Analisou-se também o planejamento de dois professores, além do Regulamento do JIJEM de 2016 (Ver anexos).

A base da proposta de 2017 para a disciplina é a BNCC, de acordo com a coordenação da Educação Física, os professores já organizaram seu planejamento a partir da base, conforme o fragmento abaixo:

A gente tá ... baseado na... BNCC mesmo. Diretamente assim, a gente já fechou com a BNCC [...] **atualmente desde o início desse ano a gente já montou nosso planejamento baseado na BNCC e todo direcionado pra todo mundo trabalhar junto, trabalhar igual** (ENTREVISTA. Coordenação da área, 15/02/2017, acréscimo de grifos).

O processo de elaboração da proposta de 2017 ocorreu a partir da própria SEMED/CAST e pelos gestores. Posteriormente, foi apresentada aos professores; porém, somente 4 professores participaram do seu processo de elaboração. Estes mesmos professores enfatizaram que este processo ocorreu em uma semana, por meio de encontros periódicos em forma de palestra, nos quais a equipe da SEMED/CAST, juntamente com a coordenação da disciplina Educação Física apresentaram a proposta de mudança pronta. Um dos professores em conversa informal confirmou que a proposta foi feita pela própria SEMED/CAST, a

qual não aceitou as sugestões dos professores, gerando um clima de mal estar entre alguns docentes.

A proposta foi disponibilizada digitalizada em formato PDF. Ela é construída em quatro bimestres para o quarto e quinto ciclos do ensino fundamental, que correspondem ao 6º e 7º e 8º e 9º anos. Não há identificação sobre quais meses são incluídos em cada bimestre, deixando implícito que os meses de fevereiro e dezembro não são computados. Desta forma, o primeiro bimestre supostamente é composto pelos meses de março e abril, o segundo pelos meses de maio e junho, do terceiro faz parte os meses de agosto e setembro e do quarto os meses de outubro e novembro. Os conteúdos são praticamente os mesmos; a única diferença é a substituição do conteúdo brincadeiras e jogos no 6º e 7º anos por lutas no 8º e 9º anos, os conteúdos comuns são ginástica, dança, esportes e práticas corporais de aventuras e seus respectivos objetos de conhecimento. No texto não há o termo *competências* e sim *objetivos de aprendizagem*.

Na proposta os conteúdos, além de serem muito extensos, se repetem nos ciclos e alguns conteúdos são misturados entre si, devido a classificação indicada pela BNCC, conforme se pode verificar no conteúdo esporte no quadro 8.

QUADRO 8 CONTEÚDO ESPORTE PARA CADA CICLO

Conteúdo	6º e 7º	8º e 9º
ESPORTE	• Esportes de marca: Todas as provas de Atletismo, Ciclismo, levantamento de peso etc; • Esporte de precisão: Golfe, bocha, tiro com arco etc; • Esportes de invasão: Futsal, Futebol, Handebol, Basquete Futebol americano etc; • Esportes Técnicos-Combinatórios*: Ginásticas artística, rítmica, saltos ornamentais etc • Histórico; *Observação: Conteúdos considerados como Esportes Técnico-combinatório pela BNCC.	• Esportes de rede e parede: Voleibol; Vôlei de Praia; Tênis de Campo e Mesa; Badminton; Peteca; Pelota Basca; Raquetebol • Esportes de Campo e taco: Beisebol; Softbol; • Esportes de Invasão: Handebol, Basquete, Futebol, Futsal, Futebol americano • Esportes de Combate: Judô, Esgrima, Taekwondo, Boxe -História -Regras -Técnicas-táticas -Sistema jogo

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na proposta pedagógica da Educação Física da SEMED/CAST (2017).

A proposta afirma que tais conteúdos correspondem a sugestões que podem ser alteradas de acordo com o contexto e as condições das escolas. Verifica-se assim, que a proposta não fornece elementos que permitam uma unidade entre as escolas, uma vez que em um único bimestre se trabalha geralmente um tipo de esporte. Outro elemento importante é a mistura e repetição de conteúdos, por exemplo, os objetos de conhecimento da ginástica se repetem no conteúdo esporte.

Observa-se também que foram inseridos esportes cuja prática exigiria recursos e equipamentos indisponíveis das escolas públicas como é o caso do golfe, bocha, tiro com arco, beisebol e saltos ornamentais. O primeiro e o último, por exemplo, exigem elevados recursos financeiros em espaços e equipamentos específicos, não condiz assim, com a realidade das políticas públicas em Educação Física escolar, esporte e lazer, conforme se pode verificar nas pesquisas de Macedo e Goellner (2012). Os autores constataram que os investimentos em Educação Física, esporte e lazer são apenas de 0,04% do total da arrecadação do produto interno dos municípios.

Além disso, é importante destacar que os esportes estão localizados nos dois ciclos no terceiro bimestre, os quais supostamente correspondem aos meses de agosto e setembro, meses antecedentes ao JIJEM, constituindo-se uma indicação de que o evento influencia na orientação dos conteúdos curriculares que devem ser trabalhados pela disciplina na Rede Municipal de Castanhal.

As únicas recomendações que podem ser consideradas orientações metodológicas expressas no texto são estas:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação. Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas **podem ser transformadas no interior da escola. (...) devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar** (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, grifos no original).

Observando-se o fragmento que as orientações são muito vagas, ressaltam a questão da progressão do conhecimento deverá ser observada pelos

professores, bem como as características dos sujeitos e do contexto de atuação, sem fornecer maiores esclarecimentos sobre nenhum desses elementos. As orientações metodológicas se restringem a afirmar que os conteúdos devem ser reconstruídos na escola a partir das suas condições materiais.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, estes variam de 3 a 6 para cada objeto de aprendizagem nos ciclos. Os verbos mais representativos são “experimental e fruir”, embasados na dimensão do “saber fazer”, presentes em todos os objetos de aprendizagem de ambos os ciclos, semelhantes aos pilares do Relatório Jacques Delors (1998), conforme foi visto no capítulo II. A título de exemplo, expõem-se a presença desse objetivo em todos os conteúdos no 6º e 7º anos:

Experimental e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática; **Experimental e fruir** danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos; **Experimental e fruir** diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais; **Experimental e fruir** esportes de marca, precisão, invasão e técnicos combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; **Experimental e fruir**, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários; **Experimental e fruir** diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, acréscimo de grifos).

Dos 6 objetivos presentes na proposta para o 6º e 7º anos para os diferentes conteúdos, 4 deles apresentam elementos do “saber ser”, representado pelas expressões “valorizando” e “respeitando”. Outros verbos presentes são “identificar”, “planejar”, “propor”, “discutir” e outros aparecem de uma a três vezes nos ciclos, a maioria deles também ressalta os aspectos valorativos, comportamentais.

No que se refere à avaliação, não há em nenhuma parte do texto orientações para esta categoria, nem de forma direta nem de forma indireta. Vale ressaltar que a disciplina nestes ciclos reprova como em qualquer outra, daí que a ausência de indicações de aspectos referentes à avaliação, podem indicar que o documento aparentemente restringe-se a enfatizar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem, em uma tentativa de padronização dos conteúdos e seus objetivos.

3.2.1 O Regulamento dos Jogos Infanto-Juvenis das Escolas Municipais (JIJEM)

Este documento rege os jogos escolares da SEMED/CAST. Sua análise é importante para que se compreendam as possíveis influências do evento na OTP dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal. É um evento aberto ao público geral que acontece no mês de setembro no Ginásio de Esportes Loyola Passarinho, localizado no bairro do Estrela em Castanhal-PA.

O Regulamento do JIJEM é produzido anualmente, por isso foi disponibilizado o do ano de 2016. É dividido em oito capítulos e traz em anexo o mapa das inscrições dos alunos e das escolas envolvidas. O capítulo I explicita a finalidade e objetivos do evento. O art. 1º indica que em 2016 foi realizada a XIX edição do evento. Este é promovido pela gestão municipal e realizado pela SEMED/CAST com apoio da Secretaria de Esporte e Lazer municipal e visa:

contribuir para a **formação da cidadania nas crianças e jovens por meio da participação em jogos desportivos; promover respeito ao próximo e Educação Inclusiva por meio do desporto; proporcionar valores éticos e morais, essenciais para o convívio social por meio da prática desportiva** (JIJEM, 2016, s/n, acréscimo de grifos).

Os termos em questão refletem a mesma concepção de cidadania dos PCN, os quais a contribuição da disciplina estaria na restrita a proporcionar a participação das crianças e jovens nos jogos, além de cooperar com, desenvolvimento de normas e valores, ditos essenciais para o desenvolvimento social. Há uma restrição também do conceito de Educação Inclusiva; afirma-se que por meio do desporto seria suficiente para que aconteça tal inclusão, porém, este é um termo abrangente, relacionado à universalização do acesso aos conhecimentos sistematizados por parte do aluno (SAVIANI, 2005). Desta forma, não se promove esse tipo de educação inclusiva somente com a participação de um evento, visto que, além de ser algo restrito, é de cunho competitivo, envolvendo um quantitativo reduzido de alunos.

Deste evento participaram 22 escolas municipais⁴⁵ e 1130 alunos. As competições ocorrem em duas categorias utilizando-se a idade como critério. A primeira é composta por alunos de 10, 11 e 12 anos. Já a segunda é constituída

⁴⁵ Neste caso inclui as todas as escolas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Ressalta-se que no presente estudo, foram incluídas somente as escolas de ensino fundamental dos anos finais.

por alunos de 13, 14 e 15 anos completos ou a completar no ano do evento, com exceção da modalidade voleibol que pode poderá ser composta por alunos das duas categorias. Além dos jogos propriamente ditos, há a realização de abertura do evento e escolha da rainha.

Na organização do evento há 6 comissões com funções específicas: Honra, Técnica, Divulgação, Mediadora, Cerimonial e apoio. A segunda comissão possui o maior número de funções e é construída por professores de Educação Física.

Para se inscrever no evento o aluno precisa preencher uma ficha de inscrição em sua escola, que deverá ser assinada pelo professor de Educação Física, diretor, pelo responsável e pelo próprio discente e, encaminhada à comissão técnica. Vale ressaltar que no documento o termo aluno é sinônimo de atleta.

Neste aspecto não há explicitação das razões pelas quais há a exceção em relação ao voleibol. Cada aluno poderá se inscrever em até duas modalidades coletivas e duas individuais. No primeiro caso a premiação é em troféus e medalhas, para campeão e vice e, no segundo é somente de medalhas, para o 1º, 2º e 3º lugares.

As modalidades são divididas em masculinas e femininas, em sua maioria. Somente na modalidade futebol society, não há disputa feminina. Nas modalidades esportivas individuais estão: o atletismo, nas modalidades corrida de 75 e 100 m e salto em distância (A e B); natação (25m nado livre); tênis de mesa e xadrez. Delas podem disputar até 2 alunos por prova⁴⁶. Destas aquelas nas quais os alunos mais participam são atletismo e natação (64 e 14 inscritos), já a que menos participam é o tênis de mesa (apenas 5 inscritos). Das modalidades coletivas, por sua vez, fazem parte o futsal, futebol society, handebol, voleibol, basquetebol/disputas de lances livres. O número de inscritos varia conforme a modalidade, podendo cada equipe possuir de 6 a 12 pessoas.

A realização da competição obedece às regras oficiais das competições, salvo as exceções trazidas no próprio regulamento ou definidas pela comissão

⁴⁶ Não há no documento uma explicação para este número e nem como ele é calculado. Também não é dito se é por escolas, porém, pelo anexo de inscrição fica subentendido que cada escola pode ter 4 representantes na modalidade (dois masculinos e dois femininos).

técnica. Para cada modalidade haverá árbitros específicos, a partir de normatizações das modalidades e regras de caráter ético e comportamental.

O art. 63 trata de acidentes no evento. Nele a prefeitura municipal e as secretarias se desresponsabilizam totalmente por acidentes que eventualmente podem ocorrer no evento; apenas delega a comissão geral do evento a incumbência de providenciar enfermeiros e ambulância. Este artigo é inconstitucional, em observância ao princípio da Responsabilidade Objetiva do Estado, prevista na Constituição Federal de 1988, o qual imputa a possibilidade de responsabilização civil do Estado por danos econômicos e morais causados na prestação de serviços na área da educação⁴⁷.

3.2.2- Os planejamentos dos professores

Dois professores disseram ter planejamento distinto da SEMED/CAST e se dispuseram a fornecê-los, que foram os professores B e E. O professor B forneceu o planejamento para o 7º e 8º anos (Apêndices V), em um único documento sem distinguir quais eram de cada etapa, deixando subentendido que ambas as turmas seguem o mesmo planejamento. O documento está incompleto, pois o docente disse que sua entrada ocorreu próximo ao segundo semestre; por isso enviou somente os meses de junho a dezembro. Entre os meses de junho e setembro, o conteúdo trabalhado é esporte e os objetos de conhecimento são esportes de marca, de precisão e de invasão, portanto, está próxima com as recomendações da BNCC. Tais conteúdos estão expostos em tabelas para cada mês, contendo exposição sobre os conteúdos, objetos do conhecimento, habilidades, material e avaliação, além das habilidades que são explicitadas abaixo das tabelas.

O planejamento do docente E está dirigido a turmas que vão do 6º ao 9º ano. Está embasado em quatro eixos temáticos, temas transversais dos PCN, a saber: a) ética e cidadania, b) meio ambiente, c) saúde e orientação sexual e d) pluralidade sexual. Não foram encontradas no planejamento relações diretas entre os eixos e os conteúdos curriculares, nem explicações sobre o significado de nenhum desses temas e nem justificativa de sua escolha. Estes estão

⁴⁷ Ver art. 37, § 6, CF/88. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

vinculados com os conteúdos, habilidades e competências, metodologia e avaliação.

Nesses planejamentos buscou-se estabelecer a relação conteúdo/método e objetivo/avaliação. A relevância de compreender a relação entre estes pares dialéticos está na sua relação com a OTP, conforme foi visto nos capítulos 1 e 2. No primeiro verificou-se que o marxismo orienta um projeto de sociedade e formação humana em Educação Física na perspectiva de transformação da sociedade, em uma perspectiva que considere as múltiplas dimensões humanas, expressas nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e da abordagem Crítico-Superadora. No segundo, por sua vez, identificou-se que as políticas educacionais direcionam os conteúdos e métodos na escola, bem como as avaliações institucionais para atingir objetivos orientados pelos organismos internacionais, padronizadas por meio das avaliações em larga escala.

No planejamento dos professores B e E, utiliza-se o exemplo do planejamento do 7º ano para buscar uma margem mais próxima de comparação do planejamento desses professores, conforme dispõe o quadro 9:

QUADRO 9 A RELAÇÃO CONTEÚDO/MÉTODO NOS PLANEJAMENTOS

Docente B		Docente E		Docente B	Docente E
Conteúdo		Conteúdo		Método	Método
Meses	Conteúdo/ objetos de conhecimento	Meses/ temas	Conteúdos	(Descrição de materiais didáticos)	(Descrição de aspectos relativos a avaliação)
Junho	Esportes/ Esporte de marca e Esporte de precisão	Fev/março/abril Tema: ética e cidadania	Atividade Física: Importância; Benefícios; Obesidade; Relação Atividade Física e Exercício Físico; Estética; Alimentação; Ciclo Menstrual x Atividade Física; Sedentarismo		
Agosto	Esportes/ esportes de marca e precisão				
Setembro	Esportes/ esportes de invasão	Abril/maio/junho/ Tema meio ambiente	Handebol: Familiarização com a bola; Trabalho com a bola; Drible; Passe; Recepção; Arremesso; Tiro de 7 metro; Goleiro; Sistema de defesa; Sistema de ataque; Jogo Esportivo. Esportes ao ar Livre		
Outubro	Brincadeiras e jogos / Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.				
Novembro	Brincadeiras e jogos/ Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Agosto / set/out. Tema: saúde e orientação sexual	Esporte: Futsal, handebol, vôlei e basquete. Jogos Internos Alimentação Saudável e transtornos Alimentares		
Dezembro	Práticas corporais de aventura/ Práticas corporais de aventura urbanas	Out/Nov/ dez Tema: pluralidade cultural	Futsal: Familiarização com a bola; Trabalho com a bola; Domínio de bola; Controle de bola; Condução de bola; Passes: parte interna e externa do pé, longos e curtos; Finta; Marcação e Bloqueio; Goleiro; Chute a gol; Sistema de ataque; Formação de defesa; Jogo esportivo.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir do planejamento dos docentes B e E

Em relação aos conteúdos, o docente B apresenta maior diversidade, embora o conteúdo mais trabalhado sejam os esportes, adota os jogos e as brincadeiras, conteúdos que na base não fazem parte dos 7º e 8º anos. As práticas de aventura são trabalhadas, porém somente em um mês. Como se pode verificar no planejamento do professor não há como identificar que esportes foram desenvolvidos, acredita-se que este fato seja devido à confusão de interpretações geradas pelas orientações da BNCC para o conteúdo esportes.

Os conteúdos trabalhados pelo docente E são pouco diversificados, predominantemente trabalha esportes, seguidos dos conteúdos referentes à atividade física e saúde. Em relação aos esportes, verifica-se que dos esportes coletivos comumente conhecidos futsal, handebol, vôlei e basquete, os dois primeiros foram trabalhados de forma mais minuciosa. Há menção aos esportes praticados ao ar livre, porém, não há clareza sobre tais esportes. Os conteúdos voltados para a atividade física e saúde abordam temas referentes à importância e benefícios dos exercícios físicos, a alimentação (alimentação saudável, transtornos alimentares) e sedentarismo.

Ressalta-se que entre os meses de agosto e outubro há a realização do JIJEM. Neste período o docente E trabalha quatro modalidades esportivas coletivas, as quais fazem parte dos jogos internos de sua escola e do próprio JIJEM. O professor B, por sua vez, trabalha os esportes entre os meses de junho a setembro. Verifica-se, assim, que os conteúdos da disciplina no planejamento de ambos os professores são direcionados para os esportes no período que antecede a realização do JIJEM, revelando que o evento exerce influências sobre a OTP dos professores de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental.

Estes dados coadunam com os dados encontrados na tese de Frizzo (2012), feita com professores de Educação Física da Rede Municipal de Nova Santa Rita, do Rio Grande do Sul. O pesquisador mostrou que os professores da referida disciplina priorizam os conteúdos esportivos em suas aulas e organizam suas aulas a partir dos jogos escolares organizados pela Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul.

Quanto ao método, percebe-se que as orientações metodológicas estão dispostas de forma imprecisa e inconsistente pelos dois professores. No

planejamento do docente B, há apenas descrição dos materiais didáticos a serem utilizados. O docente E, por sua vez, confunde os elementos metodológicos com a apresentação de aspectos que serão avaliados, neste caso, trata-se da descrição de critérios que servirão de base para a avaliação, tais como participação e valorização das diferentes posturas (sociais, afetivas, corporais). Tais critérios claramente fazem parte da perspectiva do “saber ser” (DELORS, 1998).

O quadro 10 mostra a relação objetivo/avaliação. Quanto aos objetivos, estes são descritos de forma distinta pelos docentes. O docente B usa somente o termo competências, enquanto que o docente E fala de habilidades e competências. Em ambos os planejamentos, há uma descrição extensa desses elementos, além de repetição dos mesmos objetivos para os conteúdos.

QUADRO 10 A RELAÇÃO OBJETIVO/AVALIAÇÃO NOS PLANEJAMENTOS

Docente B	Docente E	Docente B	Docente E
Objetivo/ Competências	Objetivo/ Competências e habilidades	Avaliação	Avaliação
Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes; Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras; Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras; Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas; Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem; Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola; Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas; Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas; Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	Demonstra um nível satisfatório de concentração; Apresenta agilidade na execução de tarefas motoras; Identifica e apresenta postura corporal adequada no cotidiano; Identifica as múltiplas dimensões do corpo: biológica, psicológica, sociológica e cultural; Identifica as múltiplas linguagens do corpo: gestual, verbal, visual e emocional; Identifica as alterações orgânicas que ocorrem no corpo durante e depois da atividade física; Conhece as lesões relacionadas com as atividades físicas e as formas de primeiros socorros; Conhece os aspectos históricos, sócio-culturais e as curiosidades das modalidades; Participa das modalidades de forma recreativa e cooperativa; Reconhece a importância e desenvolve adaptações e reconstruções das regras de acordo com as situações vivenciadas; Identifica e vivencia os elementos básicos e as características das modalidades esportivas; Identifica e organiza possibilidades de inclusão no esporte escolar; Compreende e respeita as limitações dos colegas dentro dos esportes; Conhece as regras oficiais das modalidades esportivas; Identifica a influência da mídia nas diversas modalidades; Discute os aspectos que envolvem a violência praticada por torcidas e jogadores durante os eventos esportivos; Diferencia as características da competição e da cooperação esportivas.	— (Descrição de instrumentos) Roda de conversa/participação e empenho	A Avaliação será contínua e avaliativa, com diagnóstico realizado a partir das limitações impostas pelas situações de jogo, tanto do que se diz respeito a sua possibilidade de desempenho e a interação com os outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), baseado no planejamento dos professores B e E

Os objetivos descritos pelo professor B são a descrição das competências da BNCC, algumas repetidas, delas destacam-se majoritariamente as habilidades do “saber fazer”, pois 6 das 10 habilidades possuem verbos como “experimentar e fruir”, “praticar” e “explicar”. Verifica-se que, embora as competências referentes ao “saber ser” não apareçam de forma direta, o “saber” com o “saber fazer”, estão direcionadas para o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes. Tal afirmação é constatada nas palavras e termos sublinhados tais como “pesando pelo trabalho coletivo e protagonismo comunitário”, “respeito às diferenças”.

O docente E, por sua vez apresenta tais objetivos em forma de 15 competências e habilidades. Os verbos utilizados foram mantidos como no texto original, no qual aparecem conjugados na terceira pessoa do presente do indicativo. Os termos “identifica”, “conhece”, “discute” e “diferencia” estão presentes em 11 das competências e habilidades, as quais apresentam vínculo direto e/ou indireto com a dimensão “saber”. Há ênfase em competências e habilidades voltadas para a saúde (principalmente individual) e cuidados com o corpo, além da busca pelo desenvolvimento de habilidades motoras.

Quanto à avaliação, o docente B se limita a descrição de instrumentos no planejamento. O mais citado é o que o professor denomina de “roda de conversa”, por meio da qual ele buscará verificar se houve trabalho em equipe e se os alunos compreenderam o conteúdo. Também indica como instrumento a participação e empenho durante a realização das atividades. Prevalecendo assim, no seu planejamento instrumentos avaliativos de natureza subjetiva, a qual parece se adequar mais as habilidades do “saber fazer”, que são as centrais do planejamento do professor.

A avaliação é descrita pelo docente E como processo contínuo e diagnóstico. Serão usados aspectos que indiquem o diagnóstico dos limites do desempenho dos alunos nas atividades e pela interação deles com os demais. O desempenho é um aspecto que remete a avaliação tradicional que seleciona, exclui os alunos mais habilidosos das atividades (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A interação, por sua vez, é um termo que indica cooperação e/ou inclusão. Assim, percebe-se que há dicotomias na forma de avaliação utilizada pelo docente, ademais esta parece se restringir a fazer um diagnóstico e não indica elementos de superação dos limites identificados.

Não há indicação de referenciais teóricos nos planejamentos, nem de abordagens pedagógicas. É relevante ressaltar que durante a entrevista estes professores disseram que não identificam nenhuma abordagem em seus planejamentos. Seus planejamentos não oferecem elementos suficientes capazes de identificá-las. Apesar disso, pela análise dos elementos da OTP desses professores constata-se que nos planejamentos há ecletismo de abordagens pedagógicas.

Desta forma, os elementos da OTP dos dois professores há dificuldade de ambos definirem com precisão um método de ensino. Acredita-se que isso acontece pela ausência de referenciais teóricos que embasam a sistematização das aulas de Educação Física. Deste modo, não possuem suporte teórico capaz de propor objetivos de ensino que se contraponham aos documentos oficiais que orientam a elaboração do currículo da área. A prevalência dos esportes e pouca diversificação de conteúdos também são perceptíveis.

3.3- Aplicação do questionário e entrevistas

O questionário teve como objetivos delinear o perfil geral e formativo dos professores participantes da pesquisa e sistematizar informações sobre a OTP da disciplina Educação Física. As perguntas versam sobre os seguintes tópicos: I) A identificação dos sujeitos; II) Formação acadêmica; III) Experiência profissional; IV) A Educação Física na Rede Municipal; V) O planejamento e OTP; VI) A proposta pedagógica para a Educação Física na rede (Apêndice I).

Para a discussão estas questões foram agrupadas visando responder aos objetivos desta pesquisa. Essa organização está apresentada em três itens. O primeiro mostra o perfil dos professores de Educação Física que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, trata de questões referentes à formação e experiência profissional. O segundo caracteriza a Educação Física na Rede Municipal de Castanhal, trata de questões referentes à carga horária da disciplina, distribuição das aulas por turno e as condições materiais de trabalho desses professores. O terceiro, refere-se a questões referentes ao planejamento e OTP dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental, cuja análise permite identificar os fundamentos pedagógicos, compreendidos como a

concepção de Educação Física dos professores, a função da disciplina e de seus conteúdos e sua relação com as abordagens pedagógicas.

3.3.1- Perfil dos professores

Os dados de identificação revelam que 6 dos 9 professores são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A faixa etária dos sujeitos revela que 5 possuem entre 30 a 40 anos, dois possuem idade entre 20 a 30 e dois entre 41 a 50. Quanto à situação funcional, 5 são efetivos e 4 são contratados. Esse último indicador pode ser um alerta, significa que há uma quantidade de profissionais contratados no município e a necessidade de realização de concurso público. Também vale ressaltar que docentes contratados podem seguir propostas pedagógicas distintas da proposta da Rede Municipal para a disciplina Educação Física.

Sobre a formação acadêmica os resultados revelam que 4 são apenas graduados, 4 são especialistas e um possui mestrado. Em relação as instituições de formação destes professores, verifica-se que 7 são formados pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e dois são formados pela UFPA. No que diz respeito ao ano de formação inicial, 4 se graduou entre 2006 a 2012, 3 de 2000 a 2005, um até 2000 e um em 2017.

Em relação à formação continuada, verifica-se que dos professores que possuem pós-graduação – 5, incluindo especialização e mestrado, todas são voltadas para os esportes, exercícios físicos e lazer. Cabe destacar que um professor é especialista em handebol e mestre em medicina oriental por uma instituição privada. Dois são especialistas em fisiologia do exercício, formação promovida por instituições privadas, um em treinamento desportivo e o outro em lazer.

De acordo com os docentes, a SEMED/CAST costuma oferecer formação continuada aos docentes por meio de minicursos de uma semana, cuja carga horária é de 40 horas. A última foi promovida em parceria com a Secretaria de Esportes e envolveu diversas oficinas de esportes, jogos e recreação. Estas formações costumam acontecer uma ou duas vezes ao ano, nelas não há, segundo a docente D, discussão sobre referenciais teórico-metodológicos. Os cursos são direcionadas por uma concepção pragmática. Dos 9 docentes apenas

o F afirmou que não há tal formação. Considerando que o professor em questão é contratado e está há 10 meses atuando no município, pode desconhecer a existência da referida formação.

A ausência de pós-graduação na área revela a necessidade dos docentes de formação específica para a atuação no âmbito escolar. Também revela que provavelmente havia interesse por capacitação e atuação em outras áreas. Este elemento será retomado mais adiante no texto e problematizado juntamente com as informações coletadas sobre planejamento e OTP.

No que tange à experiência dos docentes na educação básica, 4 atuaram ou atuam em todos os níveis, isto é, da educação infantil ao ensino médio. Quatro têm experiência em dois níveis da educação básica e apenas 1 só trabalha em apenas um nível - o ensino fundamental. O tempo de exercício na docência dos 9 professores varia de 2 até 20 anos. Destes, 4 encontra-se na faixa de 2 a 10 anos e 4 no que exerce a profissão no período de 11 a 20 anos. Somente um exerce a profissão por menos de um ano.

Apenas dois professores lecionaram outras disciplinas além da Educação Física e 3 possuem experiência em docência superior. Destes, um docente tem experiência por mais de 6 anos nesta modalidade de ensino, tanto em instituição pública quanto privada. Os outros dois possuem experiência somente em instituições privadas de ensino. Nas séries finais do ensino fundamental a experiência varia de 4 meses a 15 anos.

Sobre a experiência fora do ambiente escolar, 5 dos professores atuam ou atuaram em atividades como projetos sociais, lazer, recreação, com esporte de rendimento ou academias de ginástica. A carga horária total de trabalho destes docentes varia de 150 a 400 horas mensais, divididas em instituições públicas, privadas ou projetos sociais. Esta realidade gera impactos no trabalho destes docentes, aspecto que será retomado mais adiante neste capítulo.

Os professores que atuam exclusivamente na Rede Municipal de Castanhal-PA são apenas 3 cuja carga horária mensal varia entre 150 a 200 horas. Os demais, 6 trabalham com carga horária superior a 200 horas, porém em outros locais.

3.3.2- Caracterização da disciplina Educação Física na Rede Municipal de Castanhal-PA

Até o presente momento a carga horária da disciplina Educação Física na Rede Municipal é distinta para as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Nas iniciais é de apenas 5 horas mensais correspondendo a uma aula semanal e, nas finais são de 10 horas, conseqüentemente os docentes que lecionam nas séries iniciais possuem aproximadamente o dobro de alunos em comparação com quem possui a mesma carga horária nas séries finais do ensino fundamental. Seis professores trabalham tanto com as séries finais quanto iniciais; os 3 restantes lecionam apenas nas séries finais do ensino fundamental. Embora haja uma proposta de aumento da carga horária de 5 horas para as séries iniciais do ensino fundamental, ainda não houve implementação, segundo a coordenação a previsão é para que a partir deste ano a carga horária da disciplina para as séries iniciais seja ampliada para 10 horas.

Em relação à quantidade de alunos por turma, 7 professores afirmaram que possuem entre 36 a 45 alunos e somente dois professores possuem turmas entre 26 a 35 alunos. Somando o total de alunos aproximados, 7 afirmaram possuir mais de 400 alunos. Em relação a lotação, somente quatro trabalham em uma única escola, quatro são lotados em 2 escolas e um trabalha em 3 escolas. Ressalta-se também que estes professores possuem extrapolação de carga horária, a qual chega alcançar até 400 horas. Esta informação gerou desconforto para alguns professores, que solicitaram se mantivesse absoluto sigilo, pois temiam que sua carga horária fosse reduzida.

Todos os indicadores supracitados sugerem que há intensificação e precarização do trabalho destes docentes, os quais podem acontecer pelo aumento da quantidade de turmas ou pela quantidade de alunos por turma, sem que haja aumento da remuneração do trabalhador (DAL ROSSO, 2008). As consequências dessa intensificação podem ser adoecimento, maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, além de afetar a qualidade do seu trabalho, posto que a quantidade de turmas, alunos e/ou carga horária prejudica tanto o planejamento quanto à ação pedagógica do professor (REIS, 2014).

As aulas de Educação Física nas séries finais na grande maioria das escolas visitadas, 5 das 7 escolas pesquisadas acontecem no contraturno.

Somente nas escolas E6 e E4 as aulas acontecem no mesmo turno. De acordo com informações dos professores essa diferença é devida à especificidade das escolas, as quais possuem o perfil de escolas do campo. De acordo com a docente E, da escola E4, a maioria dos alunos é oriunda da zona rural, por este motivo, as aulas no contraturno impediriam estes alunos a participarem das aulas. Já nas séries iniciais, em todas as escolas pesquisadas as aulas ocorrem no mesmo turno.

A coordenação da área forneceu uma explicação pouco consistente para as aulas de Educação Física ocorrerem no contraturno nos ciclos finais do ensino fundamental. Primeiro disse que não sabia, depois disse que é por uma questão de adequação de horários, os quais são organizados para beneficiar algumas disciplinas:

Olha... eu não sei te dizer, porque eu sempre trabalhei com o fundamental menor e, no fundamental menor era no mesmo horário. Então eu acredito que seja uma questão de divisão de carga horária, pra não comprometer as outras disciplinas, aquelas que têm a carga horária mínima eles colocam no contraturno pra não interferir no horário das aulas (ENTREVISTA. Coordenação da Educação Física, 15/12/2015, acréscimo de grifos).

Em outro trecho reconhece que há escolas com aulas no mesmo turno, a justificativa é a de adequação de horário “Eu acredito que eles conseguem organizar todas as disciplinas no mesmo turno, por uma questão de carga horária mesmo” (Op. cit). Pode-se questionar a consistência dessa justificativa, uma vez que não existe distinção entre as grades curriculares das escolas da Rede Municipal e todas possuem as mesmas disciplinas e a mesma carga horária de 6 aulas diárias por turno.

Embora não haja suspensão das aulas da Educação Física com frequência, a qual fica restrita aos dias de realização do JIJEM, as declarações acima mostram que a disciplina ocupa lugar secundarizado em relação às demais disciplinas, visto que as aulas no mesmo turno “atrapalhariam” as demais com carga horária maior.

Oito dos 9 participantes concordam com que as aulas devem ocorrer no contraturno, alegando questões de praticidade e, somente um professor discorda devido à dificuldade do acesso dos alunos às aulas. Os motivos explicitados para que as aulas aconteçam no contraturno foram distintas. Três professores disseram que orientação da SEMED/CAST, dois afirmaram que esta é uma

determinação da LDBN e um disse desconhecer o motivo. Neste ponto, vale ressaltar que as aulas no contraturno abrem margem para que os docentes ministrem aulas para duas ou mais turmas ao mesmo tempo, segundo informações de um docente. Porém, esta informação foi negada pela coordenação, a qual afirma que não há essa recomendação nas escolas e que desconhece casos em que isso ocorra.

Aparentemente nem a escola nem a coordenação tem controle sobre esse processo. Durante as visitas em uma das escolas, foi possível verificar a presença de adolescentes de duas turmas diferentes na mesma aula, informação confirmada por um grupo de alunas que aguardavam sentadas o horário de suas aulas.

Outra questão importante é a divisão das turmas por sexo, que ocorre significativamente entre os docentes. Dos nove professores, cinco dividem suas turmas por sexo, alegando questões de praticidade e facilitação do processo de ensino aprendizagem; somente quatro dos professores afirmam que a participação ocorre de forma mista.

Este dado se constitui em um traço da concepção de Educação Física tradicional, na qual há uma distinção do tipo de aula realizada para homens e para mulheres, cujo objetivo principal é melhorar a aptidão física ou treinamento desportivo (SOARES, 1994). Também evidencia a necessidade de formação continuada para os docentes na área escolar, que possibilite aos docentes compreender a Educação Física e seus conteúdos em uma perspectiva crítica, capaz de gradativamente superar a visão tradicional que possuem sobre a disciplina.

Em relação às condições de trabalho dos professores, além do regime intenso de trabalho mostrado anteriormente, outra questão precisa ser consideradas, que são os recursos materiais e espaços disponíveis para as aulas.

Nesse aspecto, a pesquisa indica que a maior parte das escolas possuem espaços e equipamentos razoáveis para as aulas. Dos espaços para as aulas de Educação Física e materiais pedagógicos disponíveis nas escolas, foram expostos diversos itens cujas respostas foram inconsistentes. Considera-se espaços todos os lugares que podem ser unitizados para as aulas de Educação

Física escolar. Os materiais pedagógicos, por sua vez, correspondem aos materiais que auxiliam no processo de ensino aprendizagem durante as aulas.

Nas escolas onde dois professores participaram da aplicação do questionário, apenas um constatou a presença de espaço ou material pedagógico. Constatou-se que apenas os docentes B e E possuem sala de aula disponível para ministrar a disciplina, somente as escolas cujas aulas de Educação Física acontecem no mesmo turno que as demais. O projetor de multimídia está disponível em todas as escolas; contudo, se apenas duas possuem sala de aula a disposição, isso poderá dificultar ou até impedir o seu uso.

Três escolas possuem espaços e/ou materiais pedagógicos diferenciados, na perspectiva dos docentes. A escola E5 possui sala de leitura; a E7 caixa de areia e software educativo, contudo, somente o professor H os identificou. Há projetos nas escolas envolvendo leitura, segundo conversas informais; no entanto, a maioria dos docentes pode não perceber este espaço como pedagógico a disposição da disciplina.

Em relação à biblioteca, 5 das escolas conforme os professores, possuem este espaço; somente os docentes das escolas E2 e a E4 afirmaram que nestas instituições não há biblioteca. Houve também inconsistência em relação à presença/ausência de laboratório de informática; entre os professores C e D da escola E3, apenas o último disse que a escola possui este espaço. O único docente da escola E6, o professor G não relata a presença de laboratório de informática na escola em que atua. Por estas razões, consideramos que 6 das 7 escolas possuem tal espaço.

Em relação à presença de quadra no espaço da própria escola, somente a escola E5 não possui quadra própria; o professor utiliza o ginásio que fica a duas quadras da escola. Vale salientar que a escola é localizada na periferia e as aulas de Educação Física ocorrem no contraturno. No dia em que foi aplicado o questionário, havia pais presentes no ginásio que foram deixar seus filhos. As mães de duas alunas relataram em tom de crítica que moram longe e que já houve casos em que nem a escola nem o professor informam quando não tem aulas de Educação Física. O receio delas é de que as filhas sejam vítimas de violência, devido à distância e insegurança no ginásio.

O espaço externo da escola foi indicado como disponível em 6 das 7 escolas. A presença de textos/livros didáticos da área na escola foi identificada em 4 escolas, contudo na escola E7 não houve consenso entre os professores, sobre a presença desse recurso (Somente o participante H o citou).

Quanto aos materiais pedagógicos específicos nas escolas para as aulas de Educação Física, todas as escolas apresentam, segundo os docentes, bolas variadas, para a prática dos esportes coletivos, material para ginástica e materiais de apoio, entretanto, não são disponíveis em quantidade suficiente. Quase todas as escolas, mais precisamente 6 possuem material para jogos. Vale salientar que na escola E3 a presença destes materiais foi detectada somente pelo professor C. Outros materiais foram indicados como presentes na escola E7 somente pelo professor H, que é material específico para a prática do atletismo.

Sobre o uso dos materiais, todos os docentes disseram que usam todos os disponíveis. Verificando a relação desta assertiva com a estimativa de adoção nas aulas indicada para cada conteúdo, mesmo que os 9 professores tenham materiais para a ginástica, este conteúdo ocupa o terceiro lugar como mais utilizado nas aulas, depois dos esportes e dos jogos.

Neste item percebe-se que de modo geral a estrutura física/material das escolas municipais é boa, embora irregular, oferece espaços e materiais para as aulas de Educação Física. Entretanto, identificamos que a ausência de salas de aulas para o professor de Educação Física, quando as aulas acontecem no contraturno dão a disciplina um caráter secundário que se aproxima de atividade, ao invés de disciplina curricular com conteúdos que precisam de aporte teórico.

3.3.3 - Os fundamentos pedagógicos

Os dados coletados no questionário somados aos das entrevistas revelam elementos do planejamento das aulas, e indicam os fundamentos pedagógicos da OTP dos professores de Educação Física das séries finais da Rede Municipal de Castanhal-PA, os quais serão explicitados nos próximos parágrafos.

Um dos aspectos referentes ao planejamento é a hora atividade. Todos os docentes dispõem de hora atividade, cujo valor é de 25% calculado individualmente sobre a carga horária total. A hora atividade é uma conquista importante para o docente, geralmente utilizada para o planejamento da prática

docente, inclui preparação do planejamento das aulas e elaboração e correção das avaliações dos alunos. Poderá também representar uma possibilidade de formação continuada quando possibilita ao professor buscar soluções por meio da pesquisa científica das necessidades e problemáticas encontradas em sua prática pedagógica.

Porém, há casos de professores que usam o período da hora atividade para fazer treinamento e seletivas para o JIJEM, informação divulgada inclusive pela coordenação da área. No trecho, a seguir um docente afirma que costuma usar esse momento para fazer seletivas para os jogos: "... eu tiro... no momento da hora atividade, mas eu dou minhas aulas normal" (ENTREVISTA. Docente D, 14/12/2017).

Verifica-se que na Rede Municipal de Castanhal a hora atividade pode ser dispensada ou deixada em plano secundário em detrimento a realização de seletivas para o JIJEM. Esta constatação indica o não usufruto de um direito previsto pela Lei nº 11.738 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional e determina que um terço ou 33% (trinta e três por cento) da carga horária do professor deverá ser destinada para hora atividade, a qual deverá ser utilizada para planejamento, avaliação e estudos.

Esta temática foi apontada na pesquisa de Haddad (2011), que mostrou que no Paraná a hora atividade também não estava sendo utilizada para planejamento e sim para outros fins, havia também dificuldades de acompanhamento do processo e de reunir no mesmo dia os professores da mesma disciplina.

A dificuldade de reunir os professores de Educação Física para cumprir no mesmo dia também ocorre em castanhal, aspecto que contribui para que 7 professores planejem suas aulas individualmente, a ação coletiva fica restrita às reuniões pedagógicas promovidas pela SEMED/CAST na escola no início e/ou final do ano letivo. Somente o docente E disse planejar seu trabalho com a outra docente da disciplina durante a hora atividade. O professor A disse planejar suas aulas junto com todos os docentes da escola em que atua. Nas escolas E1 e E4 os professores de todas as disciplinas se reúnem uma ou duas vezes por mês para o planejamento coletivo. Apenas um docente, o professor G da escola E6 afirmou que os docentes reúnem-se semanalmente para o planejamento coletivo.

Todos estes aspectos indicam a necessidade da construção na SEMED/CAST de um planejamento articulado que garanta, por exemplo, que a hora atividade seja utilizada para treinamentos e seletivas, finalidades distintas da de seu verdadeiro sentido que é contribuir para a formação dos professores (HADDAD, 2011). Para isso, contudo, é imprescindível que tanto a coordenação quanto os professores compreendam esse momento fundamental para o processo de ensino aprendizagem.

Os documentos que mais orientam o planejamento dos docentes são os PCN, o PPP da escola e a proposta pedagógica para a Educação Física de 2016, porém, essa proposta não foi encontrada com nenhum dos professores e em nenhuma escola; além de outros referenciais, conforme o quadro 11:

QUADRO 11 DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O PLANEJAMENTO

DOCUMENTO	DOCENTES
PCN	A, D, E, F, G, H
Livro didático	D, G, H, I
Projeto Pedagógico da escola	D, C, E, F, G, I
Proposta Pedagógica do ano de 2016	A, C, D, F, G, I
Nova proposta do município	F
BNCC	B, G, E, H
OUTROS	A

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Quanto aos PCN, vimos no capítulo II suas fragilidades e concepções ecléticas sobre a Educação Física. Sua presença como documento norteador é um dos fatores que justificam o ecletismo das abordagens pedagógicas presentes nos planejamentos dos professores. A inclusão do Projeto Pedagógico da escola e da Proposta Pedagógica do ano de 2016 justificam também a predominância das abordagens construtivista, desenvolvimentista e esportivista.

Considera-se que a hora atividade deverá ser um momento que possibilitará ao docente o desenvolvimento do hábito a pesquisa científica, especialmente quando incentivado pela coordenação escolar. As pesquisas na internet, nesse caso deverão assumir caráter científico para que qualifiquem a ação docente, ou seja, deverão se constituir enquanto projetos de pesquisa capazes de promover mudanças na prática docente dos professores.

Na entrevista, o sentido da pesquisa e sua importância para as aulas de Educação Física para 3 dos docentes dos seis professores é de atualização,

acesso a novos conhecimentos. Somente o docente B relacionou a importância da pesquisa com melhoria na ação pedagógica, com estabelecimento de estratégias de ensino, na introdução de novos conteúdos e formas de organização do seu trabalho.

Em relação aos referenciais teóricos, percebe-se que cinco professores, utilizam em seus planejamentos referenciais que não desenvolvem propostas sistematizadas para as aulas de Educação Física, tais como Lev Vigotski, Paulo Freire, Jean Piaget, Tizuko Kishimoto, Roger Caillois, Johan Huizinga. Dois professores citaram João Batista Freire que desenvolve estudos sobre a abordagem construtivista para as aulas de Educação Física. A docente E diz não utilizar nenhum teórico específico, por isso não lembra nenhum.

Somente o docente A utiliza Celi Taffarel, Valter Bracht e Elenor Kunz, referenciais que desenvolvem propostas sistematizadas para os conteúdos em Educação Física escolar possui muitas inconsistências em relação a sistematização das aulas, pois trabalha o conteúdo jogos e brincadeiras como predominantes. Estas dificuldades colocam em questão a formação desses professores, no que diz respeito a fornecer elementos teóricos que orientam a sistematização das aulas de Educação Física na escola.

No questionário, 8 professores consideravam que identificam em seu próprio planejamento uma ou mais abordagens. Vale ressaltar que um professor não verifica a presença de nenhuma abordagem específica em seu planejamento e outro diz utilizar somente uma abordagem pedagógica em seu planejamento, conforme o quadro 12:

QUADRO 12 AS ABORDAGENS UTILIZADAS NO PLANEJAMENTO DOS DOCENTES

ABORDAGEM	DOCENTES
Desenvolvimentista	E, F, G, I
Construtivista	D, E, F, G, I
Crítico-Emancipatória	C, E, F
Crítico-Superadora	B, D, E, H
Esportivista	B, C, F, I
Desconheço as abordagens	A

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os professores E e F afirmam utilizar o maior número de abordagens, quatro no total, as quais são bastante distintas entre si. Verifica-se que

abordagem construtivista é a mais mencionada pelos docentes, seguida das abordagens desenvolvimentista, esportivista e Crítico-Superadora. A menos presente é a Crítico- Emancipatória. Somente o professor H afirma que planeja suas aulas embasado exclusivamente na abordagem Crítico-Superadora. Os professores B, D e E também disseram incorporar esta abordagem em suas aulas, apesar disso, utilizam outras bastante distintas em seu planejamento.

Os professores B, D, E e H os quais indicaram que utilizam a abordagem Crítico- Superadora. Porém, apoiam seus planejamentos em referenciais como os PCN, Proposta Pedagógica da Rede Municipal, BNCC, os quais possuem concepções pedagógicas ecléticas. Vimos no capítulo 1 que tal abordagem está presente na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* produzida pelo Coletivo de Autores (1992) e desenvolvida por outros pesquisadores como Taffarel et al (2009) e Reis et al (2013).

A abordagem esportivista ou tecnicista é decorrente do modelo esportivista na Educação Física nas décadas de 1960 e 1970, que tem o esporte como principal conteúdo. Naquele período o seu principal objetivo eram rendimento esportivo, recordes, competição entre outros. Nesta abordagem o esporte é o principal ou único conteúdo das aulas, as quais ficam pautadas nas técnicas e limites físicos que as diferentes modalidade esportivas exigem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Mesmo com as inúmeras críticas a este modelo ele permanece nas escolas e tem representatividade entre os professores de Castanhal-PA.

As respostas indicam que há um ecletismo de abordagens no planejamento dos professores. Os documentos utilizados para o planejamento das aulas, por sua vez, nos fornecem subsídios que mostram dicotomias entre o referencial documental utilizado no planejamento e a abordagem pedagógica nele presente.

Estas abordagens, todavia, não foram identificadas por quase todos os professores entrevistados, os quais não souberam identificar ou não identificam a presença de nenhuma abordagem em seu planejamento, alegando impossibilidade e/ou variância de acordo com o conteúdo trabalhado ou ainda que não se identificam com nenhuma. O docente A, por exemplo, foi o único que citou quatro abordagens diferentes em seu planejamento, embora não se identifique com nenhuma, disse que o uso de uma ou outra abordagem depende do seu grau de domínio sobre o assunto, conforme se pode constatar nos trechos:

Olha pra te falar a verdade *eu não tenho uma identidade com algum tipo de abordagem específica*. Ora, ora eu sou... *Crítico emancipatória*, ora eu sou *crítico-superador*, ora eu já faço uma abordagem de aulas abertas.

[...] quando eu vou trabalhar, por exemplo, lutas. Aí nesse caso, eu sou muito crítico-superador, porquê? Porque eu já vou em uma perspectiva, eu já vou em uma perspectivas, muito mais críticas, entendeu? Né?... Para que os alunos eles... possam... enxergar o além de uma simples luta, entendeu? Qual o papel da luta na sociedade? Desde quando, dos primórdios os homens já lutavam? Aí a partir dessas perguntas, né? Aí eu já vou ser mais crítico-superador... Outros não, outros sou mais, digamos ... *construtivista*... *Depende do conteúdo, se eu me sentir a vontade* [...] (ENTREVISTA. Professor A, 15/12/2017, acréscimo de grifos).

3.3.3.1- As categorias conteúdo/método

Em relação à categoria conteúdo foi perguntado sobre o nível de importância e adoção nas aulas. Os conteúdos foram apreciados entre 0 a 5, onde zero equivale à ausência de importância, a qual aumenta progressivamente até o número 5 que é o máximo de importância estimada ao conteúdo. As opções eram esportes, ginástica, lutas, jogo, dança, capoeira e outros que poderiam ser acrescentados pelos professores. Quanto ao grau de importância, 8 indicaram de 4 a 5 para todas as opções. Um docente assinalou nota 2 para lutas e 3 para a dança e capoeira, neste caso, tais assuntos são os menos abordados nas aulas deste professor.

Foram acrescentados outros conteúdos à disciplina por 4 dos professores tais como corporeidade, temas transversais e/ou conteúdos extracurriculares vinculados à saúde (noções básicas sobre o corpo e sua relação com os exercícios físicos), a higiene, sexualidade, drogas, fair play, folclore, os quais receberam nota 5 em grau de importância.

A corporeidade⁴⁸ é uma vertente da Motricidade Humana, na qual o conceito de corpo se constrói a partir da interação das dimensões biológica, emocional, espiritual, cultural entre outras. Nesta perspectiva, cabe a Educação Física promover a educação motora, por meio do desenvolvimento das habilidades motoras, nas quais a realidade corporal e a percepção subjetiva estão

⁴⁸ A corporeidade tem sido objeto de estudo no campo da Educação Física por João Paulo Medina (*A educação física cuida do corpo... "mente"*, 1995), Silvino Santin (*Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*, 1987), João Batista Freire (*Educação de corpo inteiro*, 1989), Maria Augusta S. Gonçalves (*Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*, 1994) e outros autores que fundamentam seus estudos na teoria da complexidade desenvolvida pelo fenomenólogo Edgar Morin.

conexas com as dimensões biológicas e simbólicas que constituem a corporeidade (MONTEIRO, 2009).

O assunto mais aplicado nas aulas são os esportes, visto que 7 dos professores estabeleceram a nota 5 para adoção nas aulas deste conteúdo. O segundo é o jogo, mais da metade dos docentes, o equivalente a 5 professores aferiu nota 5 para a inserção deste conteúdo nas aulas. O terceiro conteúdo mais presente nas aulas é a ginástica, o qual recebeu nota 4 de aplicabilidade. Luta e dança estão bem próximas em termos de adesão nas aulas, o quarto e o quinto conteúdo respectivamente, receberam notas variadas. O professor B foi o único que afirmou não trabalhar com lutas nem com o conteúdo dança. A capoeira por sua vez, que faz parte do conteúdo lutas é o conteúdo menos frequente nas aulas, os professores B e E afirmaram não utilizar o conteúdo nas aulas.

A ênfase nos esportes foi perceptível nos planejamentos dos professores B e E, conforme foi mostrado anteriormente, os quais planejavam suas aulas de acordo com o calendário e as modalidades do JIJEM. Na entrevista o professor A disse não preparar suas aulas a partir do JIJEM, mas, afirma “Tem dias [...] que eu venho que não são meus dias aqui na escola, que eu venho e faço treinamento livre com eles, treinamento desportivo” (ENTREVISTA. Professor A, 15/12/2017). O docente E disse que o JIJEM não é prioridade, porém, foi visto que em seu planejamento as modalidades esportivas que fazem parte do evento são os conteúdos predominantes de suas aulas.

Verifica-se uma relação direta os conteúdos e a realização do JIJEM. Os docentes B, D, E, G e I disseram que organizam suas aulas a partir do JIJEM e adotam os conteúdos esportivos como predominantes em suas aulas. Em entrevista, a docente I destaca a existência de uma cobrança da SEMED/CAST e da direção das escolas para que as aulas de Educação Física sejam direcionadas para atender as modalidades do JIJEM e para alcançar resultados:

No município há o JIJEM, durante o ano letivo você planeja as suas aulas a partir das modalidades do evento?

Exatamente! Basicamente as aulas têm ... *que ser! Principalmente os nonos... É exigido pela própria SEMED que essas séries, elas têm... que participar mesmo.* A gente não pode fugir das aulas desportivas.

O que você acha disso?

Eu não gosto muito (risos)... Não, é... eu penso que a gente não deve só se limitar a treinamentos... Mas é... como eu posso dizer... *A própria escola..., ela nos cobra o vencer, participar, participação... A escola é um dos destaques esse ano e todos os anos. Vem da SEMED, né? de cobrar dos diretores e a partir dos diretores a cobrar dos professores.*

Mas a aula de Educação Física em si é usada para treinamento?

Não, é os dois. A gente divide, a gente consegue dividir...
(ENTREVISTA. Docente I, 13/12/2017, acréscimo de grifos).

Nos trechos, é possível constatar que, mesmo que tenha afirmado que não gosta de planejar suas aulas a partir das orientações do JIJEM, a professora demonstrou pouca resistência às orientações da SEMED/CAST e da gestão em relação às pressões e cobranças por resultados.

Constata-se, desta maneira, que o JIJEM exerce muita influência na metodologia de ensino adotada pelos professores, devido à cobrança da SEMED/CAST e dos próprios gestores das escolas. Esta constatação hipoteticamente pode ser justificativa para a realização das aulas nos últimos ciclos do ensino fundamental no contraturno, uma vez que seria mais oportuno e cômodo fazer o treinamento para o evento em horário contrário a realização das aulas. Ressalta-se a divisão dos alunos por sexo durante as aulas é um fator que pode facilitar a preparação e/ou treinamento para o JIJEM, pois no evento as modalidades são divididas por sexo.

Nesta perspectiva, os estudos de Kunz (2004) e Souza (2009) fizeram críticas tanto a esportivização das aulas de Educação Física quanto ao trato pedagógico do esporte nas aulas. Para o primeiro autor a prática do esporte na escola sob forma irrefletida de rendimento “pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria” (KUNZ, 2004, p. 125). Desta maneira, exaltar o lado competitivo do esporte na escola, indiretamente contribui para naturalizar ou mesmo exacerbar relações individuais e competitivas entre os alunos no mercado de trabalho. Tal postura, também está vinculada a uma concepção de formação humana embasada na lógica das competências, propagadora da busca pela eficiência e a eficácia (FRIZZO, 2012).

Outros elementos que indicam as orientações metodológicas adotadas pelos professores foram encontradas em questões que discutem a forma como estes organizam seu trabalho e a relação que estabelecem entre a teoria e a prática. No trecho da entrevista, o professor A diz que organiza seu trabalho considerando os conteúdos que considera relevantes, a partir disso realiza pesquisas, dinâmicas a partir das demandas dos alunos próprios alunos:

...no início do ano eu vejo a questão da higiene, higiene corporal, que são temas bastante relevantes... A partir daí o que é que eu faço? Eu já começo a... pesquisar fontes em que eu possa ...possa me dar suporte pra que eu possa explicar pra turma. A partir daí eu já começo a fazer dinâmicas com eles, entendeu? Eu peço pra eles fazerem cartazes relacionados ao tema. É atividades ... que a questão de movimento também, eu gosto dessa parte daí. *São geralmente eles que ditam o que eu vou fazer*, entendeu? (ENTREVISTA. Docente A, 15/12/2017, acréscimo de grifos).

A centralidade no aluno, conforme foi mostrado, é um dos princípios do escolanovismo, o qual secundariza a ação docente, a qual se restringe a mediar o processo de ensino aprendizagem (DUARTE, 2010).

Na relação teoria e prática, 5 dos 6 professores entrevistados percebem ambas como algo distinto, por esta razão metodologicamente adoram a estratégia de dividir as aulas teóricas, as quais geralmente acontecem em salas de aula, laboratórios ou salas de vídeo e, depois buscam relacionar os conteúdos com as aulas realizadas na quadra, denominada de “aula prática”. Conforme se pode constatar nas declarações abaixo:

Tipo, exemplo: fundamentos. Tipo Fundamentos, fundamentos do handebol, passes, é... passes. Aí vamos dizer eu abordei toda essa parte teoricamente todos tipos de passe ...Através de vídeo pra que eles pudessem se perceber dentro da parte prática, quando eles forem transformar pra mim na aula prática, entendeu? (ENTREVISTA. Docente I, 13/12/2017).

Eu divido esses momentos. Eu tenho uma semana pra teórica e na outra semana eu dou prática. Na aula ficamos pra aula teórica. A gente tem que dar essa iniciação pra eles (ENTREVISTA. Docente D, 14/12/2017).

A gente tenta trabalhar, colocar a parte teórica é... o mais simplificado possível, pros alunos, pra quando eles chegarem na parte prática poder assimilar o que foi dado na teoria pra eles (ENTREVISTA. Professor G, 18/12/2017).

Somente um docente disse utilizar de apostilas como recurso metodológico em suas aulas, inicialmente teve dificuldades de trabalhar a teoria, porém teve que se adaptar à especificidade da escola e a impossibilidade do uso da quadra no início do ano:

Pra mim ele... no início vou ser bem sincera eu tive dificuldade de lidar com teoria porque em Belém quando eu trabalhava a escola só era prática ... E aí quando eu vim pra cá, já pequei aqui que *eles já faziam provas, tinham aulas mesmo, tinha que fazer apostilas...* Todos os conteúdos, com exceção da primeira avaliação que só tem teoria, por conta das chuvas e da falta, escassez de materiais, mas em todas as outras, os alunos têm aulas teóricas e práticas (ENTREVISTA. Docente D, 14/12/2017, acréscimo de grifos).

Apenas o docente B compreende que ambas são indissociáveis e complementares, enfatizando que há momentos em que há predominância da teoria sobre a prática e vice versa. Os demais dividem a parte teoria da prática durante as aulas, destinam parte pra a teoria e parte para a prática. O docente A, por exemplo, enfatiza que há uma diferença entre teoria e prática e por isso busca aproximar em sua ação docente, inclusive acha que a prática ressignifica a teoria.

Esta ruptura entre teoria e prática expressa às relações mais amplas da organização da sociedade capitalista cuja divisão em classes se origina no campo produtivo e, na divisão social do trabalho em manual e intelectual (SAVIANI, 2005). Nesta perspectiva, na escola capitalista os conteúdos teóricos e práticos são apresentados aos alunos como momentos independentes entre si, tornando os objetos e fenômenos desconexos, aspecto de dificulta a compreensão por parte do aluno da complexidade da realidade que o cerca, conforme Freitas (1995). Por estes motivos o pesquisador afirma que a OTP deverá ser fundamentada no projeto histórico socialista, no qual trabalho concreto é categoria central e o trabalho abstrato é acessório ao processo, uma vez que “é o trabalho material (trabalho concreto) o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade” (Op. cit. p. 100).

O sentido da pesquisa sua importância para as aulas de Educação Física para 3 dos docentes é de atualização citada pelos docentes D1, D2, D3. Somente o docente D5 relacionou a importância da pesquisa com melhoria na ação pedagógica, com estabelecimento de estratégias de ensino, na introdução de novos conteúdos e formas de organização do seu trabalho. Esta falta de percepção da pesquisa como elemento norteador do trabalho pedagógico na escola por parte dos professores, expressa ainda mais a visão dicotômica dos professores entre a teoria e a prática.

3.3.3.2- As categorias objetivo/avaliação

Foi perguntado sobre objetivo ou papel da Educação Física na formação dos alunos em alternativas com estimativas de 0 a 5. Todos os docentes indicaram a nota 5 para aprendizagem e desenvolvimento motor. Sete estimaram entre 4 a 5 para promoção da saúde e, iniciação e apreciação das práticas

corporais e esportivas. Quanto à formação humana integral e formação crítica e transformadora da realidade receberam estimativas que variaram de 3 a 5; 6 participantes estimaram 5 para ambas.

Nas entrevistas, diferentemente das respostas do questionário, a maioria das respostas ficou centrada na contribuição da disciplina para a formação humana. As respostas de quatro professores mostram concepções idealistas e utilitaristas e, somente um professor afirma que o papel da disciplina é orientado por uma perspectiva de transformação da sociedade, representadas respectivamente pelos fragmentos abaixo:

O aluno ele pode tá com qualquer problema, aí ele vem pra ti. Tu é psicólogo, tu é doutor, tudo tem que saber um pouco... A Educação Física ela traz...*esse resgate da criança, tanto pra dentro da escola, pra família* (ENTREVISTA. Docente D, 14/12/2017, acréscimo de grifos).

... está ligado à formação do indivíduo quanto pessoa, quanto ser social,... *atrelando a ética, para sempre possibilitar uma melhor vivência possível para o ser humano* (ENTREVISTA. Docente B, 22/12/2017, acréscimo de grifos).

[...] *desenvolver o pensamento, ensino-aprendizagem, formação de cidadãos, né?* (ENTREVISTA. Docente I, 13/12/2017, acréscimo de grifos).

[...] é fazer com que o homem...ele perceba que ele é um corpo...De alguma forma, seja de *cunho emocional, quando eu motivo* eles, de alguma forma... Porque a gente sempre trabalha da seguinte forma: olha, pra mim não importa, [os meus alunos conhecem], pra mim não importa se você sabe ou se você não sabe fazer, o importante é que você participe, que você esteja lá, entendeu? *Que você faça alguma coisa, que você faça a diferença. Se os outros vão falar de... suas habilidades, são ou não são boas, o problema é deles... Se preocupe com o que você pode fazer por você...* Ou seja, um corpo, que tem um *poder de transformar sua própria realidade social, política*, entendeu? (ENTREVISTA. Docente A, 15/12/2017, acréscimo de grifos).

O professor D reproduz o discurso do senso comum, transmitido especialmente pela mídia, o qual afirma que compete à Educação Física “resgatar” o aluno, ou seja, dando um caráter “salvacionista” a disciplina e seus conteúdos. Os professores B e I reproduzem o discurso hegemônico presente nas políticas curriculares destinadas a educação básica, como é o caso dos PCN e BNCC, nos quais no discurso aparente expõe ideias de formação para a “convivência pacífica”, para o “exercício da cidadania”, porém, na essência trata-se de colaborar com o processo de adequação do indivíduo ao atual estágio da sociedade (RODRIGUES, 2001; SANTOS, 2005). Nesta perspectiva, a disciplina

se torna um instrumento para a naturalização e manutenção das relações de exploração entre dominantes e dominados.

O professor A, por sua vez, acredita que o objetivo da disciplina é contribuir para que os seres humanos percebam que podem transformar sua realidade; todavia o docente não explicitou como este processo acontece a partir dos conteúdos da disciplina. Enfatiza os aspectos emocionais, embora também cite questões referentes aos aspectos sociais e políticos, coloca os primeiros em evidência. Desta forma, não se pode afirmar que o professor defende a concepção de formação humana para a emancipação humana, presente na abordagem Crítico-Superadora, uma vez que a fala dele remete aos aspectos emocionais.

Somente o professor G conferiu à disciplina a função de formar atletas para o mercado de trabalho. No fragmento abaixo, o emprego do termo “bem sucedido”, deixa implícito que a área oferece uma oportunidade para formação de atletas profissionais com boas chances de êxito no mercado de trabalho:

... ela abre uma oportunidade pras crianças, pro aluno de conhecer novas modalidades fugindo daquela mesmice do futebol, handebol, vôlei e basquete... justamente pra não ficar ... com aquele olhar fechado somente pra esses três esportes, conhecer novas modalidades. E, podendo até ser bem sucedido em outra área (ENTREVISTA. Docente G, 18/12/2017, acréscimo de grifos).

Tal concepção vincula-se ao movimento esportivo iniciado a partir da década de 1940 no Brasil, período no qual o esporte se tornou hegemônico nas aulas de Educação Física. Para Soares (1992) o modelo de aula é fundamentado nos métodos de treinamento, no qual as aulas são orientadas pela fisiologia com alguns elementos pedagógicos. A adoção desta perspectiva pode estar relacionada com o trabalho e a formação deste docente, visto que ele possui pós-graduação em fisiologia e experiências com esportes em espaços não escolares.

No município o grau ou nível de importância da disciplina na Rede Municipal é de complementar as demais ditas de “sala de aula”, de acordo com a concepção da coordenação da área:

... a Educação Física ela vem ... dentro ... do nosso trabalho ela vem complementar as disciplinas de sala de aula. A gente trabalha muito a questão da interdisciplinaridade. Dentro dos projetos que são realizados na escola a Educação Física sempre tá incluída e a gente trabalha sempre assim (ENTREVISTA. Coordenação da Educação Física, 15/12/2015, acréscimo de grifos).

O conceito de interdisciplinaridade para o docente se restringe a desenvolver atividades coletivas, em forma de projetos, que abrangem a mesma temática:

...a gente procura dentro das escolas... dentro do seu PPP tem os eventos que serão realizados durante o ano nas escolas. Então cada escola tem o seu calendário de eventos, com vários projetos e a Educação Física tá inserida, seja com a *apresentação de teatro, apresentação de dança* ... As nossas escolas geralmente nesse mês de novembro a gente...*trabalha a consciência negra e tem geralmente amostra*. Aí junta a amostra da sala de leitura com o trabalho da consciência negra... A educação física *sempre faz parte, participa... de todos os projetos da escola* (ENTREVISTA. Coordenação da Educação Física, 15/12/2015, acréscimo de grifos).

Esses elementos indicam que o sentido de interdisciplinaridade utilizado pelo docente possui conotação distinta do conceito apontado pela literatura marxiana. Segundo Freitas (1995) as práticas pedagógicas interdisciplinares são aquelas que favorecem a compreensão do estudante sobre a realidade complexa à qual ele pertence. Para o autor um trabalho interdisciplinar na escola exige, além da construção coletiva do conhecimento, a utilização de métodos de ensino que permitam que os conteúdos escolares sejam ensinados a partir de seus múltiplos nexos com a vida social. É importante ressaltar que ao trabalho com temas geradores ou com a pedagogia de projetos faz parte das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2010).

A contribuição da disciplina na transformação da sociedade obteve praticamente as mesmas respostas da questão anterior. Nesta questão quatro professores conduziram suas respostas para os aspectos valorativos, como trabalho coletivo e nos aspectos emotivos, conforme é possível verificar nos trechos:

... ela proporciona *uma vivência a mais* para os alunos ... podemos desenvolver atividades que desenvolvem um *senso de companheirismo*, ... no sentido de... estabelecer *relações interpessoais*, ensinar o quão é *valioso a presença do outro ao nosso redor humano* (ENTREVISTA. Docente B, 22/12/2017, acréscimo de grifos).

É o momento que eles *se distraem*, é o momento que eles *liberaram*, liberam, deixa eu ver... as *sensações*, os *medos*... entendeu? Isso é... muito quebrado nas aulas (ENTREVISTA. Docente D, 14/12/2017, acréscimo de grifos).

Observa-se que a disciplina contribuiria para mudar os valores e comportamentos dos alunos, além de contribuir com o entretenimento dos alunos, momento no qual eles liberam sensações e sentimentos, em uma dimensão meramente instrumental.

Ao serem indagados sobre avaliação no questionário, 5 professores acreditam que o papel da avaliação envolve as três alternativas de resposta da questão que são: indicar a progressão do aluno na aprendizagem; verificar se os objetivos foram alcançados; apresentar um diagnóstico sobre o processo de ensino aprendizagem. Três creem que o papel da avaliação versa somente sobre as duas últimas opções, 1 acha que a avaliação visa apresentar somente um diagnóstico do processo de ensino aprendizagem.

Todos os 9 docentes afirmaram que utilizam como instrumentos para avaliação a prova escrita, trabalhos individuais/grupo e observação (frequência, participação e comportamento). Cinco utilizam prova oral e/ou seminários e autoavaliação. A prova prática é um instrumento aplicado por 2 docentes. Os instrumentos menos empregados são o caderno de campo e o simulado, cada um é usado por 1 professor.

As pesquisas de Fernandes e Greenville (2007) e Santos et al (2014) demonstram a prevalência da avaliação em Educação Física a partir dos aspectos comportamentais, como participação e assiduidade, assumindo como instrumento a observação sistemática. O último autor mostrou em sua pesquisa que os critérios avaliativos estão centrados nas dimensões relacionadas com o saber fazer, o saber sobre esse fazer e a mudança de comportamento e atitudes. Demonstram ainda que a avaliação está relacionada com compreensão que a escola possui quanto à especificidade da Educação Física como componente curricular.

A categoria avaliação está diretamente relacionada com o objetivo ou função social da disciplina. No capítulo II foi mostrado que na BNCC, atual documento normativo para a educação básica, a avaliação visa atingir determinadas competências, as quais foram previamente orientadas por organismos internacionais. Tais competências serão verificadas por meio da realização de exames internacionais e nacionais, cujos resultados no âmbito

nacional, servirão de base para medir a qualidade da educação no Brasil, por meio do IDEB.

Neste processo, considera-se que a disciplina assumiu nas orientações curriculares como PCN e BNCCC, hierarquicamente um papel secundário, isso justificaria o uso de instrumentos subjetivos de avaliação pelos docentes, como os aspectos comportamentais, como participação e assiduidade dos alunos. A presença desses instrumentos demonstra preocupação dos professores com a mudança de comportamento, valores e atitudes “universais positivas”, característicos do pilar “saber ser” do Relatório Jaques Delors.

A avaliação enfatiza também os desempenhos predominantemente “motores” e fisiológicos dos alunos, sua capacidade cardiovascular-respiratória, uma vez que o que se busca, enfaticamente, são os “talentos esportivos”, selecionar aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações “representando” a turma ou a escola. A ênfase no talento e no aprimoramento da aptidão física tem impactado:

a aula e o processo avaliativo, transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70).

A partir da análise dos elementos presentes na OTP dos professores, somadas ao questionário e as entrevistas, pode-se constatar que a SEMED/CAST direciona a disciplina Educação Física e seus conteúdos para atender o JIJEM. Todos os 5 professores entrevistados direcionam suas aulas para o evento. Alguns de forma direta, com a realização de seletivas e treinamento, outros indiretamente, selecionando como conteúdos os esportes nos períodos que antecedem o evento. Contudo, foi possível constatar que alguns professores não misturam as aulas da disciplina com os treinamentos, elemento que indica uma busca de mudança na forma como concebem a disciplina e seus conteúdos.

Verifica-se que o JIJEM poderia constituir como uma “vitrine” a apresentação de futuros atletas, segue assim a mesma lógica de programas como o Programa Atleta na Escola⁴⁹, criado para descobrir talentos esportivos na

⁴⁹ O programa foi criado em 2013 pelo Governo Federal em parceria com os Estados, Distrito Federal, Municípios, Escolas públicas (privadas e federais), Comitê Olímpico e Paraolímpico Brasileiro e as Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol, porém foi suspenso em

escola, os quais poderiam ser futuros atletas dos mega eventos que ocorreram entre 2014 e 2016, respectivamente copa do mundo e jogos olímpicos.

Portanto, em ambas as situações prevalecem à concepção do esporte sob a lógica capitalista, na qual este conteúdo se apresenta enquanto mercadoria. Marx (2013) mostra que no sistema capitalista todos os produtos produzidos pelo trabalho humano assumem a forma de mercadorias, uma vez que no referido sistema a produção é organizada por meio da troca⁵⁰. Neste sentido, o esporte e os demais conteúdos da cultura corporal por serem produtos do trabalho humano de natureza imaterial⁵¹, também são mercadorias consumidas pelos alunos na escola, dependendo do trato pedagógico a ele instituído.

2015. Teve como objetivos: a) incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte; b) desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica; c) estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos. O programa ATLETA NA ESCOLA tem duas grandes ações: **1) Jogos Escolares:** competições compostas de várias etapas que proporcionarão uma grande participação de atletas escolares; **2) Centro de Iniciação Esportiva:** acolhimento dos talentos esportivos identificados nos Jogos Escolares. Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de abril de 2018.

⁵⁰ Ver a relação valor de uso e de troca em *O capital* (MARX, 2013), capítulo 1 a mercadoria.

⁵¹ Trabalho de natureza imaterial é aquele que se consome no ato de produção, ele está sujeito ao processo de mercantilização e sofrendo alterações em suas qualidades íntimas (MARX, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os fundamentos da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal de ensino em Castanhal-PA. A investigação, na medida em que tais fundamentos revelam elementos que mostram a concepção de educação física, seu papel e conteúdos, estão relacionados com as mudanças no mundo do trabalho, uma vez que há uma relação entre o processo de elaboração das teorias pedagógicas usadas pelos professores e a dinâmica do modo de produção capitalista.

Deste modo, a OTP dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA está inserida no contexto de secundarização da área, decorrente do processo de reestruturação produtiva, a qual exigiu o delineamento de competências para o novo trabalhador, baseadas nos conteúdos cognitivos, voltados para o raciocínio lógico, trabalho em equipe, criatividade. A hierarquia de disciplinas curriculares começou a ser delineada na década de 1990 no Brasil com a instituição dos PCN e permaneceu em um movimento de continuidade e ruptura nas políticas curriculares posteriores, como é o caso da BNCC, atual documento normativo que estabelece o currículo da educação básica.

Ao longo desta pesquisa assumiu-se a premissa de que a disciplina Educação Física poderá ser orientada para dois projetos históricos antagônicos, embora não completamente excludentes, os quais apresentam perspectivas de formação humana também distintas. No primeiro capítulo explicitou-se a concepção de formação humana em Educação Física a luz do marxismo, que é na perspectiva omnilateral e emancipadora do ser humano, presente nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora.

No segundo capítulo, foram apresentadas perspectivas de formação unilaterais caracterizadas pelo desenvolvimento de competências, voltadas para atender as demandas do mercado de trabalho, como é o caso das políticas curriculares para a educação básica como os PCN e a BNCC. Nesses documentos a função social da Educação Física é proporcionar vivências, capazes de desenvolver valores e atitudes subjetivas adequadas, desejáveis a

ordem social vigente, além de desfrutar das possibilidades de lazer/entretenimento e promover sua saúde pessoal.

No âmbito das abordagens pedagógicas, os PCN e a BNCC possuem orientações convergentes com as pedagogias do aprender a aprender. No campo das teorias educacionais, o primeiro documento segue o construtivismo (DUARTE, 2001) e o segundo (MARSIGLIA et al, 2017) a adoção do multiculturalismo como concepção pedagógica que traz ao currículo escolar temáticas relativas à diversidade cultural, democracia social, inclusão, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade, valorização da subjetividade humana entre outros, mas em ambos os casos secundarizando a transmissão de conhecimentos sistematizados.

Em relação a OTP, constatou-se que os pares dialéticos conteúdo/método e objetivo/avaliação presente nas orientações da BNCC se assemelham as dos PCN e há elementos de continuidade e ruptura. No primeiro aspecto percebe-se que a presença de concepções de Educação Física fundamentadas a partir a fenomenologia como é das perspectivas da Motricidade Humana. Desta forma, em ambos os documentos o objetivo da Educação Física se restringe a contribuir por meio da “cultura corporal de movimento” para o desenvolvimento de valores, atitudes adequadas, visando o exercício da cidadania, melhoria da saúde e da qualidade de vida dos alunos em uma perspectiva idealista e subjetiva.

No terceiro capítulo buscou-se responder aos seguintes objetivos específicos a) Caracterizar e analisar a proposta pedagógica que orienta a disciplina Educação Física na Rede Municipal; b) Caracterizar as concepções de Educação Física dos professores da disciplina na Rede Municipal; c) Analisar se a OTP dos professores está articulada a um processo de transformação da sociedade.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foi constatado que de modo geral há fragilidades na elaboração da proposta pedagógica para a disciplina Educação Física na SEMED/CAST, a qual não apresenta formatação com rigor científico, visto que na proposta não há identificação institucional, nem apresentação dos referenciais utilizados; além do mais, os professores pouco participaram do processo de elaboração da nova proposta. Ressalta-se que há dificuldades de organização em termos de localização da proposta pedagógica de

2016. Embora alguns professores tenham afirmado utilizar esta proposta, ela não foi encontrada com nenhum docente, em nenhuma das escolas, nem na coordenação geral de ensino da Rede Municipal.

O segundo objetivo específico revelaram que concepção de Educação Física defendida pelos professores foram verificadas algumas fragilidades aparentes na OTP desses professores e determinações abstratas do objeto, percebidas a partir as análises dos pares dialéticos conteúdo/método e objetivo/avaliação. Dentre as fragilidades destacam-se a predominância de perspectivas idealistas e utilitaristas sobre a Educação Física, o ecletismo teórico de abordagens, o uso de referenciais teóricos que não desenvolvem propostas sistematizadas para a disciplina.

Na investigação da categoria conteúdo/método verificou-se que o principal conteúdo trabalhado é o esporte, embora os professores reconheçam a importância dos demais conteúdos. Neste caso percebe-se que esse esportivismo recebe influência do JIJEM, visto que quatro dos seis professores disseram planejar suas aulas a partir das modalidades do evento e, os que não planejam, fazem seletivas para o evento.

Há casos em que o docente utiliza o período de cumprimento da hora atividade para treinamento das modalidades do evento. Nota-se, assim, que na Rede Municipal de Castanhal o JIJEM é um forte elemento orientador da disciplina e influi diretamente na OTP dos professores, indicando que o treinamento é prioritário em relação ao ensino, ainda que haja uma certa resistência por parte de alguns docentes.

Metodologicamente os professores embasam seu trabalho em abordagens distintas e antagônicas, revelando a presença de ecletismo teórico de abordagens. As citadas pelos professores em seus planejamentos foram construtivismo, Crítico-Superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas. Estas foram citadas somente por três professores, os outros três disseram usar abordagens, porém não citaram nenhuma. Também é importante ressaltar que a maioria dos professores não identifica e/ou tem dificuldades para identificar as abordagens pedagógicas em seu planejamento. Apenas um deles mostrou conhecer elementos característicos das abordagens e como elas se manifestam em seu planejamento.

Os referenciais citados utilizados pelos professores em seus planejamentos, não desenvolvem propostas sistematizadas para as aulas de Educação Física. Destes, dois professores citaram João Batista Freire que desenvolve estudos sobre a abordagem construtivista para as aulas de Educação Física. Somente um docente utiliza referenciais que desenvolvem propostas sistematizadas para os conteúdos em Educação Física escolar.

As categorias objetivo/avaliação revelam a função ou papel social atribuído a disciplina na Rede Municipal de Castanhal-PA. Para a coordenação geral a importância da disciplina por parte da coordenação é menor em relação às demais, demonstrando a presença de uma hierarquia e secundarização da área. Para os professores a contribuição da disciplina centrada na formação humana.

O estudo dos fundamentos da OTP dos professores permite que seja respondido o terceiro objetivo específico que é analisar se a OTP dos professores está articulada a um processo de transformação da sociedade. Os dados revelam que as concepções de formação humana defendida pelos docentes são idealistas e utilitaristas. Neste sentido, a contribuição da disciplina é formar indivíduos críticos, sem, no entanto promover a crítica radical da sociedade. Apenas um docente ressaltou que o papel da disciplina é promover tal transformação, porém, vincula o sentido desta transformação a motivação e perspectivas emocionais. Um docente conferiu à disciplina a função de formar atletas para o mercado de trabalho. Quando perguntados de forma direta sobre a contribuição da disciplina para a transformação da sociedade, três ressaltaram a importância da área no desenvolvimento de valores e atitudes adequados a sociedade, aproximando-se de perspectivas idealistas presentes nos PCN e BNCC.

A categoria avaliação está diretamente relacionada com o objetivo ou função social da disciplina. Foi visto que disciplina tem assumido hierarquicamente um papel secundário, posto que seus objetivos nos documentos normativos curriculares como PCN e BNCC se voltam para o pilar “saber ser” do Relatório Jaques Delors. Neste sentido, a presença de instrumentos subjetivos para a avaliação utilizada pelos docentes, como os aspectos comportamentais, como participação e assiduidade dos alunos demonstra preocupação dos professores com a mudança de comportamento, valores e atitudes “universais positivas”.

O trato com objeto também permitiu identificar categorias abstratas que foram a extrapolação da carga horária, divisão das turmas por sexo, além da utilização de parte das aulas de Educação Física e/ou da hora atividade como treinamento para o JIJEM e, partir delas, se buscou avançar para o concreto, no plano do pensamento.

Neste processo se verificou que a extrapolação de carga horária revela que há uma intensificação e precarização do trabalho dos professores, a qual também se manifesta na quantidade elevada de alunos por turma ou aumento de turmas. Tal determinação, por sua vez, é oriunda do processo de reestruturação do capital, no qual professor seja de forma deliberada, quando aumenta sua jornada de trabalho ou involuntária quando atua com turmas superlotadas, tem sua jornada de trabalho intensificada e precarizada, aspectos que interferem diretamente na saúde e na qualidade do trabalho do professor (DAL ROSSO, 2008; REIS, 2014).

As demais categorias abstratas relacionadas com os fundamentos da OTP dos professores revelam que a Educação Física está organizada para privilegiar os conteúdos esportivos em uma perspectiva competitiva e vinculada a uma concepção de formação humana a partir da lógica das competências. Estes aspectos indiretamente contribuem para naturalizar ou mesmo exacerbar relações individuais e competitivas entre os alunos no mercado de trabalho, a eficiência e a eficácia (FRIZZO, 2012).

Os dados empíricos e a análise documental mostram que as fragilidades da OTP dos professores são manifestações das fragilidades essenciais, como na formação tanto dos docentes, quanto dos gestores, visto que há falta de sistematização e organicidade na definição dos parâmetros da OTP na rede. No caso dos professores, percebe-se que a ausência de especialização na área escolar, vinculada a precarização e intensificação do trabalho destes professores, além do fato das aulas de Educação Física ocorrerem no contraturno, corroboram para fragilizar mais ainda a OTP desses professores.

Tais elementos interferem diretamente na concepção da Educação Física e seu papel por parte dos professores, como disciplina capaz de formar indivíduos críticos, sem, no entanto promover a crítica radical da sociedade. Apenas um docente ressaltou que o papel da disciplina é promover tal transformação, porém,

vincula o sentido desta transformação a motivação e perspectivas emocionais. Quando perguntados sobre a contribuição da disciplina para a transformação da sociedade, três ressaltaram a importância da área no desenvolvimento de valores e atitudes adequados a sociedade, aproximando-se de perspectivas idealistas presentes nos PCN e BNCC.

Como elementos para superação das problemáticas assinaladas acima, evidencia-se que é preciso que os professores modifiquem sua concepção sobre a disciplina Educação Física e de sua função social. É preciso que compreendam que os conteúdos da disciplina devem contribuir para a formação humana em sua totalidade ou omnilateralidade visando à transformação social. Para isso, devem buscar referenciais teóricos que desenvolvam propostas sistematizadas em Educação Física, capazes de lhes auxiliarem no desenvolvimento de métodos pedagógicos que tenham a prática social concreta e o trabalho socialmente útil como mediação entre a totalidade complexa e os conhecimentos da disciplina.

Desta maneira, a realização dos jogos escolares, como é o caso do JIJEM da Rede Municipal de Castanhal-PA, estariam presentes no contexto dos processos formativos escolares “como momentos de exposição do aprendizado em relação ao conteúdo esporte, de elaboração teórica e produção do conhecimento acerca dos fenômenos esportivos” (FRIZZO, 2012, p. 231).

É importante também que a SEMED/CAST repense o papel da Educação Física no município, visto que determina para a maior parte das escolas a realização das aulas no contraturno, dificultando o acesso dos alunos, especialmente dos jovens que residem nas áreas mais afastadas, das aulas de Educação Física.

Vale ressaltar que a realização deste estudo apresentou alguns limites. Houve perda no número de professores participantes da primeira parte da pesquisa, conforme foi mostrado, dos 9 professores que responderam o questionário, somente 6 foram entrevistados. Outro limite foi a delimitação dos sujeitos da pesquisa, pois participaram do estudo somente os professores de Educação Física que atuam nas séries finais do ensino fundamental. Ademais, houve dificuldade em encontrar pesquisas que discutam de forma aprofundada a Educação Física na BNCC, em virtude da atualidade do tema. Apesar destes limites, acredita-se a pesquisa atingiu os objetivos a que se propôs.

Por fim, este estudo aponta a relevância de estudos sobre a OTP dos professores na Educação Física escolar no processo de sistematização dos conteúdos da disciplina à luz do marxismo, embasados na abordagem Crítico-Superadora, contribuindo para o desenvolvimento de perspectivas de Educação Física para além do capital.

REFERENCIAIS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O CARÁTER DE CLASSE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, nº 7, p. 128-141, dez/ 2016.

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília: DF, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho, São Paulo, Ed. da Unicamp/ Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Robson dos Santos. A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico, 2013, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.

BIELLA, Jaime. A (contra)reforma do Ensino Médio Análise da MP 746/2016. Disponível em <http://www.pibid.ufrn.br/wp-content/uploads/2016/10/A-contrareforma-do-EM.pdf>. Acesso 13 de agosto de 2017.

BOMFIM, M. INÊS. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

BOULOS, G. Depois da greve geral. *Carta Capital*- Brasil. 01 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/depois-da-greve-geral>. Acesso: 07 de julho de 2017.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física: ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revisada. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 2017a.

CASTELLANI, Lino Filho. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: Percurso, Paradoxos e Perspectivas. 1999. 185 f. Tese (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil**: a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

COLL, César Salvador. **Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, César Salvador. **Psicologia e Currículo**: uma Aproximação Psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Atica, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

DAL ROSSO, S. **A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARIDO, S. C. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012, v. 1, p. 34-50.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

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

DUARTE, Newton. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. DUARTE, Newton (org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ª ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da Individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão**. In: COLETIVO DE AUTORES. (Posfácio). Metodologia do ensino de educação Física. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Saulo; GREENVILLE, Roberta. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA **EDUCAÇÃO FÍSICA** ESCOLAR. **Motrivivência** Ano XIX, Nº 28, P. 120-138 Jul./2007.

FONSECA, Vitor da. APRENDER A REAPRENDER: A EDUCABILIDADE COGNITIVA DO SÉCULO XXI. **Perspectivas On Line** 2007-2010, 2014.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Vol. 28 n. 100, p 1023 – 1230 – Especial. CEDES, 2007.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**, 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani** [tese]. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia, 2015.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu). Vol, 21, nº 62, p.521-30, 2017.

GAMBOA. Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A HORA ATIVIDADE: ESPAÇO DE ALIENAÇÃO OU DE HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO?** 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

LEHER, R., VITTORIA, P., & MOTTA, V. EDUCAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO EM MEIO À TORMENTA POLÍTICO-ECONÔMICA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 9, p. p.14-24, abril de 2017.

MACEDO, C.G; GOELLNER, S.V. Espaços e equipamentos para a educação física escolar e não-escolar: entrevista com Celi Nelza Zulke Taffarel. **Motrivivência**. Florianópolis, ano XXIV, nº 39 p. 66-75, dez/2012.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA QUEM? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out/dez, 2015.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação- Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 13-17, 2016.

MACEDO, Elizabeth. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr/jun, 2017.

MALANCHEN J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais** [tese]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista, 2014.

MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann Vinicius de Oliveira; SANTOS, Silvia Alves. A HEGEMONIA DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS. In **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, *Anais Eletrônicos*. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Psicologia da Educação). 2011, 250p. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. In Antunes, Ricardo (ORG.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2.ed.- São. Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v.12, n.2, p.1-10, maio/ago, 2009.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física**: histórias que não se contam na escola! 165p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu. São Paulo. 2009.

MOREIRA, Laine Rocha et al. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia M. de. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004.

MOTA, J.F. As Teorias Educacionais e suas implicações na Organização Do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física. In: **V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO**: Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 2011.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física desenvolvendo competências**. São Paulo. Phorte, 2003.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, H. T. **Educação Física no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói – RJ: Universidade Federal Fluminense (Tese de Doutorado em Educação), 2004.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. **As propostas da UNESCO e o panorama educacional brasileiro: pontos e contrapontos.** Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória, ES. Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e resumos. Fonte www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/273.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2017.

PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital EF DEPORTES**, Buenos Aires, a. 12, n. 112, set. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência:** deslocamento conceitual na relação trabalho – educação. Tese (Educação), 2001, 337 p. UFF: Niterói, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016: A CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO GOLPE DE ESTADO DE 31 DE AGOSTO DE 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez, 2016.

REIS, A.; PEREIRA, C.; PINA, L.; LANDIM, R. **Pedagogia histórico-crítica e educação física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O ADOECIMENTO DOS TRABALHADORES DOCENTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM-PARÁ.** 2014, 216f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar Brasileira.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 2001, 113 p. Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2001.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. Rev. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 32-41, setembro/2016.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Marcelo Silva dos. **REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:** implicações para a Educação Física Escolar. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 2005, 88 p. Faculdade de Educação da Universidade Federal. Fluminense, Niterói, 2005.

SANTOS, Marcelo Silva dos. REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, Ano XXII, nº 35, p. 166-183 Dez./2010.

SANTOS, P. M. **A Organização do Trabalho Pedagógico, as tendências pedagógicas e a práxis pedagógica do professor de Educação Física escolar**. In: IV Encontro Regional de Estudantes de Educação Física- IV EREEF/R4, 2014. [Disponível em: <https://ereef2014.wordpress.com/>. Acesso: 25 de abril de 2017].

SANTOS, P. M. **A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) do conteúdo jogos eletrônicos na Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas de Educação Física**. In: VI Seminário de práticas docentes em Educação Física, 2014. [Disponível em: <http://www.viseminario.tk/>. Acesso: 25 de abril de 2017].

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.153-179, Outubro-Dezembro 2014.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. Educação, esporte e campo valorativo: subsídios para pensar a formação humana. **Revista de Educação do Cogeime** – Ano 24, vol. 24, n. 47, p23-36, julho/dezembro 2015.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. ano I, vol. I, jul. 2009.

SAVIANI D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. LOMBARDI, J.C; Saviani (Org.) – Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Conferência Escola Ativa. Salvador, 2010.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas : Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, vol. 3 nº 4, p. 54-84, 2016.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física Ou Ciência da Motricidade Humana?** Editora: Papirus, 1991.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZÁLES, Jorge Luiz Cammarano. Reformas Educacionais, competências e prática social. **Quaestio**: revista de estudos em educação, [S.l.], v. 3, n. 2, p. p. 11-40, fev. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1409>>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

SILVA, Ileizi Luciana fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, 2015.

SILVA, Jamerson A. A; SILVA, Katharine N. P. **Círculos Populares de Esporte e Lazer**: fundamentos da educação para o tempo livre. Recife: Bargaço, 2004.

SHIROMA, E.O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Carla Denize de Souza. **As categorias Objetivo/Avaliação na Abordagem Crítico-Superadora e nas abordagens pedagógicas tradicionais em Educação Física Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2017.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. CURRÍCULO E PROJETOS DE FORMAÇÃO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESEJOS DE PERFORMANCE. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, p. 323-334, Set-Dezembro de 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS, Sedigraf, 1997.

TAFFAREL, C. N. Z. Pesquisa Matricial do Curso de Metodologia do ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e lazer, Faced/UFBA, 2005.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (org.s). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A **Formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada**. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 17, 2012, Campo Grande (MS) ; JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 4., 2012.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores, 2007.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Elementos teóricos para uma perspectiva interpretativa: totalidade, mediações e formação social. **Estudios Historicos – CDHRP**- Uruguay, Año III – Octubre, nº 7, 2011.

VIANA, Nildo. **Escritos Metodológicos de Marx**. 2ª edição, Goiânia: Edições Germinal, 2001.

APÊNDICES/ANEXOS

I QUESTIONÁRIO– PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa e tem como objetivos:

1. *Delinear o perfil geral e formativo dos professores participantes da pesquisa;*
2. *Sistematizar informações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico da disciplina Educação Física.*

Sua colaboração no preenchimento deste questionário é imprescindível para a continuidade da referida pesquisa.

UNIDADE DE ENSINO: _____

1. Identificação do(a) professor(a):

1.1 Nome: _____

1.2 Contato: Celular/Whatsapp: _____

1.3 Sexo:

() feminino () masculino

1.4 Idade:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () mais de 50 anos

1.5 Situação funcional:

() efetivo () contratado

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

	NÍVEL	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
2.1	Graduação			
2.2	Especialização			
2.3	Mestrado			
2.4	Doutorado			

2.5 Caso não tenha graduação, qual o curso você gostaria de realizar? _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

3.1 Na Educação Básica, em que nível já atuou?

Educação Infantil () Fundamental () Ensino médio ()

3.2 Qual seu tempo de exercício na docência em Educação Física escolar?

() menos de 1 ano () 2 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos

() mais de 30 anos

3.3 Qual (is) a(s) disciplina(s) que você leciona ou lecionou?

Área de Linguagem: () Língua Portuguesa () Artes () Educação Física

() Língua Inglesa () Língua Espanhola

Área de Ciências da Natureza: () Ciências

Área de Matemática: () Matemática

Área de Ciências Humanas: () História () Geografia () Educação

Religiosa

Outras

disciplinas.

Especifique:

3.4 Experiência em docência Educação Superior

Pública () Privada ()

() Até de 5 anos () De 6 a 10 anos () De 11 anos a 15 () mais de 16 anos

Formas de vínculo empregatício

() Concurso público

() Contrato

() Outros _____

3.5 Você atua ou atuou como docente ou praticante e/ou profissional em algumas dessas atividades fora do ambiente escolar?

() Não

Caso, sim, qual (is)? () Dança () Esporte () Ginástica () Lutas

() Recreação/lazer () outra, especifique _____

3.6 Qual sua CH total de trabalho? _____

4- A EDUCAÇÃO FÍSICA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL

4.1 Qual sua CH total no município? _____

4.2 Qual a carga horária mensal da disciplina Educação Física no ensino fundamental?

Séries iniciais

☐ 5 horas ☐ 10 horas ☐ mais de 10 horas

Séries finais

☐ 5 horas ☐ 10 horas ☐ mais de 10 horas

4.3 Você trabalha com que séries/anos?

☐ Séries iniciais (1º ao 5º ano) ☐ Séries finais (6º ao 9º ano)

4.4 Há quanto tempo você trabalha nesse ano (s) /série(s)?

4.5 Qual a quantidade total de alunos com os quais você trabalha (aproximadamente)?

☐ 50 a 100 alunos ☐ 101 a 250 alunos ☐ 251 a 400 alunos ☐ mais de 400 alunos

4.6 Qual a quantidade de alunos por turma (aproximadamente)?

☐ menos de 25 alunos ☐ 26 a 35 alunos ☐ 36 a 45 alunos ☐ mais de 45 alunos

4.7 Em quantas escolas você trabalha como docente?

☐ 1 escola ☐ 2 escolas ☐ 3 escolas ☐ 4 ou mais escolas

4.8 as aulas de Educação Física acontecem no mesmo horário que as outras disciplinas?

☐ sim ☐ não

Caso não, responda as questões 4.8 e 4.9, caso sim, vá para a questão 4.10

4.9 Por que motivos às aulas acontecem no contraturno?

☐ decisão coletiva dos professores de EF ☐ orientação/norma da escola
☐ a critério do professor ☐ orientação da Secretaria Municipal de Educação
☐ outro. Especifique _____

4.10 Qual sua opinião sobre a organização das aulas no contraturno?

☐ Não concorda, pois isso dificulta o acesso dos alunos às aulas.
☐ Considera indiferente
☐ Concorde, por questões de praticidade.

4.11 Durante as aulas de EF, a forma de organização dos alunos para participação nas aulas é:

☐ mista ☐ dividida por sexo

Caso seja dividida por sexo, responda as questões 4.11 e 4.12.

4.12 Por quais motivos nas aulas de EF ocorre a divisão por sexo?

☐ decisão coletiva dos professores de EF ☐ orientação/norma da escola

☐ a critério do professor ☐ orientação da Secretaria Municipal de Educação

☐ outro. Especifique _____

4.13 Qual sua opinião sobre esta divisão?

☐ Não concorda ☐ Considera indiferente

☐ Concorda, pois auxilia no processo de ensino aprendizagem

4.14 Em algum período específico a escola suspende SOMENTE as aulas de EF?

☐ Não

☐ Sim

Caso sim, responda as questões de 4.14 a 4.17.

4.15 Esta suspensão ocorre com que frequência?

☐ regularmente, pelo menos uma vez por bimestre

☐ eventualmente, pelo menos uma vez por semestre

☐ raramente, uma vez ao ano

4.16 Em que período (s) acontece tal suspensão?

☐ Período de avaliação ☐ Jogos escolares ☐ Festas comemorativas

☐ Evento ou atividade de outra natureza.

Especifique _____

4.17 O que justifica esta suspensão?

☐ O horário das aulas é utilizado para ensaio/treinamento

☐ Cedência do espaço onde as aulas acontecem

☐ O professor de EF é o responsável pela coordenação da atividade/evento

☐ O professor de EF atua como auxiliar da atividade e/ou evento

☐ Outro. Especifique _____

4.18 Qual sua opinião sobre esta suspensão?

☐ Não concorda ☐ Considera indiferente

☐ Concorda, quando a atividade/evento envolve as outras disciplinas

() Concorda, quando a realização do evento substitui a realização parcial ou total das avaliações em EF

() Concorda, quando é de responsabilidade parcial ou total do professor de EF

5- PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

5.1 Qual o papel da educação física na formação dos alunos? **(estimativa de 0 a 5)**

() promoção da saúde

() iniciação e apreciação das práticas corporais e esportivas

() aprendizagem e desenvolvimento motor

() formação humana integral

() formação crítica e transformadora da realidade

5.2 Quanto aos seguintes conteúdos: **(estimativa de 0 a 5)**

Qual a sua importância?

Adoção nas aulas

() Esportes

() Esportes

() Ginástica

() Ginástica

() Lutas

() Lutas

() Jogo

() Jogo

() Dança

() Dança

() Capoeira

() Capoeira

() outros. Especifique _____

5.3 Quais são os recursos espaços/equipamentos disponíveis para a organização das aulas de Educação Física na sua escola?

1 () sala de aula 2 () retroprojetor 3 () data show 4 () software educativo 5 () biblioteca 6 () laboratório de informática 7 () auditório 8 () textos/ livros didáticos 9 () quadra de esporte 10 () espaço externo a escola

11 () outros. Especifique: _____

5.4 Liste os materiais pedagógicos da sua escola para as aulas de Educação Física:

1 () bolas para as modalidades de basquetebol, voleibol, handebol, futebol de salão;

2 () material para ginástica como aros, cordas, colchonete, bolas de borracha, banco sueco, plinto, prancha para impulso, massas, fitas;

3 () materiais para jogos como tênis de mesa, xadrez, jogo de dama

4 () materiais de apoio como cones, coletes, reposição de redes para futebol de salão, rede para aro de basquetebol, rede de vôlei, apitos, bolas de *medicine ball*, barra fixa

5 () outros. Especifique: _____

5.5 Considerando a questão anterior, da listagem de 1 a 5 quais utiliza?

5.6 Como você planeja as aulas?

() individualmente () com outros professores

() outra maneira. Qual? _____

5.7 Há encontros periódicos para o planejamento pedagógico com professores do ensino fundamental?

() não () sim, uma vez durante o ano letivo () Sim, duas vezes ao ano

() sim, bimestralmente () sim mensalmente () sim, semanalmente

5.8 Há encontros periódicos para formação continuada?

() não () sim, uma vez durante o ano letivo () Sim, duas vezes ao ano

() sim, bimestralmente () sim mensalmente () sim, semanalmente

Caso sim, responda as questões 5.9 a 5.11:

5.9 Qual foi a carga horária da formação continuada que você participou?

() 1 a 10 horas () 10 a 20 horas () 20 a 40 horas () mais de 40 horas

5.10 Que metodologia foi utilizada nessa formação?

() minicurso () palestra () seminário

() oficina () congresso

() outro. Especifique: _____

5.11 Qual a organização/ instituição formadora?

() Equipe da Secretaria municipal de Educação () Instituição pública

() Instituição privada () Parceria com outras secretarias

() Outra, Qual? _____

5.12 A escola disponibiliza de hora-atividade para planejamento escolar?

() Não () sim, com a condição de ser cumprida integralmente na escola

() sim, ela pode ser facultativamente cumprida na escola

5.13 Para você o planejamento por área prejudica o trabalho com os conteúdos específicos das disciplinas?

- ☐ não ☐ sim, pois as disciplinas são muito diferentes
☐ às vezes, pois privilegia algumas disciplinas em detrimento a outras

5.14 Para o planejamento você utiliza que documentos:

- ☐ Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN)
☐ Livro didático
☐ Projeto Pedagógico da escola para a EF
☐ Proposta pedagógica do ano passado para a EF
☐ Nova proposta do município para a EF ☐ Base Nacional Comum Curricular
☐ Outros. Especifique: _____

5.15 Qual o papel da avaliação na EF nas séries finais do ensino fundamental?

- ☐ Indica progressão do aluno na aprendizagem
☐ Verifica se os objetivos foram alcançados
☐ Apresenta diagnóstico sobre o processo de ensino aprendizagem
☐ outros. Especifique: _____

5.16 Qual a abordagem pedagógica que você utiliza em seu planejamento?

- ☐ Desenvolvimentista
☐ Construtivista
☐ Crítico emancipatória
☐ Crítico-Superadora
☐ Esportivista (esportes como conteúdo principal)
☐ Desconheço as abordagens
☐ Outra, qual? _____

5.17 Que instrumentos avaliativos você utiliza?

- ☐ prova escrita
☐ trabalhos escritos individuais e/ou grupo
☐ auto avaliação
☐ prova oral
☐ seminários
☐ caderno de campo
☐ observação (Frequência, participação, comportamento)
☐ outros. Especifique: _____

6- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EF PARA CASTANHAL

Sobre a proposta de 2016

6.1 Você adota esta proposta em suas aulas?

☐ Não, pois não concordo com ela ☐ Sim, parcialmente

☐ Sim, adoto completamente

6.2 Você tem conhecimento sobre os elementos estruturantes (pressuposto teórico, concepção de Educação Física) da proposta pedagógica de EF para Castanhal?

☐ não ☐ sim, parcialmente ☐ sim, totalmente

Caso afirmativo, responda 6.3 e 6.4:

6.3 Qual a abordagem pedagógica presente na proposta?

☐ Desenvolvimentista

☐ Construtivista

☐ Crítico emancipatória

☐ Crítico-Superadora

☐ Esportivista (esportes como conteúdo principal)

☐ Desconheço as abordagens

☐ Outra, qual? _____

Sobre a nova proposta

6.4 Você participou do processo de elaboração da nova proposta?

☐ Não ☐ sim, parcialmente ☐ sim, ativamente

Em caso de resposta afirmativa, por favor, responda as questões de 6.6 a 6.10

6.5 Como ocorreu o processo?

☐ Por meio de formação continuada ☐ Encontros periódicos

6.6 Quanto tempo você participou?

☐ menos de um mês ☐ 1 a 2 meses ☐ 2 a 3 meses ☐ mais de 3 meses

6.7 Qual foi a carga horária?

☐ 1 a 10 horas ☐ 10 a 20 horas ☐ 20 a 40 horas ☐ mais de 40 horas

6.8 Que metodologia foi utilizada?

☐ minicurso

☐ palestra

☐ seminário

☐ oficina

☐ congresso

() outro. Especifique: _____

6.9 Qual a organização/ instituição formadora?

() Equipe da Secretaria municipal de Educação () Equipe pedagógica sua escola

() Coordenação da disciplina Educação Física

() Outra, Qual? _____

6.10 Você considera necessária uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica?

() não

() sim, pois é importante ter um referencial

() sim, mas não concordo com a forma como foi definida

6.11 Você identificou mudanças na organização da disciplina após a construção da nova proposta de acordo com as orientações da BNCC?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, assinale que mudanças.

() metodologia das aulas

() conteúdo escolar a ser ensinado

() instrumentos avaliativos

() trabalho coletivo entre o corpo docente

() apoio da coordenação pedagógica

() registro escolar (diário, fichas e relatórios de acompanhamento avaliativo)

() teoria pedagógica

() Outras. Especifique: _____

6.13 Você acredita que a BNCC pode contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos?

() **sim**, pois os objetivos de aprendizagem clarificam o ponto de chegada para cada ano/série.

() **não**, pois nem sempre os objetivos de aprendizagem atendem o ensino dos conteúdos escolares.

() **em parte**, pois para a melhoria da aprendizagem só acontecerá quando a família assumir o papel que cabe essa instituição social.

() Ainda não tenho uma opinião formada sobre o assunto

Agradecemos a disponibilidade em responder ao questionário.

II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de RG nº _____, estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa denominada: **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL-PA: fundamentos pedagógicos e implicações da Base Nacional Comum Curricular**, cujo objetivo é analisar que concepções pedagógicas de EF estão presentes na OTP dos professores de EF das séries finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA, e em que medida as orientações da BNCC interferem nessa organização, realizada pela mestrandia Patrícia Menezes dos Santos, matrícula nº 201605770030, do programa de pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED), sob a orientação do Professor Pós - Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações por meio de um questionário para saber informações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico da disciplina Educação Física no município. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que o meu nome ou qualquer outro elemento que possa me identificar (como o nome da escola onde trabalho), será mantido em sigilo. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa, por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Castanhal, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) voluntário (a)

Patrícia Menezes dos Santos

Fone: (91) 9-99927649 email patricia.edf2006@hotmail.com

III ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Qual o papel da disciplina Educação Física na Rede Municipal de Castanhal?
- 2) No município existe o JIJEM, qual a importância dele? Há alguma articulação entre as aulas de Educação Física com o evento?
- 3) Há articulação entre a SEMED e outras secretarias e/ou órgãos para a realização do evento? Explícite.
- 4) Qual a média de alunos e escolas envolvidas no evento?
- 5) Qual o papel da SEMED/CAST, dos diretores e dos professores, pais e comunidade escolar no evento?
- 6) Por quais motivos as aulas de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental ocorrem no contraturno na maioria das escolas da Rede Municipal? Porque razões em duas escolas as aulas ocorrem no mesmo turno?
- 7) Durante as aulas no contraturno há possibilidade de um docente ministrar aulas para duas ou mais duas turmas ao mesmo tempo no município?
- 8) Em que se baseia a proposta pedagógica para as escolas municipais em vigor? De que forma ela se articula com as disciplinas, como é o caso da Educação Física ?
- 9) De que forma ocorreu o processo de construção da nova proposta curricular para a Educação Física no município?
- 10) Quando e de que forma a nova proposta da disciplina Educação Física será introduzida no município?

IV ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROFESSORES

1) Quais os conteúdos fazem parte do currículo da Educação Física? Como eles estão inseridos em suas aulas?

2) Sua participação em atividades coletivas com outros profissionais na escola onde atua, por meio de reuniões pedagógicas, planejamentos, eventos, formação e outras formas, contribuem para o seu desenvolvimento profissional? Exemplifique.

3) Como acontece a organização do trabalho pedagógico na sua prática? Há alguma relação dessa organização com as abordagens pedagógicas?

4) Quais são os documentos e orientações que você utiliza em seu planejamento?

5) Em que momento em seu trabalho você identifica a predominância de uma abordagem pedagógica?

6) Como compreende a relação teoria e prática no cotidiano das aulas? Você poderia exemplificar?

7) Durante o seu processo de formação, quais os referenciais teórico-metodológico a que teve acesso? Quais costuma utilizar na mediação com os conhecimentos que trabalha em suas aulas?

3) No seu entendimento, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento pedagógico nas aulas de Educação Física? Em que sentido?

10) No município há o JIJEM, durante o ano letivo você planeja as suas aulas a partir das modalidades do evento? Há algum tipo de preparação ou treinamento para o evento?

11) Qual o papel da Educação Física em sua opinião?

12) Você acredita que as aulas de Educação Física podem contribuir com a transformação da sociedade?

13) Você participa de debates referentes à valorização do trabalhador da educação, tais como: jornada de trabalho, remuneração salarial, formação continuada, ou seja, um plano de carreira? Há esses debates em seu local de trabalho?