

**Universidade do Estado do Pará  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Alcicley Mendes Cardoso**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DE PERSPECTIVA CRÍTICA: NEXOS E  
DETERMINAÇÕES**

Belém - PA  
2019

**Alcicley Mendes Cardoso**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DE PERSPECTIVA CRÍTICA: NEXOS E  
DETERMINAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
no Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e  
Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dr. Marta Genú Soares

Belém - PA  
2019

**Alcicley Mendes Cardoso**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DE PERSPECTIVA CRÍTICA: NEXOS E  
DETERMINAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof. Dr. Marta Genú Soares  
Doutorado em Educação - UFRN  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof. Dr. Maria das Graças da Silva  
Doutorado em Planejamento Urbano e Regional - UFRJ  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira  
Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação - UFRJ  
Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof. Dr. Higson Rodrigues Coelho  
Doutorado em Educação - UFF  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

*Aos trabalhadores da educação em geral  
e aos professores de Educação Física em  
particular*

## **AGRADECIMENTOS**

Àqueles que contribuíram para meu engrandecimento humano-social. Aos que me ensinaram amar, amando-me, Alex, Mara, Ney, Carol, em especial minha mãe Socorro e meu pai Alcino, por terem me concebido a vida. Todos estiveram comigo nas minhas batalhas, e sempre me deram forças, conselhos, conforto e motivação para persistir na luta pelos meus sonhos.

Aos amigxs Dona Eunice, Samantha, Higson, Afonso de Ligory, Renan, Anderson, Erivandro e Lene.

Aos colegas de turma do PPGED-UEPA: Vera, Priscila, Beth (formamos um quarteto incrível); e Ramon, Maiane, Dany, Alessandra, Gabi, Ellen, Vania e a Simone (amigxs das sociais). Aos demais colegas do PPGED/UEPA que travamos grandes debates sobre a educação sem esquecer que o Mestrado pode ser leve!

Aos Professores do PPGED-UEPA pelas excelentes contribuições epistemológicas e paradigmáticas.

Ao grupo Resignificar pelos estudos na Formação de Professores e pela luta por uma EF na direção da emancipação humana.

Aos camaradas de Luta: Abel, Sueny, Luana, Danilo, Gisele, Gi Ribeiro, Emerson, Josi e o Altobele.

Aos meus amigos de trabalho em Tailândia: Reginaldo, Pablo, Assis e Thiago. E toda a categoria de professores de Educação Física do Município. Aos companheiros de trabalho da Escola Maria do Socorro Ricarte Lopes e a Semed/Tailândia. Aos companheiros da Escola Dulcimar Brito Botelho e a Semed/Tucuruí.

Ao Professor Benedito e a Professora Maria das Graças pela participação na banca de qualificação com suas orientações, críticas e proposições fundamentais para a consolidação desta dissertação.

A minha Professora e Orientadora Dra. Marta Genú Soares, que me conduziu e instruiu para o caminho da pesquisa através da vigilância epistemológica permanente.

Meus sinceros agradecimentos! a batalha teria sido mais árdua sem vocês.

*“O homem não teria alcançado o possível  
se, repetidas vezes, não tivesse tentado o  
impossível.”*

*“Neutro é quem já se decidiu pelo mais forte.”  
Max Weber*

## RESUMO

CARDOSO, Alcicley Mendes. **A prática pedagógica em educação física de perspectiva crítica: nexos e determinações.** 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará, 2019.

Este estudo analisa a prática pedagógica de professores de Educação Física-EF formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008-PPP/2008 do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará-CEDF/UEPA, e que trabalham na Educação Básica do Município de Tailândia. Problematiza os nexos e as determinações desta prática pedagógica desses professores oriundos da primeira turma do modelo curricular prescrito pela Resolução 07/2004-CNE/CES/MEC. Adota no método, as bases conceituais, filosóficas e metodológicas do Materialismo Histórico Dialético, e usa as categorias totalidade, contradição, mediação e negação da negação para revelar as determinações e os nexos singulares, gerais e os particulares da prática pedagógica da EF de Tailândia, por meio da crítica aos aspectos históricos, conjunturais e das possibilidades do trabalho pedagógico frente as contradições da realidade no Município. Apreende a prática como componente curricular da formação inicial que centraliza a articulação dos conhecimentos ao longo de todo o curso do CEDF/UEPA orientado pelo PPP/2008, e tem na prática pedagógica a perspectiva da formação humana integral com a concepção de Licenciatura de Caráter Ampliado. Esta matriz curricular articula a teoria e a prática concebidas na omnilateralidade, expressa nas competências globais, com perspectivas a uma sólida formação de professores crítico-reflexivos frente ao cotidiano do trabalho pedagógico. Constata os projetos, concepções, conceitos e parâmetros teórico-metodológicos dos egressos entrevistados, alinhados e articulados com os propostos pelo PPP/2008. Evidencia contradições e problemas na prática pedagógica na EF em Tailândia, congruentes com aqueles singulares e gerais encontrados em outras pesquisas sobre o tema, realizadas no país, assim como, as proposições superadoras desta realidade. Conclui afirmando a necessidade coletiva de lutar, consolidar e propor a articulação entre projetos históricos de sociedade, projetos pedagógicos de curso e a formação de professores voltados para a formação humana para além dos marcos do sistema capitalista, com perspectivas em relações humanas pautadas nos princípios do socialismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Física. Projeto Político Pedagógico. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

CARDOSO, Alcicley Mendes. **The pedagogical practice in Physical Education of critical perspective: nexus and determinations.** 2019. 213f. Thesis (Mastership in Education) – State University of Pará, Belém, Pará, 2019.

This study analyzes the pedagogical practice of teachers of Physical Education-EF graduated by the Political Pedagogical Project of 2008-PPP/2008 of the Physical Education Course of the State University of Pará-CEDF/UEPA, and that work in the Basic Education of the Municipality of Thailand. Problematizes the nexus and determinations of this pedagogical practice of these teachers coming from the first class of the curricular model prescribed by Resolution 07/2004-CNE/CES/MEC. Adopts in the method the conceptual, philosophical, and methodological bases of Dialectical Historical Materialism, and uses the categories totality, contradiction, mediation, and denial of negation to reveal the determinations and singular, general, and particular nexus of the pedagogical practice of EF from Thailand, by means of the critic to the historical aspects, conjuncture and of the possibilities of the pedagogical work in front of the contradictions of the reality in the Municipality. Apprehends the practice as a curricular component of initial training that centralizes the articulation of knowledge throughout the entire CEDF/UEPA course guided by the PPP/2008, and has in pedagogical practice the perspective of integral human education with the conception of an Extended Degree. This curricular matrix articulates the theory and practice conceived in the omnilaterality, expressed in the global competences, with perspectives to a solid formation of critical-reflexive teachers in front of the daily of the pedagogical work. Notes the projects, conceptions, concepts and theoretical and methodological parameters of the interviewees, aligned and articulated with the proposed by the PPP/2008. Evidences contradictions and problems in the pedagogical practice in the EF in Thailand, congruent with those singular and general found in other researches on the subject, carried out in the country, as well as the propositions that overcome this reality. Concludes affirming the collective need to fight, consolidate and propose the articulation between historical projects of society, pedagogical projects of course and the formation of teachers focused to the human formation beyond the limits of the capitalist system, with perspectives in human relations based on the principles of socialism.

**Keywords:** Education. Physical Education. Political Pedagogical Project. Pedagogical Practice.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 DETERMINANTES HISTÓRICOS DO OBJETO</b> .....	<b>28</b>
1.1 História da Educação Física: do Militarismo à Inovação .....	28
1.2 A Educação Física na Rede Municipal de Tailândia-PA .....	41
1.3 A produção do conhecimento sobre a prática pedagógica nos periódicos científicos .....	47
<b>2 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO CEDF/UEPA</b> 63	
2.1 O contexto que originou a reformulação curricular do CEDF/UEPA na perspectiva da Licenciatura de Caráter Ampliado.....	63
2.2 A prática como componente curricular e relação teoria e prática na formação de caráter ampliado .....	73
<b>3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA</b> .....	<b>89</b>
3.1 Formação Inicial.....	89
3.2 Aporte Teórico.....	102
3.3 Prática Docente .....	122
3.4 O “Trabalho” Em Tailândia.....	130
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>167</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>174</b>
Apêndice A – Roteiro com entrevista de todos os professores na íntegra .....	174
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa .....	207
Apêndice C – Validação da entrevista .....	210
Apêndice D – Lista de professores com informações complementares fornecidas pela SEMED/Tailândia.....	211
<b>ANEXO</b> .....	<b>213</b>
Anexo A – Lista de professores de EF fornecido pela SEMED/Tailândia .....	213

## INTRODUÇÃO

Esta investigação científica propõe-se a analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino no Município de Tailândia-Pará, egressos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – CEDF/UEPA, formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008.

Atualmente, na área da Educação Física (EF) escolar, alguns conflitos, problemas ou contradições se destacam frente a sua prática pedagógica e também, de forma geral, frente ao trabalho pedagógico dessa disciplina, afetando coletiva e individualmente os sujeitos sociais desse nicho educacional.

Em minha abstração laboral como professor, e agora nessa investida científica de dissertação de mestrado, fui impactado e sensibilizado com a realidade, que despertou em mim um inconformismo com a cultura estabelecida na escola. Cultura que evidencia o predomínio do esporte como conteúdo, do desinvestimento pedagógico (pedagogia do rola-bola, da prática pela prática), do elevado número de eventos escolares (em especial os esportivos) e da dificuldade de seguir uma abordagem ou desenvolver uma prática pedagógica inovadora.

Diante desse contexto, algumas perguntas de ordem inicial surgiram. Esse descontentamento é sentido só por mim? Que tipo de relação eu tive com a formação básica? Trata-se de uma questão científica com necessidade de aprofundamento? De um desejo de mudar essa realidade individual e coletivamente? Esse conjunto de questões motivou este estudo inicialmente, e está relacionado com a minha história pessoal com a EF, como veremos a seguir.

Em minha relação com a EF, destacam-se os episódios da experiência vinda do programa de monitoria, o engajamento no Movimento Estudantil na universidade e os primeiros anos como professor de EF escolar, recém-formado, na Rede Municipal de Educação de Tailândia-PA (Tailândia)<sup>1</sup>.

Ao ingressar no Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus XIII, localizado na Cidade de Tucuruí, as baixas condições econômicas de subsistência fizeram-me procurar emprego<sup>2</sup>. Após algumas

---

<sup>1</sup> Daqui pra frente, neste trabalho, utilizaremos somente “Tailândia” e não mais “Tailândia-PA”.

<sup>2</sup> Essa é uma realidade de muitos acadêmicos que ingressam no Campus XIII da UEPA/Tucuruí, vindos das cidades interioranas do Baixo Tocantins (Cametá, Abaetetuba, Oeiras do Pará, Baião, Mocajuba), e têm dificuldades em se manter nos estudos na universidade, pelos custos de moradia, alimentação e locomoção, que alteram o orçamento das suas famílias. Essas necessidades levam os acadêmicos a procurarem estágios remunerados e outros trabalhos desde os primeiros anos do curso.

experiências em estágios remunerados em “academias de ginástica”, participei do programa de seleção de Monitoria e fui aprovado com o auxílio de bolsa.

Esse processo seletivo destacou as poucas vagas de assistência estudantil na universidade<sup>3</sup>. A disciplina para a qual fiz a prova foi a de Pesquisa e Prática Pedagógica. Identifiquei-me com a matéria desde as primeiras aulas da graduação, devido ao fato de que ela preenchia lacunas de formação não supridas no ensino médio, e outros temas, que inicializam o acadêmico na Universidade, tais como: a produção de textos, a realidade da prática pedagógica do professor de EF escolar, o desenvolvimento de relatórios, o pensamento científico e a formação do intelectual crítico e reflexivo.

Como monitor, tive tempo de vivenciar a dinâmica da Universidade durante esse período. Outros acadêmicos “veteranos” (que estavam terminando o curso) e eu sentimos a necessidade de fazer parte do Movimento Estudantil (ME), cujo objetivo era a continuação (renovação) das lutas estudantis no Campus XIII da UEPA para a melhoria da educação local e nacional.

Após a Eleição para o Diretório Acadêmico (DA) no Campus, na condição de coordenador geral, diante do engajamento na auto-organização estudantil, senti a necessidade de uma formação teórica e política para tal. Foi quando conheci o Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF), sua entidade representativa, a Executiva Nacional de Educação Física (EXNEEF), e seus congressos deliberativos, em que se debatiam as principais bandeiras de luta do MEEF: os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEFF), os Encontros Regionais de Estudantes de Educação Física (EREFF) e seus acontecimentos.

No ano de 2012, organizamos os discentes de EF e fomos ao ENEFF, realizado em Feira de Santana-Bahia. Nesse encontro, percebemos as disputas por projetos de formação geral e específica da área e outras contradições das diferentes forças de poder numa sociedade dividida em classes sociais. Contradições sentidas por nós através das condições de precarização na universidade (falta de professores e de acervos nas bibliotecas, laboratórios desativados, falta de materiais didáticos, de auxílio estudantil etc.). Tal realidade não era específica da nossa universidade e do nosso campus, mas de todo o ensino superior no Brasil.

---

<sup>3</sup> Nesse período (ano de 2010), a UEPA – Campus XIII – ofertava quatro bolsas de monitoria a cada dois anos para as quatro turmas (com quarenta discentes) de EF que ali cursavam.

A minha formação crítica na graduação foi determinada tanto pelos estudos das disciplinas específicas do CEDF, que debatiam a identidade da Educação Física, seu objeto de estudo e seu papel social, em especial, as disciplinas de “Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III” e “Fundamentos Históricos na Educação Física & Esporte”, quanto pela formação coletiva e extraclasse no MEEF.

Ao estudarmos grandes obras da EF, entre elas, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), houve a possibilidade de grandes reflexões e debates. Durante os estudos das abordagens da EF, identificamos com o posicionamento da abordagem “Crítico-superadora”, devido a sua apresentação das concepções de sociedade, educação, realidade, homem e ciência<sup>4</sup> bem definidas e alinhadas ao projeto de sociedade que defendemos. Ou seja, a transformação dessa sociedade cindida entre classes sociais, tendo como horizonte uma sociedade mais justa, igualitária, na qual as diferenças sejam humanas/biológicas e não econômicas e de oportunidade.

Esse convencimento de um projeto de sociedade, aliado a outros determinantes objetivos e subjetivos corroboraram a escolha pela EF escolar – docência, pois o trabalho educacional articula o meio de sobrevivência (trabalho docente) com uma das formas de contribuir para a mudança na sociedade (a luta para a emancipação humana).

Concordamos com Saviani (1999)<sup>5</sup>, ao dizer que não se pode afirmar ingenuamente que a educação sozinha, isolada, mesmo com os melhores padrões de qualidade, resolverá todos os problemas sociais. Essa foi uma posição tomada pelos defensores das abordagens pedagógicas Tradicional e Escola Nova. Entretanto, não podemos lançar a educação no abismo do pessimismo, condenando-a, como fizeram os materialistas críticos-reprodutivistas o fizeram, a ponto de abrir mão desse espaço de formação humana (SAVIANI, 1999).

---

<sup>4</sup> O Coletivo de Autores (2012) compreende a sociedade, fundamentalmente, dividida entre classes sociais. A educação, para eles, deve estar fundamentada na pedagogia crítica, que aponta as relações sociais e historiciza os conteúdos, e estar baseada na lógica dialética. Nesta, a função social das disciplinas inclui: promover a reflexão pedagógica; entender a existência da realidade independentemente do homem, porém, a compreensão pelo homem dessa realidade está mediada pelo conhecimento; e ver o homem como sujeito histórico que transforma o meio a sua volta e por ele é determinado. De acordo ainda com essa lógica, o conhecimento científico é aquele historicamente acumulado pelo homem por meio de pesquisa.

<sup>5</sup> Nessa obra, Dermeval Saviani fala sobre a pedagogia histórico-crítica idealizada, inicialmente, nos anos de 1980, como proposta de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas – concepções tradicional, escolanovista e tecnicista –, como das visões crítico-reprodutivistas – teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, teoria da reprodução e teoria da escola dualista (SAVIANI, 2011).

A minha entrada no mundo do trabalho veio a partir do concurso público para o Município de Tailândia<sup>6</sup>. Nesse início, vieram à tona contradições e dificuldades para colocar em prática o que aprendera na graduação. Como, por exemplo, a articulação entre teoria e prática, para repensar e recriar constantemente a realidade da prática pedagógica, buscando ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, como prescrevera o PPP/CEDF/UEPA (2007).

Mesmo que essa formação seja eficiente, as condições estruturais e culturais diversas do trabalho docente impõem a necessidade de a universidade e a escola pública estarem em uma dinâmica de reciprocidade constante, para ressignificar o trabalho pedagógico por elas desenvolvido, numa relação dialética através da ação-reflexão-ação.

Nos ambientes educacionais, percebem-se diferentes formas de trabalhar entre os professores, sustentadas por diversas concepções de Educação, de Educação Física e de Sociedade. Os projetos políticos pedagógicos das escolas deveriam ser os eixos articuladores de uma possível unidade teórico-metodológica, mas esses projetos não se materializam como tal, tornando-se apenas documentos que ficam no arquivo da escola.

Os problemas da educação não são determinados unicamente pela centralidade da figura do professor. Múltiplos fatores corroboram para essa realidade contraditória, que se manifestam-se no resultado final da ação pedagógica entre professor e aluno; conteúdo e prática pedagógica; projetos educacionais e projetos de sociedade; estado e sociedade civil; escola e trabalho pedagógico.

Tais relações revelam-se nas mediações da realidade particular de cada município, escola, disciplina curricular e professor, dadas as determinações gerais do projeto educacional nacional e do projeto de mundialização imposto pelo sistema societário dominante atualmente. Apercebidas, particularmente, nos eventos escolares da EF escolar (nos esportivos em especial), no predomínio de certos conteúdos, na relação professor-aluno, na falta de formação continuada, na falta de trabalho coletivo, na responsabilização do trabalho individual, nos baixos salários, nas duplas ou triplas jornadas, nos números elevados de alunos. Estas são

---

<sup>6</sup> O Município de Tailândia é cortado pela PA-150, a 210 km da capital Belém, tendo em sua proximidade os municípios de Tomé-Açu, Acará, São Domingos do Capim e Moju. A cidade apresenta nove professores de Educação Física, atuando na educação básica e formados pelo CEDF/UEPA via PPP/2008.

particularidades que se manifestam nas mediações advindas do singular (EF escolar em Tailândia) e do geral (educação nacional e mundial).

Esses problemas são debatidos e enfrentados diariamente pelos professores, coordenadores e demais profissionais da Educação, porém, devido à dinâmica dos trabalhos na escola, há uma carência de estudos teóricos de grande profundidade nesses espaços.

As universidades proporcionam suas contribuições durante a formação na graduação. Depois desse momento, há um distanciamento entre universidade e escola. Este seria o novo desafio anunciado por Nóvoa (2013, p. 6): “a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais da escola e da formação de professores”. Trata-se de um trabalho pedagógico refletido conjuntamente com a universidade, com os problemas cotidianos servindo de base de estudos nos centros de formação docente, de modo que os novos professores se aproximem da realidade escolar e de seus problemas. Buscando articular a pesquisa científica universitária e a dinâmica da escola.

Para tanto, esta pesquisa se fez necessária, uma vez que emergiu desse contexto complexo e contraditório da realidade escolar com a formação superior e a pós-graduação. Almejando aproximar esses espaços por meio deste trabalho científico, a fim de abstrair as particularidades que nos aproximam da realidade concreta nas suas múltiplas determinações.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa da Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, no Eixo Formação, Inovação, Teorias e Práticas Pedagógicas. Frente ao contexto de vida e situações levantadas, a pesquisa traz a seguinte pergunta científica: **Quais são os nexos e as determinações da prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA, formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008, atuantes na educação básica no município de Tailândia?**

O conceito de Prática Pedagógica utilizado nesta pesquisa está de acordo com o que Escobar demarca como um princípio marxista da reflexão teórica pedagógica da “atividade [humana] livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo” (ESCOBAR, 1997, p. 7).

Utilizamos também esse termo pela recorrência da sua utilização nos textos que envolveram esta pesquisa (PPP/2008-CEDF/UEPA, dissertações, artigos) e pelo vocabulário dos professores entrevistados. Entendemos que o termo Trabalho

Pedagógico é mais amplo, conforme pontua Frizzo (2008a, 2008b). Para tanto, esclarecemos que utilizamos esses termos (prática pedagógica, trabalho pedagógico, trabalho docente, prática docente, fazer pedagógico) conforme a necessidade discursiva adequada à compreensão daquilo que se pretende fazer entender.

Justifica-se o interesse por essa temática, pelo fato de eu atuar como professor da educação básica em Tailândia e ter tido esse Projeto Político Pedagógico 2008 como orientador de minha formação.

Buscamos contribuir para o desenvolvimento educacional e crítico reflexivo da Região Amazônica, inserida na realidade complexa e contraditória, uma vez que, nesse dado momento histórico de crise estrutural do capital, é vital a necessidade de edificação de uma proposta de educação (formação) para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

A pesquisa torna-se relevante também para a formação e a reflexão da prática pedagógica de Educação Física do Município de Tailândia, assim como para os demais professores formados pelo CEDF/UEPA, que, hoje, trabalham nos diversos municípios do Estado do Pará.

O objetivo geral que orienta esta pesquisa é analisar a prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008, que atuam na Educação Básica do Município de Tailândia.

Para Gamboa, as pesquisas científicas devem ter como princípio metodológico e filosófico a relação dialética entre perguntas e respostas, “as perguntas são as locomotivas do conhecimento, daí a sua importância nos projetos de pesquisa” (GAMBOA, 2013 *apud* BORTOLETO, 2013, p. 458).

Nesse sentido, mobilizamos algumas perguntas para enveredar nossos objetivos específicos da pesquisa através das questões norteadoras. Estas se materializam da seguinte forma: 1 – Quais determinações históricas incidem sobre a prática pedagógica da Educação Física em Tailândia? Qual concepção de Prática Pedagógica está prescrita no PPP/2008 e nas dissertações de mestrado que tematizaram a formação de professores de EF no Estado do Pará? 3 – Quais os nexos e as determinações que possibilitam ou limitam uma prática pedagógica de base crítica e/ou inovadora na Educação Física no Município de Tailândia?

Os objetivos específicos estão conectados com as respostas de cada uma das questões norteadoras, sendo eles: a) Levantar o movimento histórico da Educação Física no Brasil e em Tailândia; b) Identificar as concepções de prática pedagógica no

PPP/2008 do CEDF/UEPA que fundamentam a formação de seus egressos; c) Captar as mediações, os limites e as possibilidades da prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo PPP/2008, dentro do contexto da educação básica no Município de Tailândia.

Frente a essas perguntas e a esses objetivos, faz-se necessário apontar o quadro paradigmático que norteia o movimento da pesquisa na busca pela totalidade do objeto estudado. A matriz paradigmática está relacionada a determinados referenciais em que o pesquisador se firma frente ao objeto, seja de natureza epistemológica, ontológica, gnosiológica e teleológica. Para tanto, partimos das bases conceituais, filosóficas e metodológicas do Materialismo Histórico Dialético frente à necessidade histórica do conhecimento humano.

A natureza epistemológica está relacionada à explicação da origem do conhecimento, do seu desenvolvimento e da sua validade, sendo que o objeto de estudo da epistemologia é a ciência. De onde vem, então, o conjunto de determinações que permite julgarmos serem “verdadeiros” e “válidos” os conhecimentos do objeto estudado?

Essa questão envolve a maneira como selecionamos as referências que substanciam os nossos critérios de “verdade”. Para Oliveira (2016, p. 18), “A epistemologia estuda a produção do conhecimento em abordagem lógica, ideológica, sociológica, política, etc.; formula juízos valorativos na apreciação do grau de cientificidade dos discursos das ciências”.

Já a natureza Ontológica está relacionada ao estudo da natureza do ser em sua forma plena e integral, e ao modo com que ele concebe no e com o mundo, assim como na relação do pensamento com a realidade.

A natureza Teleológica é o que pretendemos alcançar com a nossa existência sócio histórica, nossos projetos de sociedade e de mundo. Nesse sentido, a ciência, como construção humana, é impossível de ser neutra.

A Gnosiologia é o estudo filosófico geral da teoria do conhecimento, de sua origem, sua implicação e seus limites. Sua questão fundamental é a cognoscibilidade do mundo exterior, do ser humano frente à realidade. Como a mente humana conhece o mundo a sua volta? O campo materialista concebe gnosiologicamente a mente humana como determinada pela realidade material.

A gnosiologia tem como objetivo também apresentar diversas posições clássicas sobre o conhecimento. Tais como a sua possibilidade: “é possível o ser



humano conhecer o objeto?”. E a sua origem: “qual a origem do conhecimento?”. Segundo Oliveira, são três as posições gnosiológicas frente à segunda questão: o empirismo, “que afirma ser a experiência, o racionalismo a razão e o apriorismo, tanto a razão quanto a sensibilidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 19).

E sobre a questão “quem determina o conhecimento? O sujeito ou o objeto?”, Oliveira coloca que são duas posições gnosiológicas: “o idealismo que afirma a determinação do sujeito sobre o objeto e o realismo ou materialismo que estabelece a determinação do objeto sobre o sujeito” (OLIVEIRA, 2016, p. 19).

Dessa forma, no início do processo de aproximação com a totalidade concreta do objeto, precisamos nos colocar algumas questões gnosiológicas sobre o conhecimento humano, como a questão da relação entre a consciência e a realidade, sobre quem determina o conhecimento e qual a sua origem. Essa é uma grande questão filosófica, que, desde muito tempo, intriga grandes escolas filosóficas do passado, em especial as escolas materialistas e idealistas.

Frente a essa questão, Triviños (1987) diz que há basicamente dois pensamentos: um idealista e outro materialista. O primeiro entende que tudo que nos rodeia, as coisas, os objetos, os fenômenos, o mundo a nossa volta, só existe no pensamento, no mundo das ideias. Ou seja, é a consciência que determina a matéria, a realidade existe somente porque os nossos sentidos são capazes de captá-la. Todo ser humano é possuidor de uma consciência, é racional, portanto, possui a sua verdade subjetiva (OLIVEIRA, 2016).

Já a segunda, a concepção materialista, compreende que a matéria, o mundo objetivo, existe independentemente da consciência, que a consciência é um produto da matéria, e que uma formação material é fruto das várias transformações surgidas ao longo do tempo. O desenvolvimento necessário e progressivo da matéria origina a consciência (CHEPTULIN, 2004). Se a consciência deixar de existir, os objetos, as coisas, os fenômenos naturais, o mundo, continuarão a existir. A matéria existe, pois, independentemente da consciência.

A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter *ambíguo* da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é “reflexo” e ao mesmo tempo “projeção”; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa (KOSIK, 2011, p. 32-33).

Esse caráter ambíguo e de reciprocidade é crucial para entender outras considerações no mundo material. A ligação da matéria com a consciência se dá por meio de uma relação dialética, e o conhecimento provém dessa relação. “A consciência é uma das formas do reflexo próprio a toda matéria, a todas as coisas e fenômenos do mundo exterior” (CHEPTULIN, 2004, p. 78).

Segundo Kosik (2011), ao falar sobre o movimento dialético entre a práxis objetiva e a apropriação do mundo material, o comportamento dinâmico e contraditório da matéria reflete na consciência e a transforma progressivamente, na medida em que há uma apropriação e uma reflexão sobre a realidade prática.

Para Kosik (2011, p. 31-32, grifo do autor), “a consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo”. A consciência provém da ação, da dinâmica da matéria e por ela é determinada. Porém, a interpretação da matéria, do seu movimento pela consciência, permite a transformação pela práxis (a prática refletida e consciente, ou unidade de teoria e prática) no mundo material.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e pela *práxis*. A *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1989, p. 81, grifos do autor).

Essa teoria se sustenta na lógica dialética materialista, que tem como ponto de partida três princípios: 1) a relação entre a matéria e a consciência; 2) a contradição como lei central da dialética; 3) a prática como início do conhecimento (CHEPTULIN, 2004, p. 56-57).

Para tanto, partimos da prática pedagógica dos professores, buscando compreender as relações e as contradições entre o que prescreve a formação vinda do PPP/2008 e o que eles dizem materializar na sua ação prática. Tal curso se propõe a formar um professor “intelectual crítico-reflexivo, pautado em uma atitude científica perante o exercício de sua prática pedagógica, em qualquer ambiente educacional” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 25), explicando mais à frente que “a correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações específicas ao ambiente escolar” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 67).

Assim, queremos revelar como eles aplicam essa formação no seu fazer pedagógico, buscando identificar as determinações da realidade do trabalho pedagógico em Tailândia – relacionadas ao movimento histórico da EF até os dias atuais – e elevando essas relações ao abstrato (que significa articular o conjunto dessas informações no pensamento). Retornando, então, ao concreto com a síntese do todo investigado.

Para Marx (2013), o movimento do conhecimento deve partir do concreto ao abstrato, elevar o concreto ao pensamento/abstrato e retomar ao concreto como concreto pensado. A elevação ao abstrato, nada mais é que a apropriação prática-espiritual do mundo. Assim como todas as outras formas de apropriação teórica e artística, “a realidade é, portanto, concebida como um *todo indivisível de entidades e significados*, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor” (KOSIK, 2011, p. 30, grifo do autor).

Nesse sentido, partimos dos relatos da prática pedagógica cotidiana dos professores em Tailândia e buscamos retirar sínteses conceituais dos relatos dos professores, ao falarem sobre sua prática, através da entrevista. Quanto à análise do desenvolvimento histórico da EF desse município em particular, podemos relacioná-la com o geral, que é o desenvolvimento histórico da EF brasileira. Nesse movimento entre singular-particular-geral, retornamos ao concreto, mas, agora, como concreto pensado, que diz respeito às determinações históricas, fruto das análises sobre a prática pedagógica.

Assim, partimos da concepção de realidade a qual compreende os fatos, os objetos, os fenômenos e tudo aquilo que existe ao nosso redor como fruto da interação permanente e recíproca dessas formações materiais. Ou seja, a realidade social dos homens é fruto da interação sócio histórica entre os sujeitos singulares e coletivos ao construírem suas vidas.

Orientamo-nos pelo materialismo histórico dialético, para nos distanciar das formas metafísica e idealista<sup>7</sup> de ver o mundo humano-social; do entendimento da imutabilidade das coisas; da aceitação positiva dos fenômenos na realidade ou, ainda,

---

<sup>7</sup> Essas escolas filosóficas metafísica e idealista, apesar de se diferenciarem entre si, apresentam em comum a separação entre conhecimento manual e intelectual, entre corpo e mente (OLIVEIRA, 2016). A primeira tem como princípios: a separação, o isolamento dos fenômenos e a independência entre eles, a imutabilidade das coisas, e a não contradição. Já a segunda tem como princípios a sabedoria do sujeito pela razão, a liberdade subjetiva (livre arbítrio de pensar e agir do ser humano). Para esta teoria, a verdade está na morada da representação, habita na consciência do sujeito, todos possuem o direito à verdade, a centralidade da verdade está no “eu” (OLIVEIRA, 2016).

das concepções legitimadas pelo “poder da razão”; do caráter universal de toda e qualquer verdade subjetiva; e da aceitação da divisão “corpo” e “alma”. Pois essas formas de ver o mundo, bastante presentes na era moderna, sustentam ideologicamente a impossibilidade de mudança do mundo social.

O materialismo histórico dialético, além de ser um método de análise e exposição, é, também, uma postura diante da realidade. Frigotto demarca que

A dialética materialista histórica enquanto postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai da raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade da teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Compreendemos a realidade social numa dimensão de permanente mudança, como fruto das tensões e continuidades da luta de classes, substancialmente. No atual modo de produção societário, o desenvolvimento das forças produtivas se dá, basicamente, pela relação entre a classe proprietária dos meios de produção – burguesia – e os não proprietários, a classe trabalhadora que vende a sua força de trabalho na produção de mercadorias.

O mundo social sofre as influências objetivas e subjetivas dessa relação de classes antagônicas, as ações dos seres humanos estão condicionadas a esse contexto em disputa – contraditório. É desse contexto que emergem os professores egressos do CEDF/UEPA participantes desta pesquisa. Como sujeitos históricos dessa realidade, foram e são influenciados por esse contexto de disputas políticas e de projetos de educação e de formação, mas que, sobretudo, podem intervir/contribuir para a compreensão/mudança dessa realidade.

O materialismo histórico como método foi sinteticamente apresentado por Kaufmann em 1872, em um artigo dedicado à descrição do método presente em *O Capital* (MARX, 2013), posteriormente, reconhecido por Karl Marx como a descrição acertada e verdadeira do seu método dialético.

Para Marx, uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege [...] Para ele, importa sobretudo a lei da sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. [...] tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por onde ela se manifesta na vida social (MARX, 2013, p. 89).

Para descobrir as leis, o estágio de desenvolvimento, as transformações, os nexos e as determinações da materialização da prática pedagógica em Tailândia,

utilizamos as categorias metodológicas do Materialismo Histórico Dialético: contradição, negação da negação, totalidade e mediação. E as categorias de conteúdos: formação inicial, aporte teórico, prática docente e trabalho.

Freitas nos afirma que “[...] as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há a união do conhecimento e da prática” (FREITAS, 2009, p. 79-80).

A categoria *contradição* permite perceber a origem do movimento, das ações dos professores na sua ação prática, através da identificação das forças contrárias que incidem sobre essas ações.

Com essa categoria, buscamos as respostas para algumas perguntas. Quais os determinantes imediatos e mediatos que motivam as ações desses professores? Quais os polos que tencionam para diferentes projetos de educação, sociedade e de trabalho pedagógico? E quais conflitos internos e externos desestabilizam a coerência entre teoria e prática do trabalho pedagógico dos professores?

Assim, entendemos que as contradições, os conflitos internos e as determinações externas são o mote das mudanças que ocorrem no objeto. Da luta dos contrários, resultarão novos estados qualitativos.

Conhecer as contradições internas e as formas anteriores da prática pedagógica (por exemplo, os polos de lutas e projetos de educação, as várias concepções de EF em disputa pelo campo) possibilitará conhecer o processo da mudança da passagem do inferior ao superior (CHEPTULIN, 2004).

A categoria *negação da negação* é o princípio com o qual se compreende a realidade em constante movimento, tudo o que existe está se transformando. Um eterno *devenir*. Um estado atual de uma coisa ou fenômeno é a superação de um estado passado, anterior, porém, será superado por um outro estado futuramente. A causa dessa mudança incessante é a luta interna, onde tudo o que existe enquanto tese, afirmação, será negado por uma antítese, que se constituirá como nova síntese.

Dito isso, sem a pretensão de fechar uma conceituação para essa categoria, queremos apontar um exemplo em nosso objeto de estudo. A afirmação da esportivização dos conteúdos, a prática pela prática na EF escolar, mostra-se como um elemento a ser negado/contraposto, pois ela contém uma contradição interna que precisa ser evidenciada aqui.

A negação da negação é o elo que articula essa mudança/passagem do estado da prática pedagógica “não revolucionária” inferior a uma prática pedagógica “revolucionária-superior”. O novo estado qualitativo de uma prática pedagógica crítica e reflexiva é fruto da resolução dessa contradição, sendo que o desaparecimento do antigo estado qualitativo origina o novo, e este preserva os aspectos positivos do velho.

Enquanto os aspectos negativos estão no novo, porém de forma anulada, “a negação nada mais é do que a transformação de uma formação material ou estado qualitativo em outros” (CHEPTULIN, 2004, p. 333).

A negação perpassa o processo de abstrair no pensamento o objeto de estudo, isto é, a prática pedagógica, negando a aparência imediata, por compreendermos que a totalidade não pode ser percebida de imediato.

A categoria totalidade é necessária na formulação do quadro paradigmático, para a validação epistemológica dos critérios de cientificidade neste estudo. Entendemos que a busca pela essência do fenômeno está na possibilidade humana e social de aproximar-se da verdade, do real concreto. Para tanto, revelar as múltiplas determinações do objeto aqui estudado, suas relações e conexões universais, singulares e particulares, permite reconstruir a totalidade concreta.

A dialética da natureza, da realidade objetiva, apresenta-se como um todo formado pelas interconexões das partes. E a concreção dessas partes no movimento de suas relações, conexões, transformações é que dá forma ao todo. Esse movimento, essa conexão, possibilita a concreção da realidade objetiva numa ação recíproca entre o todo e as partes e vice-versa. O que permite ao fenômeno, ao objeto, um permanente estado de *devenir a ser*. Portanto, a totalidade concreta do fenômeno é a síntese de suas múltiplas determinações históricas, nas relações e contradições do universal e do singular.

No processo de apreensão do real em direção à totalidade concreta, é necessária a compreensão da dialética do universal, do singular e do particular, assim como a apreensão das mediações que surgem das interações dessas dimensões do real.

[...] o particular é um membro intermediário que mediatiza a relação do singular e do universal e vice-versa, tanto na realidade, quanto no pensamento que capta o movimento, a estrutura. Em suma, o particular é o campo das mediações (FERREIRA, 2016, p. 154)

Para chegar à essência do nosso objeto de estudo, por meio da categoria *mediação*, buscamos as relações que mediam/conectam/ligam os fatos (históricos, culturais, sociais, econômicos) que determinam a manifestação do fenômeno, no nosso caso, a prática pedagógica no mundo do trabalho. Esse é um movimento que parte do concreto para o abstrato, e retorna ao concreto, agora, concreto pensado.

A mediação consiste numa reflexão da prática pedagógica dos professores que atuam em Tailândia, tendo em vista descobrir suas partes, ou seja, quais conteúdos são trabalhados; como esses conteúdos são desenvolvidos pelos professores; e com qual intencionalidade são materializados. Ainda, analisar a formação dos professores e a prática pedagógica, a partir da forma com que o professor organiza seu trabalho diariamente.

Constitui-se também em identificar a relação entre: a formação continuada e a dificuldade de superar os problemas, limites e contradições na prática pedagógica; as concepções de educação física dos professores e seus projetos sociedade, a formação inicial que tiveram e o sistema societário vigente; a relação da prática pedagógica que se materializa em Tailândia e a prática pedagógica do restante do Brasil (através do estado do conhecimento sobre o tema nos periódicos científicos). Para descobrir o percurso do desenvolvimento do fenômeno (prática pedagógica) como reflexão necessária para conhecer as suas manifestações passadas, atuais e futuras.

Para conhecer as mudanças dos fenômenos, a transformação de um estado qualitativo inferior em outro superior, é necessário partir da forma mais elaborada para a menos elaborada, da atualidade para o passado, ou seja, percorrer o caminho da possibilidade realizada. Para Cheptulin, esses momentos não coincidem. O autor considera que “do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

A relação dialética que se estabelece entre realidade e possibilidade explica as leis da transformação da “matéria” ou “fenômenos sociais”, devido à realidade ser um fato presente, uma possibilidade já realizada.

Ao passo que a possibilidade é uma realidade em potencial, um *dever a ser* permanente, “[...] podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade” (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

Buscamos analisar as relações singulares e o universal na prática pedagógica em Tailândia, a partir da produção científica publicada nos periódicos aqui adotados, entre eles, especificamente quanto à prática pedagógica como estudo investigativo e suas implicações na EF escolar, estão: Rocha e Daolio (2014); Maldonado e Silva (2017); Scherer e Molina Neto (2002), que investigam a prática pedagógica em redes públicas de ensino, tanto sob a perspectiva do professor quanto da equipe pedagógica da escola. Também: Rufino (2017); Wittizorecki e Molina Neto (2005); e Taffarel (1993), que pesquisam o trabalho docente na relação com o trato do conhecimento. E Silva (2013), que discute a especificidade da prática pedagógica nos anos iniciais.

A unidade do singular e do universal formam a particularidade do trabalho pedagógico da referida Cidade de Tailândia, lócus deste estudo. Entendemos que a Educação em Tailândia não está desarticulada da estrutura social vigente, pelo contrário, ela materializa os projetos de sociedades e de educação propostos pelo Projeto Estatal. Para Freitas, a escola capitalista elege os objetivos, as funções sociais da sociedade. Dentre elas, o autor destaca a função elitista “a escola capitalista não é para todos” (FREITAS, 2009. p. 87), este autor aponta as contradições da escola no molde capitalista ao incluir as classes populares para excluir e/ou subordinar os alunos das classes populares aos interesses da ordem do capital.

Essa contradição educacional não é a única no atual momento em que vivemos, o desenvolvimento das forças produtivas do sistema societário vigente acentua cada vez mais as suas contradições para o desenvolvimento da humanidade no planeta e mostra sua face autodestrutiva.

De um lado, é possível observar o desenvolvimento tecnológico; alimentício; do conhecimento da física de partícula e da astronomia<sup>8</sup>; no campo humano-biológico, com os avanços nos diagnósticos de doenças e tratamentos através de novos medicamentos. Ao mesmo tempo, de outro lado, persistem trabalhos em condições de escravidão e desemprego por todos os cantos do planeta<sup>9</sup>: a miséria e a fome, que, de maneira diversa, atingem quase metade da população mundial; a não produção ou destinação de alimentos e remédios ou mesmo a destruição destes para o equilíbrio

---

<sup>8</sup> Os investimentos bilionários nessas áreas do conhecimento, como: na Física de Partículas, a criação de um acelerado de partícula (LHC, sigla que vem do inglês *Large Hadron Collider*) na cidade de Genebra, Suíça; e, na astronomia, a corrida espacial entre bilionários para a conquista do espaço como forma de demonstrar o seu poder econômico e tecnológico tornou-se um campo emblemático em disputa.

<sup>9</sup> Na Europa, 18 milhões de desempregados e 52 milhões de pessoas vivem no limiar da pobreza (FRIGOTTO, 2016, p. 67).



do mercado e, conseqüentemente, mais de 30 milhões de mortes anualmente (FRIGOTTO, 2016).

O capital, na sua forma desregulada, flexibilizada e mundializada, expande-se pelos ideários da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia, nos quais as demais nações devem se ajustar (FRIGOTTO, 2016).

Essa expansão requer novas formas de relações de trabalho na produção, “no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade” (FRIGOTTO, 2016, p. 52). Que visa, através da ideologia individualista, justificar o aumento do desemprego a uma suposta falta de “formação”, competência e adequação do trabalhador diante das novas exigências do mundo do trabalho.

A Educação em geral e a Educação Física em particular refletem de forma mediatizada ou determinada esse propósito do capital. Os professores vendem suas horas de trabalho por salários baixos, o que os força a trabalhar em mais de um município ou esfera (privada ou pública), para ter melhores condições de vida.

As implicações dessa situação são as realizações de trabalhos que não despertam o interesse dos alunos. Além de não suprir as diferentes necessidades das realidades desses alunos, o resultado final acaba sendo a formação de cidadãos submissos e alienados para vivenciar as amarguras do desemprego estrutural.

Tais fatos se alinham ao que Frigotto chama de tripla alienação: “um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente” (FRIGOTTO, 2016, p. 79).

Diante do exposto acima, para trazer à tona as informações, os dados, as percepções e a materialidade da realidade concreta, esta pesquisa foi realizada no Município de Tailândia-PA, cortado pela Rodovia PA-150. Tailândia está localizada a 210 km da capital Belém, tendo em sua proximidade os Municípios de Tomé-Açu, Acará, São Domingos do Capim e Moju. Esta cidade apresenta um número significativo de professores de Educação Física formados pela Universidade do Estado do Pará atuando na Educação Básica, além do fato de o pesquisador trabalhar há mais de três anos nesse Município.

O universo da pesquisa são os 57 professores de EF escolar da Educação Básica de Tailândia, a amostra é de 4 professores que são egressos do CEDF/UEPA,

e que tiveram como matriz de formação o PPP/2008. Dessa forma, atendem aos critérios de inclusão da pesquisa.

A inclusão e a seleção dos sujeitos para a realização da pesquisa de campo teve como critérios: 1) ter sido formado pelo CEDF/UEPA a partir do atual PPP/2008; 2) estar atuando como professor de Educação Física Escolar na educação básica de Tailândia; 3) concordar com a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A técnica utilizada nessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, Minayo aponta que essa entrevista “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 108).

A entrevista é a ferramenta com a qual coletamos informações e conceitos que materializam o pensamento dos professores sobre os seus próprios trabalhos, sua formação, sua forma de ver o mundo e a realidade.

Após a coleta de dados, realizamos a transcrição de todo o material, o que nos possibilitou relacioná-los a outros aspectos e fenômenos, de modo a identificar aproximações e distanciamentos entre o que se diz e o que faz, ressaltando os problemas e os limites pessoais e coletivos que eles destacam nos seus trabalhos pedagógicos e as possibilidades que eles apontam para superá-los.

Os dados coletados foram tratados com a técnica da análise de conteúdo, conforme orienta Trivínos (1987, p. 160), que consiste na descrição do conteúdo da mensagem, para interpretar a comunicação entre os seres sociais, privilegiando, mas não se limitando à linguagem escrita e oral.

Os procedimentos que compreendem a análise de conteúdo são: a Pré-análise; a Descrição Analítica e a Interpretação Referencial. A Pré-Análise, que consiste na organização do material referente ao campo de estudo e na reunião das informações que o envolvem. Para esta pesquisa, utilizamos os materiais como: os documentos curriculares do PPP do CEDF/UEPA; o PPP das escolas Municipais, a Lei Orgânica, o PCCR e o Plano de Ensino do município de Tailândia; Dissertações de Mestrado que tematizam o referido currículo do CEDF/UEPA; e artigos e livros que abordam o objeto de estudo prática pedagógica na EF.

A segunda fase, da Descrição Analítica, que começa ainda na pré-análise, consiste num estudo aprofundado do conteúdo selecionado para a codificação, classificação e categorização do tema abordado e a construção de um quadro de

referências, que extrapolam a descrição do material coletado, formulando sínteses teóricas coincidentes e divergentes em torno da articulação do material alcançado para a realização da pesquisa.

A terceira fase, Interpretação referencial, consiste no aprofundamento da articulação do material trabalhado e organizado nas etapas anteriores, através de reflexões e da intuição com base nos dados empíricos e nas reflexões teóricas para o alcance dos objetivos almejados.

Organizamos esta pesquisa em três seções, além da introdução com os procedimentos metodológicos. Na primeira seção, intitulada “Determinantes Históricos do Objeto”, discorreremos sobre aspectos do desenvolvimento histórico da educação, da Educação Física no Brasil e, em especial, da Educação Física Escolar na Cidade de Tailândia, relacionando-os com o desenvolvimento da cidade em questão. Debateremos a situação da prática pedagógica a partir da análise da produção científica nos periódicos científicos, anunciados na introdução.

Na segunda seção, com o título “Concepção de prática pedagógica enunciada no PPP 2008”, dissertamos sobre a concepção de prática pedagógica que anuncia o PPP 2008, dialogando com a produção do conhecimento das dissertações de mestrado que tematizaram a PPP-CEDF/UEPA.

Na terceira seção, “A prática docente da Educação Física no Município de Tailândia-PA”, contextualizamos o trabalho pedagógico e as contradições relacionadas à prática dos egressos do CEDF/UEPA, que se articulam com a formação recebida na graduação e com a realidade das demandas pedagógicas da educação do município. Procuramos evidenciar também as possibilidades superadoras que os professores pesquisados apontam.

## **1 DETERMINANTES HISTÓRICOS DO OBJETO**

Esta seção faz um levantamento do movimento histórico da Educação Física no Brasil, para evidenciar os determinantes e as mediações sociais que imprimiram concepções de práticas pedagógicas na Educação Física Escolar ao longo do seu percurso histórico.

O caráter determinado da prática pedagógica não significa uma explicação determinista, que impossibilite outras interpretações, mas que evidencie novas possibilidades para o trabalho pedagógico, entendendo-o como uma ferramenta de disputa entre classes sociais diante de projetos educacionais e de sociedade.

O militarismo, o eugenismo, o higienismo, a educação moral e cívica, o nacionalismo, o tecnicismo, o esportivismo, a aptidão física, a criticidade, o desinvestimento pedagógico e a inovação são o fio condutor que possibilita entender a realidade da EF e sua transformação.

### **1.1 História da Educação Física: do Militarismo à Inovação**

Compreender a história da EF é uma necessidade para um estudo materialista histórico dialético, pois, através da identificação das contradições, das tensões e dos conflitos que possibilitaram o movimento e o desenvolvimento das determinações que estão circunscritas na realidade atual da prática pedagógica, é possível se aproximar da totalidade do objeto estudado.

A prática pedagógica da EF escolar foi e continua sendo uma ferramenta utilizada por forças antagônicas que tencionam o rumo da educação no país, para imprimir o projeto de dominação social ou para resistir a esse projeto. O que Marx e Engels (2005) chamaram de lutas de classe atravessa as relações do trabalho pedagógico, da prática pedagógica e da formação de professores. Queremos, a partir de então, aludir às mediações dessas determinações históricas sociais.

A história da EF escolar no Brasil se confunde com a história das instituições militares em nosso país. A saber: a criação da Escola Militar (Academia Real Militar) pela carta Régia (1810); a introdução da ginástica Alemã (1960), através da nomeação do alemão Pedro Guilherme Meyer para contramestre da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa (1970), daquilo que foi o embrião da Escola de EF da Força Policial de São Paulo; e a portaria do Ministério da Guerra (1922), criando o

Centro Militar de EF, que tinha como objetivos dirigir, coordenar e difundir o novo método de EF e suas aplicações desportivas (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 34). Esses acontecimentos demarcaram o início da estreita relação da EF com as instituições militares, que perduraram por um longo tempo.

Diante dessa estreita relação entre a EF e o militarismo, é possível denotar que a prática pedagógica presente nesse período se assemelhava significativamente aos exercícios físicos disciplinados das forças armadas. E a relação professor-aluno na EF escolar (ginástica, à época – baseada predominantemente nos exercícios físicos) se dava com base na hierarquia, no disciplinamento, na repetição, no ordenamento e na cadência, numa padronização das excussões sem a possibilidade de questionamento, de modo semelhante ao signo militar.

No período colonial no Brasil, diante da carência filosófica da época, o positivismo Comtiano<sup>10</sup> influenciou o ensejo de progresso daquele momento. E a Escola Militar, o Colégio Militar e a Escola Naval, foram as instituições que mais contribuíram para o enlace dos ideais positivistas em nosso meio (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 37).

Quanto a esse desejo de progresso do período, a EF foi um instrumento de desenvolvimento de um ser forte e saudável, adequado à necessidade da sociedade que acabara de sair da condição de colônia de Portugal. Fato que levou a EF a ser associada à Educação do Físico, à Saúde Corporal (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39).

A influência da sociedade sobre a EF pôde ser vista também no final do século XVIII, como reflexo do progresso da nova nação. A ação dos médicos, através da medicina social de índole higiênica, propunha reorganizar a sociedade através da instituição familiar – da nova família brasileira, com base em padrões de conduta física, moral e intelectual.

Sob a influência Europeia<sup>11</sup>, nesse período, o corpo sadio, limpo, valido, o espaço purificado, limpo e arejado constituíam algumas leis morais essenciais da

---

<sup>10</sup> O positivismo de Auguste Comte foi uma linha de pensamento surgida dentro do movimento iluminista na Europa no século XIX, que preconizava a ideia de que o desenvolvimento social só se daria por meio de um governo totalitário, para a criação de uma ordem social harmônica (RIBEIRO, 2017).

<sup>11</sup> A Europa era o berço da revolução industrial no planeta, dentre as mudanças sociais, fruto das transformação do modo de produção, estava o surgimento de grandes centros urbanos diante das migrações do campo para cidade na busca por trabalho nas indústrias. Esse crescimento populacional desencadeia uma expansão de moradias de forma desordenada, acarretando problemas de saúde pública, fazendo surgir epidemias de doenças ligadas aos problemas de saneamento (BRITO NETO,

família da época. Isso fazia parte de um processo de aculturação médica higienista para uma função politicamente privilegiada no século posterior (XIX).

A EF teve uma influência sanitaria quando diante da precariedade da saúde pública, que vitimou muitas pessoas, frutos das péssimas condições de vida. Assim, buscou-se generalizar e padronizar o perfil da família burguesa, um perfil de corpo saudável, robusto e harmonioso, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial.

Esse caráter higiênico da EF, que padronizava um perfil de corpo e de família, servia para legitimar o preconceito racial, justificando a superioridade e a exploração da elite branca sobre o povo negro (CASTELLANI FILHO, 1988). Isso se dava como uma extensão da educação familiar, que impulsionava a EF (higienista) como necessária ao apoio desse objetivo na escola.

Em 1882, Rui Barbosa, através da “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução Pública” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 48), instituiu a EF (ginástica) nas escolas, dando autoridade aos professores, semelhante às demais disciplinas.

A institucionalização da EF nas escolas foi fundamental para o crescimento da Educação Física enquanto disciplina que tinha uma finalidade dentro da sociedade. Através da educação, o novo componente curricular cumpriria a função desejada com aquela concepção de EF: formar homens fortes, ágeis, produtivos, dentro dos padrões do modelo familiar da época. Porém, a partir de então, para as demais camadas sociais menos favorecidas economicamente.

Esse processo de tornar a EF obrigatória nas escolas não se deu de maneira tranquila. Foi bastante questionado pelo preconceito das elites daquele tempo, pelo fato de assemelhar a EF ao trabalho manual, menos digno, reservado aos escravos e às populações baixas, e também a não permissão da participação das mulheres. Pois ia contra os valores da família burguesa da época.

A introdução da EF nas escolas foi conflituosa, tendo como uma das causas o desprezo para com os professores/instrutores, devido ao baixo preparo desses trabalhadores. Suas formações se davam com base nas vivências dos cartéis ou por

---

2009). Afetando o contingente populacional, inclusive a burguesia, “O aparecimento de epidemias, a ausência de higienização nos locais públicos e a falta de serviços sanitários elementares afetaram, inclusive, as condições de saúde da própria burguesia, que passou a ver na prática do exercício físico uma espécie de remédio para todas as mazelas da sociedade” (BRITO NETO, 2009, p. 35).

um autodidatismo desenvolvido nas forças armadas por sargentos ou civis iniciados pelos próprios militares (BRITO NETO, 2009).

Por outro lado, os ideais positivistas bastante presentes na EF preconizavam um modelo de homem disciplinado, rígido, indispensável para a construção de um país forte, que buscava o progresso (CASTELLANE FILHO, 1988).

Apesar de o parecer de Rui Barbosa representar um avanço na expansão da EF através da instituição escolar, o objetivo da EF da época acabava por trazer uma concepção dualista de homem, segundo a qual o corpo sadio era a condição para uma mente saudável, necessário ao desenvolvimento social.

Essa máxima imprimiu a ideia de que esse progresso passava por expandir o padrão de homem e mulher do modelo familiar da elite social do período. E, dessa forma, manteriam o padrão eugênico da raça necessário para o desenvolvimento. Nesse sentido, a EF esteve relacionada a uma educação sexual, para evitar a perda dos padrões raciais da elite familiar de cor branca.

A EF, então, nessa perspectiva eugênica apontada por Fernando de Azevedo, deveria ser uma influência física e mental para o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e das gerações. Que visava também privar e limitar a procriação de reprodutores doentes (CASTELLANI FILHO, 1988)

#### A máxima da EF eugênica

Destinava-se, portanto, à educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e saudáveis teriam mais condições de [gerar] filhos saudáveis, os [...] (*homens*), estariam mais aptos a [defender] e [construir] a Pátria [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56)

Fica evidente, no enunciado acima, a correspondência entre o padrão familiar, os valores preconizados hegemonicamente pela elite social da época e as exigências de uma concepção padronizada de homem e mulher. Isso implicava uma concepção de EF que estava de acordo com esses valores familiares de um grupo social.

Se, até o momento do final do século XIX e do início do século XX, vimos uma EF ligada a uma concepção de eugeniização da raça brasileira, alinhada à manutenção dos interesses sociais da época, a partir das décadas seguintes, foi possível perceber um distanciamento das questões eugênicas e higiênicas até então predominantes.

Nas décadas de 1920 e 1930, foram realizadas várias reformas educacionais no país. A EF foi questionada quanto ao seu método mais adequado para as escolas primárias e secundárias, e a formação profissional, quanto à prática pedagógica frente aos obstáculos enfrentados pelos professores durante a realização de suas funções.

Tal reforma reforçava a necessidade de criação de um método nacional de EF. E, enquanto não fosse criado tal método, a EF seguiria a orientação do método francês, substituindo o espaço preenchido, até então, pelo método alemão (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 75). O Método Francês prezava por uma educação física voltada para o desenvolvimento biológico, técnico e orgânico, visando ao desenvolvimento da saúde, através de exercícios eficazes e mensuráveis. Em outras palavras, prezava por uma prática técnico-biologicista, pois, assim, atenderia à formação de um homem forte, saudável e produtivo para o processo de industrialização que se iniciava na época.

As articulações ocorridas na Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1931, em cuja abertura se fizeram presentes Getúlio Vargas e Francisco Campos, deu-se mediante disputas de forças políticas para os rumos da Educação Nacional (SHIROMA, 2011). Sendo lançado, posteriormente, o “Manifesto Pioneiro da Educação Nova” (1932), escrito por Fernando de Azevedo e apoiado pelos membros.

Esse manifesto sintetizou interesses diversos, mas trouxe consensos para o âmbito nacional, como a reconstrução da educação no país e os princípios da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, e o ensino comum para ambos os sexos. Cresceu também, no âmbito das concepções educacionais, a proposta escolanovista, que enfatizava os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (SHIROMA, 2011, p. 20).

Essas mudanças na educação nacional tinham por objetivo conciliar forças políticas que se disseminaram pelo país (na educação entre as forças da igreja católica e educadores de prestígio). Sobre as instituições governamentais recaía a tarefa de assegurar as mudanças da Revolução de 1930.

As mudanças políticas se davam de maneira conciliatória, preservando as leis da República Velha, que se alteraram na constituição de 1937. “À EF era imputada em seu caráter de obrigatoriedade uma orientação cívica, como mecanismo de disciplina e controle corporal e ideológico” (SHIROMA, 2011, p. 22).



Após Getúlio Vargas assumir o poder, no governo provisório, vindo da revolução de 30, destacam-se as reformas Campos (1931) e Capanema (1942). O cenário político social era instável, e a postura adotada pelo governo foi autoritária e centralizadora, objetivando criar um clima social homogêneo, manipulável, apto a aceitar as proposições de progresso do governo, que, em suma, tinha a tarefa de transformar o país de um perfil agrário exportador para um perfil urbano industrial.

Destaca-se também a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos. Durante a sua reforma, deu-se uma ênfase em expandir a EF, de forma obrigatória para o ensino secundário (atualmente, 5º ao 9º ano e ensino médio). A proposta pedagógica almejada naquele período era uma continuação das propostas do século passado e das duas décadas anteriores. Uma EF higienista, sanitarista e disciplinadora, que visava combater hábitos de saúde física e moral inadequados ao padrão familiar burguês, sendo a “má educação” das famílias responsabilizadas pelos crescentes problemas de saúde pública daquele período, e não as condições materiais de saneamento.

Além disso, o governo recém-chegado necessitava utilizar os aparelhos de poder do estado para impor seu projeto de progresso. Para tanto, utilizava-se do discurso de que a educação e a saúde seriam a força que construiria essa nova nação. A EF cumpria uma função estratégica, pois possibilitava a aceitação pela disciplina, de hábitos morais cívicos e saudáveis corporalmente. Tanto que a EF foi incluída na Educação Superior do país, e isso se deu com grande contribuição das influências dos médicos e militares como pioneiros de tal iniciativa (BRITO NETO, 2009).

Foi ainda nesse período da década de 30 que surgiram os primeiros cursos de formação de especialistas na área da Educação Física, até então atribuída aos militares e aos outros formados por essa instituição. Assim, em 17 de abril de 1939, foi criado, no Rio de Janeiro, através do decreto nº 1.212, de 2 de maio de 1939 (BRASIL, 1939) do governo Getúlio Vargas, a Escola Superior de Educação Física e Desporto (ENEFD), tendo como finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

O autoritarismo e a centralização do Governo Vargas no período da década de 40, tomou proporções mais significativas, diminuindo a autonomia dos estados e dos municípios. O clima de instabilidade internacional, por causa da segunda guerra mundial, repercutiu numa postura nacionalista e patriota pelo governo. À EF foi impressa uma função de adestramento com objetivo de defesa nacional, com base numa “educação patriótica”, dando uma conotação prática às aulas de EF, nas quais provas técnicas eram aplicadas para fins de verificação dos efeitos dos exercícios.

Aos homens era imputado o treinamento físico e patriótico, através de exercícios práticos para resguardar a necessidade de defesa da pátria. Já às mulheres era conferida uma prática adequada à função de genitora de futuros soldados: uma mãe do lar que gera e cuida da cria. As aulas eram num espaço diferenciado e reservado para aquele gênero, separadas das aulas dos homens (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 54).

No período que sucedeu, nos primeiros anos, o nacionalismo e a formação cívica, moral e física perduraram por um tempo. Posteriormente, a educação no país foi lançada aos interesses da educação privada e da igreja católica. A abordagem que destacavam era uma abordagem tecnicista. Esse cenário foi consagrado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (SHIROMA, 2011).

De 1960 até o início da ditadura militar, em 1964, o cenário político e social do país efervescia, questionando-se a necessidade de uma educação para o povo. Foi quando surgiu o “Movimento de Educação Popular”, em que vários intelectuais e militantes atentaram para questões educativas no país. Vários seguimentos da sociedade organizada, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Centros Populares de Cultura, Movimento de Base (ligado à CNBB), intelectuais como Paulo Freire, Moacyr de Goés e as forças progressistas da igreja impulsionaram uma educação para o povo, para além do chão da escola. Essa formação se dava mediante uma “conscientização política”, uma vez que “o voto não era facultado aos iletrados” (SHIROMA, 2011, p. 27).

Com o advento do regime ditatorial, os militares usaram da força, da perseguição e da desmobilização para contornar o ascenso intelectual e político da classe trabalhadora. A UNE tornou-se uma das principais frentes de oposição ao Regime Ditatorial e, para frear e desviar essa pressão estudantil, o governo criou os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE), com o objetivo de canalizar os estudantes para as práticas esportivas. A educação no Ensino Superior era realizada por meio

dos clubes universitários. Nesse cenário, surgiram as Associações Atléticas, como forma de desviar a mobilização política dos estudantes para as competições esportivas universitárias (CASTELLANI FILHO, 1988).

Sobre a EF foram lançadas as mãos para imprimir os interesses do grupo social dominante na época. E a EF era sustentada numa perspectiva prática, como afirma Castellani Filho (1988, p. 108), “não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos”, mas sim como uma “mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108).

Essa ênfase numa concepção de EF mecanicista, “educação do físico”, alinhada a uma concepção de saúde restrita aos seus aspectos bio-fisiológicos, ganhou impulso nas políticas nacionais para o desporto. Nas quais celebrava a relação da vitória esportiva com o progresso econômico nacional, como uma forma de inculcar na nação uma impressão de sucesso a ser seguida pelo conjunto da sociedade. Foi nesse cenário que surgiu o movimento Esporte Para Todos (EPT), que visava expandir a prática esportiva para todo o território nacional.

Essa expansão da prática esportiva para as camadas populares tinha por objetivo convencer esse seguimento social de que o desenvolvimento econômico alcançado no início dos anos 70 tinha o seu correspondente nas classes menos favorecidas: a prática esportiva, o lazer e a atividade física, que chegavam como sinônimo de qualidade de vida ao povo brasileiro.

A EF, até a metade da década de 70 do século XX, mostrou ser herdeira do seu passado. Apesar das mudanças e adequações pequenas para aquele período, ela continha a formação moral e cívica, que cumpria um papel ideológico de condução e manutenção do poder pela elite. A formação cidadã e profissional que ela cumpria se dava basicamente como atividade, com base numa negação da filosofia e impossibilitando a criticidade na sua abordagem diante da realidade.

A história da EF até aqui mostrou uma significativa relação com o momento histórico que passava o país. A sua prática pedagógica, de forma hegemônica, esteve bastante alinhada ao domínio e aos interesses daqueles que detinham o poder e o governo do período histórico decorrente.

O Estado brasileiro, através do governo militar, visando ao controle social e político, utilizava o campo educacional para controlar/reprimir a categoria docente e a formação pedagógica por eles implementadas para legitimar suas posturas autoritárias. A educação física, devido a sua herança histórica, que, desde sua origem, cumpriu o papel de apoio médico militar aos anseios ideológicos da elite social de até então, trazia um aparato técnico-pedagógico na educação, que facilitava a sua utilização no controle social, necessário à manutenção do regime.

Esse aparato técnico demarca as diferentes tendências da EF, que não se configuraram como abordagens, pela não sistematização de uma base teórico-epistemológica e didática. Porém, sustentaram a prática pedagógica nos ambientes educacionais. Essas tendências “funcionaram por meio da legislação e da organização de origem, como a EF higienista ou militarista ou ainda a competitivista, e como a ginástica alemã de 1860, radicada na filosofia positivista” (SOARES, 2010, p. 27).

A partir de meados da década de 70, como reação ao regime político ditatorial, começou a surgir um episódio de resistência que romperia com a continuidade hegemônica de uma EF alinhada aos interesses dominantes. No início, esse “rompimento” ou mudança de perspectiva se deu de uma EF escolar esportivizada, tecnicista, de aptidão física para uma EF que visava à formação integral do ser. Porém, a EF escolar ainda ficava restrita a uma disciplina auxiliar às demais, eleitas mais significativas para a formação do sujeito. E essa tendência ficou conhecida como psicomotricidade.

Seguindo o ascenso de mudança e criticidade da educação no país, frutos da organização e do movimento político da classe trabalhadora, surgiu um episódio “revolucionário” no cenário da EF, que injetou nesse campo de conhecimento uma energia que “incendiou” as bases teóricas, epistemológicas e práticas até ali construídas. Esse momento de criticidade ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física.

Tal movimento levantou a necessidade de definição do “real” papel da EF na sociedade, do seu objeto de estudo, da sua proposta teórico-metodológica, da sua posição filosófica frente à realidade política da sociedade de classes, que se materializava no sistema societário vigente. Esses questionamentos evidenciavam a “crise de identidade” da área. Como alerta Medina (1983), a educação física precisava

“entrar em crise”, precisava reconstruir as suas bases teóricas, epistemológicas e filosóficas que caminhassem para as propostas teórico-metodológicas e didáticas.

Desses questionamentos, surgiram algumas abordagens metodológicas que buscavam, de alguma forma, apontar para essas questões citadas acima, tanto no campo teórico-filosófico como numa proposta pedagógica no trato com o conhecimento da área.

No início do Movimento Renovador da EF, o empenho reflexivo seu deu para resolver a “crise de identidade”, que buscava apontar a resposta para as perguntas: “O que é Educação Física?” e “Qual o seu objeto de estudo?”. Dessas elaborações reflexivas, surgiram os “clássicos da EF”, que foram livros que debatiam as principais questões da EF da época, mas que permanecem atravessando até hoje o trabalho pedagógico da área.

Acerca desse período, que questionava a hegemonia da aptidão física, teorizava-se sobre propostas de rompimento e de reconstrução didática. Em sua tese de doutoramento, Castellani Filho pontua o contexto de tal período:

Sem sombra de dúvida, construiu-se na educação física brasileira — a partir de meados dos anos 80, alcançando os primeiros anos da década seguinte — um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância, buscavam responder — algumas delas sem se aperceberem — as perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física [...] (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 151).

O referido autor ilustra categoricamente o cenário do período das construções das abordagens e tendências da EF brasileira até aquele momento. Assim, as teorias da Educação Física estariam organizadas quanto à apresentação/“proposição” ou não de uma metodologia de ensino em: Não Propositivas e Propositivas.

Entre as Não Propositivas, estariam: a abordagem Fenomenológica (principais teóricos: Santim e Moreira), a abordagem Sociológica (principal autor: Mauro Betti) e a abordagem Cultural (principal autor: Jocimar Daólio). Tais abordagens estariam nesse grupo por não apresentarem explicitamente uma metodologia de ensino, ou seja, uma explicitação do trato com o conhecimento referente à sua seleção, organização e sistematização, relacionada às variações do tempo e do espaço escolar. Assim, as abordagens foram classificadas como não propositivas por não trazerem uma proposta curricular através do Projeto Político Pedagógico, o seu projeto de escolarização e gestão (CASTELLANI FILHO, 1999).

As abordagens propositivas se subdividem em não sistematizadas e sistematizadas. Entre as propositivas não sistematizadas, estariam: a concepção Desenvolvimentista (principal teórico: Go Tani), a concepção Construtivista (João Batista Freire), a Educação Física “Plural” (principal autor: Jocimar Daólio), a Concepção de Aulas Abertas” (principais autores, Reiner Hildebrandt e Ralf Laging), a concepção Crítico-Emancipatória (principal teórico: Elenor Kunz). E entre as propositivas sistematizadas, estariam a Aptidão Física (Araujo e Gaya) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel).

Na sistematização de Taffarel (1997, *apud* ALBUQUERQUE, 2007), é incluída nas Não Propositivas a abordagem “Histórica” (principais autores: Goellner, Melo e Soares); nas Propositivas Não Sistematizadas, são abarcadas a abordagem “a partir da referência do lazer” (Marcellino, Costa e Bracht), a Abordagem “a partir da referência do esporte para todos” (principal autor: Dieckert) e a abordagem plural (principal autor: Vago). E nas Propositivas Sistematizadas, são incluídas a abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht) e a concepção de “aulas abertas a experiências” – Escola móvel (Hildebrandt-Stramann).

Tal sistematização é fruto de seu tempo histórico. À medida que se desenvolveram as produções dos principais teóricos das referidas abordagens e tendências pedagógicas, é possível que tenha havido alterações, como no caso da abordagem “Educação de Corpo Inteiro”, de João Batista Freire, dada a produção que essa teoria vem acumulando nos últimos tempos, que nos leva a pensar que não seria essa abordagem, hoje, uma Propositiva Sistematizada, conforme se infere dos estudos de Gusmão e Coelho (2012) e Azevedo e Brito Neto (2012). Contudo, as sistematizações ora apresentadas demarcam o cenário de avanço teórico do campo, sendo este fundamental para a compreensão do desenvolvimento histórico da EF escolar.

O surgimento das abordagens metodológicas da EF escolar significou um avanço para a área, e o debate reflexivo provocou uma inquietação, principalmente nos teóricos e professores ligados à pós-graduação do país. Porém, esse avanço na produção teórica da EF não significou a efetivação de tais teorias no chão da escola.

Se por um lado, os avanços epistêmicos ficaram concentrados nas mãos dos pesquisadores e poucos professores, por outro lado, às agências de formação não fizeram a apropriação devida dessa produção nem organizaram políticas de formação continuada que propiciassem a formação atualizada e articulada com os avanços da área. Na formação continuada o

mesmo ocorreu, professores voltados para a prática pela prática em atendimento ao imediatismo da demanda cotidiana do trabalho docente em sua forma mais pragmática (SOARES, 2010, p. 28).

Os avanços alcançados tiveram impedimentos diversos para sua efetivação no cotidiano da escola, como a formação de professores, que foi e continua sendo um espaço de disputa entre os diversos projetos educacionais, seja o de manter a ênfase na concepção da aptidão física ou de mudar e acompanhar as reflexões teóricas da década de 80.

Essas disputas se dão de maneira individual: os professores formadores nas universidades conduzem suas atuações conforme suas concepções paradigmáticas; elas se dão também no campo das ações coletivas, com grupos de estudos e propostas curriculares para os cursos de EF.

O PPP/2008 do CEDF/UEPA surgiu em meio a esse cenário e seguindo as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação de Educação Física, que significaram as grandes mudanças na formação de professores pelo país.

Passadas mais de três décadas do Movimento Renovador da EF, as mudanças na prática pedagógica vêm se dando de maneira tímida, mesmo com uma produção teórica significativa na produção científica da área e com uma formação de professores que sugere, de forma escrita, um rompimento das práticas tradicionais que ainda vigoram no chão da escola.

Essas práticas tradicionais se caracterizam pela herança das formas e concepções de práticas pedagógicas: a) de predomínio dos conteúdos esportivos (na sua forma de rendimento); b) de um ensino tecnicista direitista na relação professor-aluno; c) de uma EF de caráter de mera atividade recreativa de ocupação do tempo livre dos alunos, como uma forma de “escape” dos momentos “estressantes” das aulas das outras disciplinas. Este último fenômeno vem sendo chamado de “Desinvestimento pedagógico”.

O desinvestimento pedagógico são atuações de professores do tipo “rola bola” “pedagogia da sombra”, nas quais o professor “geralmente não apresenta pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade (desinvestimento pedagógico), com frequência se convertem em administradores de material didático” (SILVA; BRACHT, 2012, p. 82), deixando de lado a intencionalidade pedagógica da disciplina, que tem um conteúdo a ser transmitido. Essa prática se dá por motivos

diversos, sendo insuficiente responsabilizar o professor por tal postura, de modo desconectado do contexto em que está circunscrito.

Porém, é possível identificar também outras formas de prática pedagógica, que vêm sendo denominadas em algumas pesquisas como “Práticas Inovadoras”, que seriam aquelas “boas” práticas pedagógicas. Apesar de haver uma certa prudência em não fechar um conceito que enquadra tais práticas, é consenso que as práticas inovadoras têm em comum a pretensão de romper com as práticas tradicionais até aqui descritas, o que Almeida (2017, p. 9) chamou de “ruptura paradigmática”.

Tais práticas inovadoras se distanciam das práticas pedagógicas tradicionais (tecnicista, esportivista, biologicista) e do desinvestimento pedagógico (“rola a bola”) por se apresentarem na perspectiva de ruptura e negação de tais práticas. Elas estão situadas além das novas formas de ensinar/aprender melhor determinados conteúdos ou da socialização/introdução de novos conteúdos, jogos ou esportes, mas levam em consideração: a) a inovação dos conteúdos para além dos esportes, relacionando-os a outros aspectos da cultura corporal de movimento, abordando os conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, articulando teoria e prática; b) a modificação no trato com o conteúdo, envolvendo os alunos no processo, tornando-os sujeitos do conhecimento e não meros executores de gestos, através da cogestão das aulas; c) a utilização de diferentes formas de avaliar, bem como o envolvimento do aluno nesse processo (autoavaliação); e d) a articulação da EF com o projeto político pedagógico da escola (SILVA; BRACHT, 2012).

Sinteticamente, depreendemos que a prática pedagógica da EF escolar no Brasil, desde as suas primeiras manifestações na educação até os dias atuais, ainda se mostra disputada, pois é um modo de implementação de um projeto de educação e de sociedade. Nesse sentido, ela é atravessada historicamente pelas determinações das “tendências” militarista, eugenista, higienista, tecnicista, esportivista, da aptidão física; e das abordagens teórico-metodológicas sistematizadas e não sistematizadas que se constroem no Movimento Renovador. E, nos tempos atuais, identifica práticas pedagógicas herdeiras de sua história: práticas tecnicistas diretas; esportivistas; de “desinvestimento pedagógico”; práticas com base nas abordagens pedagógicas e práticas pedagógicas “inovadoras”.



## 1.2 A Educação Física na Rede Municipal de Tailândia-PA

Esta seção compreende o desenvolvimento histórico da educação e da educação física em particular, no Município de Tailândia, para estabelecer um parâmetro da realidade atual e da trajetória dos acontecimentos significativos para o contexto educacional, articulando esse desenvolvimento aos acontecimentos sociais e políticos do município. A história da EF em Tailândia se confunde com a história do município, dessa forma, é necessário compreendermos o seu surgimento.

Em 2018, Tailândia completou seus 30 anos de fundação, o seu ascenso de povoamento se deu no final da década de 70, quando ainda pertencia ao município de Acará e Moju. Nesse território, havia um acentuado conflito por terra. Daí a origem do seu nome, pois, nesse mesmo período, o país asiático Tailândia<sup>12</sup> estava numa guerra por territórios também, o que se assemelhou aos conflitos da região e, por isso, o seu nome.

O desenvolvimento dessa localidade se deu, também, pela localização estratégica à margem da PA-150, que ligava Belém aos grandes projetos da época, como, por exemplo, a construção da Hidrelétrica de Tucuruí e a Mineração de Serra dos Carajás no sul do estado.

O povoamento coincidiu com o período nacional de desenvolvimento da Amazônia, com base no discurso de ocupar o “vazio demográfico” para a utilização da terra e da mão de obra. Esse discurso legitimou a colonização da região por imigrantes de outros estados (PRADO, 2006, p. 25).

Os imigrantes que chegaram para povoar a localidade que, mais tarde, iria se tornar Tailândia, vieram, sobretudo, do estado do Maranhão, em busca de melhores condições de trabalho; do Nordeste, fugindo dos conflitos de terras daquela região; e do Sudeste e do Centro-Oeste do país, estes, fazendeiros e empresários que recebiam incentivos fiscais do governo federal e se tornavam fazendeiros e donos de serrarias (PRADO, 2006).

Os conflitos que se deram na região naquele período eram entre os imigrantes, posseiros, grileiros e os povos nativos da região, como os indígenas e caboclos, sendo estes dois últimos, muitas das vezes, expulsos de seus territórios (PRADO, 2006, p.

---

<sup>12</sup> O conflito no país Tailândia tratava-se de uma guerra civil e por territórios.

41). Em 1978, o Governador Alacid Nunes determinou ao Instituto de Terras do Pará (ITERPA) a intervenção na região, demarcando as terras (TAILÂNDIA-PA, 2018).

Importante ressaltar uma das características do povoamento da cidade apontada por Prado: um espaço de provisoriedade. Para a autora, “Tailândia nasceu como uma cidade de passagem e não de fixação efetiva” (PRADO, 2006, p. 18). Atualmente, a cidade ainda apresenta características que refletem a sua origem conflituosa de migração e a provisoriedade dos habitantes: vai e vem de habitantes. Na educação, não foi diferente, a maioria dos professores veio de outras cidades. Uma parte deles vinha ao município para trabalhar e retornava para seus locais de origem semanalmente, outra parte passou a residir na cidade.

A fundação do município se deu no ano de 1988, com o então Governador Hélio da Mota Guerreiro. A economia era voltada para a extração da madeira e, posteriormente, para a agropecuária e a agricultura.

O setor primário foi o segmento que mais absorveu mão de obra. A pecuária e o extrativismo madeireiro se implantaram muito antes da colonização, através de projetos financiados pela lei de incentivos fiscais. Assim, o rápido fator migratório, incentivada pelos proprietários de grandes áreas de terras e serrarias, que traziam mão de obra de outras localidades e Estados em grande leva, ajudou a dinamizar a economia baseada na pecuária e extração de madeira (TAILÂNDIA-PA, 2018).

Após a operação “arco de fogo” em 2008, muitas serralherias irregulares foram fechadas, o que diminuiu a extração de madeira drasticamente e, paralelamente, aumentou o número de desempregados (TAILÂNDIA-PA, 2018).

Atualmente, Tailândia tem população estimada em 103.664 habitantes (IBGE, 2018), organiza-se economicamente na agricultura, com um peso para plantações de dendê pela empresa Agropalmas, que lidera o *ranking* de produção no país para esse cultivo; tem destaque na produção de castanha de caju, sendo o terceiro maior produtor do estado; e, para as lavouras de milho, é o oitavo maior produtor do estado (IBGE, 2017).

A agropecuária representou 14,6% do PIB do município em 2015, a indústria, 29,9% e os serviços públicos representaram 55,3% (IBGE, 2017). 48,1% do percentual da população teve rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo no senso de 2010 (IBGE, 2017). No entanto, o salário médio da cidade em 2016 era de 2,1 salários mínimos.

A educação apresentava 64 escolas no fundamental (61 públicas e 3 particulares) e 7 escolas no ensino médio (4 públicas e 3 particulares) (IBJE, 2017). Não apresenta universidades públicas, porém, tem turmas do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Faculdades particulares a distância.

Apresentava um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) bem elaborado na garantia de direitos para a educação pública no município, seguindo as indicações do MEC de ter como referência os seguintes documentos: a Lei do Piso, FUNDEB, LDB, além da discriminação das funções desempenhadas pelos profissionais do magistério, de acordo com o art. 2º, § 2º, da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Tendo dessas funções, listadas na Lei orgânica do Município e no Estatuto do Servidor Público de Tailândia – lei nº 195 (BRASIL, 2004), que institui, entre outros direitos do servidor, férias, licença maternidade, aprimoramento, prêmio, hora-atividade dentro da jornada, progressão horizontal e vertical.

A Educação Física Escolar no município, do ponto de vista material, apresentava 11 quadras cobertas, que foram construídas através do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2), que previa a construção e a cobertura de quadras em parcerias com municípios e estados, e a liberação de R\$ 10 bilhões para essas 14.309 obras por todo o país (BRASIL, MEC, 2008).

A educação física escolar em Tailândia funciona de forma cíclica anualmente, assim como as demais disciplinas. Alguns eventos se destacam, pois envolvem todos da categoria educação, em especial os professores de Educação Física. Inicia-se com um período de “planejamento” por área por uma semana ou mais e, depois, vem o início das aulas.

No primeiro semestre, acontece o evento municipal “corrida da liberdade”; no segundo, temos outro evento municipal que envolve a educação como um todo, o desfile de 7 de setembro. Posteriormente, as escolas realizam, individualmente, os “jogos internos” e, mais à frente, os Jogos Estudantis Tailandenses – JETs (seus preparativos começam pelo menos um mês antes do evento). Além desses eventos, temos as aulas regulares e as quatro avaliações (duas por semestre) do sistema escolar.

O planejamento por disciplina que acontece no início do ano compreende um momento em que todos os professores refletem sobre a sua prática. Isso acontece de

forma conjunta (palestras ou cursos para professores de todas as áreas) ou através de formação por disciplina específica.

Após esse primeiro momento, há outro que consiste em selecionar, incluir, excluir, alterar os conteúdos e sua ordem de periodização durante o ano e, se necessário, proporcionar uma breve conversa sobre as metodologias<sup>13</sup> prováveis para a realização desses conteúdos. Não há, nesse momento, uma troca sistematizada de experiência, ou mesmo um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores durante suas aulas. Em consequência, inexistente um trabalho coletivo para a realização dos conteúdos nas aulas cotidianas.

O plano de ensino se chama “Planejamento Escolar de Atividades de Educação Física”. Trata-se de dois documentos: um de 23 páginas (anos iniciais) e outro de 44 páginas (anos finais) que se organizam em 5 divisões: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos (materiais didáticos, recursos de multimídia e materiais alternativos) e avaliação.

Os documentos são divididos por série, modalidade de ensino e período/bimestre-semester no ano letivo. Contudo, não caracterizam uma proposta curricular sistematizada, com uma linha teórica definida, com uma concepção de EF, com objetivos gerais e específicos que definam metas para direção de uma determinada concepção de educação, fruto de uma reflexão coletiva entre os professores do município.

A Corrida da Liberdade é um evento esportivo educacional de atletismo que compreende corridas de rua, de várias categorias e perímetros. Sua primeira edição foi em 2011. O público abrange alunos e semiprofissionais da comunidade, também participam atletas de outros municípios vizinhos. Os discentes são premiados com medalhas, já os atletas semiprofissionais, além das medalhas, recebem uma premiação em dinheiro. Todas as escolas do ensino fundamental participam. “A Corrida da Liberdade já faz parte do calendário cultural e esportivo de Tailândia” (TAILÂNDIA-PA, 2018).

---

<sup>13</sup> Aqui, não se trata de um conceito amplo de metodologia, pois a palavra metodologia é utilizada nesse documento “Plano de ensino da disciplina” com a finalidade de listar as possíveis metodologias para os conteúdos. E não uma orientação teórico-metodológica. Por exemplo, para o conteúdo Futsal, metodologia: aula teórica, videoaula, apostilas e aula prática.

Temos também o desfile de 7 de setembro, citado aqui não por ser um evento específico da Educação Física, mas pelo fato de o professor dessa disciplina ser um dos principais organizadores, junto com os demais professores das outras disciplinas.

Anualmente, acontecem nas escolas, individualmente, os Jogos Internos, que são competições esportivas de esportes coletivos (futsal, voleibol, basquete, handebol e queimada) e individuais (atletismo, tênis de mesa, xadrez e dama). Essas são as mesmas modalidades dos JETs, sendo que os Jogos Internos servem como uma pré-seleção de alunos/atletas para competir pelas escolas nos jogos estudantis do município.

O JETs é um evento esportivo de destaque no município e tem número expressivo de participantes: os discentes das escolas municipais, privadas e estaduais como “atletas” e, na organização, as demais categorias da comunidade escolar, sendo que as aulas são suspensas nesse período.

O evento foi criado em 1996 e, desde então, é um dos principais acontecimentos da cidade. Seus preparativos começam pelo menos um mês antes, com reuniões para definição de datas e algumas pequenas alterações no regulamento dos jogos que sejam necessárias. Depois, os professores de EF ficam responsáveis por inscrever os alunos nas modalidades esportivas, organizar os documentos de identificação, e por realizar as seletivas, os treinamentos das equipes e outras demandas regulamentadas para o evento.

Mesmo com essas tarefas, os professores precisam continuar ministrando suas aulas regularmente no período que antecede os jogos. O evento compreende a duração de uma semana de competições de Atletismo, Basquetebol, Cabo de Guerra, Dama, Futsal, Handebol, Pula Corda, Queimada, Revezamento (Estafeta), Tacobol, Tênis de Mesa, Voleibol e Xadrez. São divididas em sete categorias: Cat. M (até 8 anos), Cat. I (9 a 11 anos), Cat. A (12 a 13 anos), Cat. B (14 a 16 anos), Cat. C (17 a 29 anos), Cat. D – máster (30 anos em diante), e a Cat. E especial.

A categoria de professores de EF em Tailândia é formada por docentes concursados e temporários, oriundos de cidades vizinhas, formados por universidades públicas e privadas, uns com moradia permanente no município e outros que vêm só trabalhar e retornam semanalmente para seus municípios de origem. Como podemos visualizar no quadro a seguir, construído a partir do Anexo 1 (fornecido pela SEMED) e, mais, pelo Apêndice 3 (construído com base no anexo - 1 e outras informações disponibilizadas pela SEMED):

Quadro 1 – Características gerais dos Professores de EF de Tailândia

57 Professores de EF em Tailândia (Ano 2017)					
23 Egressos do CEDF/UEPA			19 Outras Universidades		
	11 Egressos PPP anterior	12 Egressos PPP/2008		12 Egressos Univ. Públicas	7 Egressos Univ. Particulares
Concursados	10	12	Concursados	3	1
Temporários	1	0	Temporários	9	6
Mora em Tailândia	6	3	Mora em Tailândia	10	6
Não mora em Tailândia	4	9	Não mora em Tailândia	2	1
Possui especialização	9	12	Possui especialização	5	6
Não possui especialização	2	0	Não possui especialização	7	1
Possui outro vínculo	4	7	Possui outro vínculo	2	3
Não possui outro vínculo	7	5	Não Possui outro vínculo	10	4
Tempo médio de formado	13 anos	6.2 anos	Tempo médio de formado	1.9 anos	3.5 anos
Tempo médio de serviço	10 anos	3 anos	Tempo médio de serviço	7.2 anos	4.1 anos
Obs: 15 professores não contemplavam todas as informações					

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O *corpus* desta pesquisa são 57 professores. Destes, 23 eram egressos do CEDF/UEPA (10 de PPP anteriores, e 13 formados pelo PPP/2008); 19 eram egressos de outras universidades (sendo 12 de instituições públicas e 7 de particulares). 15 professores não contemplaram todas as informações, e deixamos na forma da exposição do Quadro 1, porém, eles estão listados no Anexo 1.

Com base nessas informações, podemos assinalar o elevado número de 23 egressos do CEDF/UEPA, e inferimos tal destaque ao tempo em que essa universidade vem formando professores de EF desde 1970, com a criação da Escola Superior de Educação Física, formando, até o ano de 2016, mais de seis mil profissionais (PAES, 2013).

Outro destaque que podemos fazer sobre esses egressos do CEDF/UEPA, é a forma de vínculo: dos 23 que trabalhavam no município, 22 eram concursados, 21 possuíam especialização, e 14 professores não residiam no município. Sobre os egressos de outras universidades, 12 eram oriundos de universidades públicas e 7 de

particulares, 4 eram concursados, 16 moravam na cidade e 11 possuíam especialização.

Os professores que compunham a amostra desta pesquisa eram quatro egressos do CEDF/UEPA formados pelo PPP/2008. Destes, somente um mora na cidade. Os quatro são concursados e todos possuem especialização; dois deles tinham dois vínculos e uma média de três anos de trabalho, cada, no município.

Em síntese, podemos visualizar que a cidade de Tailândia apresenta particularidades que refletem sua história, sua organização e sua localização. Destacamos o caráter de provisoriedade, fruto do processo migratório de sua recente consolidação. Na educação, essa característica é percebida pelo fato de muitos professores retornarem a seus municípios de origem. Na EF, percebemos o peso que os eventos escolares têm, em especial, os JETs.

### **1.3 A produção do conhecimento sobre a prática pedagógica nos periódicos científicos**

Para fundamentar esta pesquisa, realizamos uma busca de artigos nas revistas: Movimento e Pensar a Prática. O motivo pelo qual escolhemos esses dois periódicos foi o *Qualis-Periódico*<sup>14</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Movimento – A2, Pensar a Prática – B2), e o elevado destaque de produções da temática Prática Pedagógica em EF nessas revistas.

Utilizamos como palavras de busca os termos “prática pedagógica”; “prática docente” e “educação física escolar”. Na revista Movimento, foram encontrados e identificados, após a leitura da introdução, dezesseis artigos relacionados ao tema em questão e, na Pensar a Prática, somente sete.

Ao analisar esses textos, priorizamos a identificação de relações dialéticas, que nomeamos da seguinte maneira: 1 – problemas e soluções; 2 – realidade e possibilidade; 3 – contradição e superação; e 4 – limites e proposições da prática pedagógica da EF escolar. Estão ancoradas e atravessadas pelas categorias do método (contradição, negação da negação, totalidade e mediação) e pelas categorias empíricas (formação inicial, aporte teórico, prática docente e trabalho).

---

<sup>14</sup> O *Qualis-Periódico* é um sistema de avaliação de periódicos (revistas científicas e outras publicações vinculadas à pós-graduação *stritu senso*) brasileiros mantidos pela CAPES. A qualidade desses periódicos é classificada em: A, B e C.

Essa forma de abordar através dos pares dialéticos tem por objetivo saturar a prática pedagógica de determinações gerais e particulares, identificadas na produção do conhecimento da prática pedagógica de outras localidades e nas condições da realidade do trabalho pedagógico da educação física no Brasil.

A produção científica na revista Movimento, no período de 2008 até 2017, apresenta uma considerável discussão sobre a prática pedagógica em EF escolar. A revista é endereçada fisicamente na cidade de Porto Alegre. O grupo de estudos F3P-EFICE<sup>15</sup>, coordenado pelo professor Vicente Molina Neto, tem um destaque na produção da temática em questão, devido ao fato de esse grupo ter centrado, historicamente, sua atuação para a formação permanente de professores, tanto dos que estão na graduação quanto daqueles que trabalham no cotidiano escolar.

Para Frizzo (2008a, 2008b), é importante destacar a diferenciação entre prática pedagógica, trabalho docente e prática docente. Pois, segundo o autor, esses termos não compreendem a totalidade da materialidade do nicho educacional da escola e suas múltiplas determinações econômicas, políticas e socioculturais.

Frizzo compreende que esses termos estejam mais restritos ao caráter prático, manual, ausente de reflexão mais geral, limitando-se mais ao “saber fazer” e ao “fazer bem” de determinadas ações do ensino-aprendizagem da escola (FRIZZO, 2008a). Nesse sentido, o autor defende que o trabalho pedagógico compreende a totalidade das relações e das contradições do campo da EF que envolvem a ação pedagógica da escola.

A compreensão de prática é ampliada por Frizzo (2008a), pois, segundo o autor, as teorias educacionais só podem ser geradas na prática da escola e não na prática docente. Os professores, coordenadores e demais gestores educacionais estão imersos numa mesma realidade, e são condicionados por um contexto local e estrutural. Tais relações manifestam percepções diferentes e comuns ao mesmo tempo, o que justifica uma análise que percorra as múltiplas determinações do trabalho pedagógico da EF escolar.

Apesar da produção sobre a EF escolar ter alcançado um destacado crescimento nos últimos anos, ainda apresenta lacunas quanto à articulação dessas produções com o cotidiano escolar e quanto a um certo distanciamento a ser superado (FRIZZO, 2008a; TENÓRIO *et al.*, 2017; REZER, 2015; MORSCHBACHER;

---

<sup>15</sup> Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE).



MARQUES, 2013; ROCHA; DAOLIO, 2014; MALDONADO; SILVA, 2017). E, para isso, Frizzo (2008a, p. 212) ressalta “a necessidade de investigações que procurem contemplar a difícil articulação entre a macro realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar”.

Em síntese, Frizzo (2008a) caracteriza que a realidade do trabalho pedagógico apresenta como contradições à alienação do trabalho: a fragmentação na formação inicial, que incide na reserva de mercado e pouco contribui para as práticas pedagógicas reflexivas e críticas; e uma formação em nível de graduação, descontextualizada da realidade escolar.

Como forma de superar essas complexas questões, Frizzo (2008a) considera necessário conhecer as contradições do trabalho pedagógico e se posicionar na luta por uma formação voltada para a existência humana. Ainda conforme o autor, “o trabalho pedagógico pode servir de processo para a emancipação/humanização, através de uma pedagogia revolucionária” (FRIZZO, 2008a, p. 229).

A compreensão da importância desse posicionamento possibilita mediações de resistências em todos os âmbitos: na luta contra o sistema do capital, na formação inicial que vincule universidade e escola, e na formação continuada. Frizzo (2008a) considera que devemos nos posicionar perante a contradição da finalidade da educação, questionando sobre alienar ou humanizar, por uma Pedagogia Revolucionária ou uma Pedagogia Reprodutivista<sup>16</sup> da ordem social.

Frizzo aponta um elemento presente no cotidiano da EF escolar: o abandono do trabalho pelo professor. Mesmo ele continuando no posto do trabalho, o chamado “professor-bola” é “aquele professor que reduz sua prática pedagógica a deixar uma bola para os alunos praticarem alguma modalidade esportiva” (FRIZZO, 2008a, p. 226).

Para o autor, esse fenômeno não é inerente unicamente às escolhas do professor em desenvolver seu trabalho pedagógico, mas aos reflexos das contradições que têm múltiplas determinações, que vão desde a formação inicial dos professores de Educação Física, a fragmentação do currículo, a desarticulação entre teoria e prática e a expropriação do saber até as transformações no modo de produção

---

<sup>16</sup> Sobre pedagogia revolucionária ou pedagogia reprodutivista, ver Taffarel (2011).

do capital, que imprimem um estranhamento do trabalhador ao processo/conhecimento da produção e do produto que ele produz (FRIZZO, 2008a).

Esse apontamento se aproxima do que Bracht *et al.* chamam de “desinvestimento pedagógico”, que se caracteriza por um fenômeno no qual “muitos professores resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente” (BRACHT *et al.*, 2010, p. 130). O autor assinala que, de forma simplista, o próprio professor é culpabilizado por tal fenômeno, é tachado de “descompromissado” e “preguiçoso”. Isso denota que esse problema vem sendo debatido de forma insipiente.

Rufino (2017) aponta que o desinvestimento pedagógico e o abandono do trabalho docente estão relacionados também às precariedades das condições de trabalho docente. O autor alerta que, quando as condições de trabalho são precárias, o desinvestimento pedagógico deixa de ser uma fase para ser um estado.

Esses fatores de precarização e desvalorização colocam a atividade docente em xeque, que ameaça o futuro da profissão, visto que é uma carreira que desperta pouco interesse nos jovens (GATTI, 2010). Um dos aspectos que reforçam esse fato é o panorama da profissão docente, que evidencia os baixos salários, a falta de reconhecimento social e a sobrecarga do trabalho que incide na saúde mental e física dos professores.

A complexidade dos problemas do contexto educacional se conecta a outros fatores sociais vinculados aos alunos e à comunidade ao redor (pobreza, fome, desinteresse, violência, falta de “educação” familiar).

Para identificar e analisar os possíveis fatores que implicam essa postura do professor diante do seu trabalho, Bracht *et al.* (2010) elegem três categoriais para a compreensão do problema do desinvestimento pedagógico, considerado por eles como um fenômeno multifacetado. São elas: a escola como uma instituição que desinveste; a desarticulação entre teoria e prática na formação; e o esporte como fim em si mesmo.

A escola desinveste quando não atribui um estatuto de disciplina à EF, que detém um saber a ser ensinado, e acaba conferindo a ela uma atribuição secundária e desvalorizada, como instrumento de auxílio aos conhecimentos mais valorizados do português e da matemática.

Bracht *et al.* (2010) consideram que a desarticulação entre teoria e prática, lacuna muitas vezes deixada na formação inicial, enfraquece o engajamento de professores em pressupostos metodológicos que superem práticas meramente tecnicistas e esportivizadas. O inverso também é compreensível: os professores que tiveram na graduação uma formação pedagógica com base em paradigmas filosóficos terão condições e motivações para se alinhar às práticas pedagógicas fundamentadas em teorias da educação.

Como herança de perspectiva que vigorou nas décadas de 70 e 80, a predominância do esporte nas aulas de EF ainda é uma realidade. Dependendo do grau de valorização que o professor lhe atribui, muitas vezes esse conteúdo é reproduzido e limitado ao treino – execução e repetição de gestos motores, numa perspectiva diretiva, numa vivência em que o aprendizado se resume em praticá-lo.

Scherer e Molina Neto (2002) pontuam que a formação tradicional dos professores encontrados em sua pesquisa de campo se deu voltada para a técnica e para o esporte de rendimento (influenciado pelo Ministério da Educação e pelo Movimento Esporte para todos).

Vários autores identificaram a predominância dos esportes como conteúdos da EF escolar e criticam essa hegemonia: Rezer (2015); Diehl, Wittizorecki e Molina Neto (2017); Silva (2013); Morschbacher e Marques (2013); Costa e Wiggers (2016). Para Diehl, Wittizorecki e Molina Neto (2017), se os esportes forem tratados com princípios do rendimento e da competição, podem contribuir para o empobrecimento da experiência, pois essa forma de abordá-los não desperta a reflexão crítica desse conteúdo.

Silva (2013) diz que o esporte favorece a ocorrência de uma monocultura corporal do movimento, haja vista que conteúdos como ginástica, danças, atletismo e jogos são deixados de lado nas aulas. Morschbacher e Marques (2013) afirmam que os esportes no formato de rendimento impregnam na escola os valores que essa manifestação encarna: sobrepujança, reificação e/ou alienação, competitividade, subordinação, tecnicismo, seletividade.

Carlan *et al.* (2012) criticam a forma com que o esporte vem sendo tratado na EF escolar, atrelado à racionalidade técnica, de modo que privilegia o ensino da prática e seus elementos técnicos, em detrimento de uma abordagem que viabilize uma formação crítica e reflexiva do esporte enquanto fenômeno histórico cultural.

Silva (2013), em seu estudo de revisão, analisou 24 artigos, e os esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) predominaram em 18 deles. O autor identificou ainda que os esportes coletivos predominam nas aulas de EF em outras localidades da América do Sul: La Plata, Argentina, Bogotá, Colômbia, Helva e Espanha-Europa. Silva (2013) apontou que o esporte se manifesta como uma das principais atividades fisicamente ativas realizadas no cotidiano extraescolar de crianças e adolescentes brasileiros, e também em Madri e Granada (Espanha), Colômbia (Huila) e Chile.

Em sua análise, Carlan *et al.* (2012, p. 58) consideram 5 elementos que fazem do esporte um dos conteúdos de maior destaque nas aulas de EF escolar: 1º – o esporte é uma expressão de destaque na cultura corporal de movimento no mundo contemporâneo; 2º – o esporte é um dos conteúdos predominantes no ensino da Educação Física Escolar; 3º – o esporte é tido como um princípio educativo em si mesmo, 4º – a escola é o principal espaço de experiências esportivas para as camadas populares; 5º – as práticas culturais do esporte foram escolarizadas e incorporadas a essa instituição.

Silva contribui acrescentando que os esportes tradicionais são os preferidos pelos alunos e diz que “os esportes se manifestaram como um dos mais importantes fenômenos sociais do século XX” (SILVA 2013, p.153). As copas do mundo de futebol e as olimpíadas colaboram para o destaque desse fenômeno.

Costa e Wiggers (2016) orientam que, diante de uma realidade em que os esportes, as práticas educacionais tradicionais da aptidão física predominam como conteúdos nas aulas de EF, urge a necessidade de se buscar orientar através de uma abordagem teórica da EF, de caráter crítico (o autor cita as abordagens Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora), como forma de experimentar metodologias diferentes que desenvolvam nos alunos a sua criticidade diante da realidade – priorizando a comunicação através da mídia-educação.

O texto de Carlan *et al.* (2012) sistematizou um bloco de aulas no qual o esporte é abordado para além da forma tecnicista, instrumental e de rendimento. Os autores destacaram como elementos superadores dessa experiência o planejamento, a participação ativa dos alunos no processo de construção da aula, a divisão de tarefas e a reflexão do esporte enquanto fenômeno social cultural. Eles finalizaram dizendo “que o ‘problema’ não é a presença do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas como ele é trabalhado” (CARLAN *et al.*, 2012, p. 71).

Silva coaduna com o pensamento acima, dizendo que os esportes não devem ser negados, mas sistematizados

Através de sua tematização, possibilitando que diversas nuances sobre a sua prática, contemplação ou assistência sejam discutidas, favorecendo não a sua negação no âmbito escolar, mas a vivência, o conhecimento e a análise crítica e reflexiva sobre sua construção social (SILVA, 2013, p. 153).

Souza Junior e Darido (2010) propõem uma tematização que eleva o futebol para além do “rola a bola” e do ensino dos aspectos técnicos, que problematiza os conteúdos esportivos com suas relações históricas, sociais, econômicas e culturais.

Dimensões sociais do esporte – educação, participação e rendimento; A origem do futebol; Futebol e cultura escolar; Futebol no Brasil; Futebol e arte; Fundamentos técnicos do futebol; Futebol e ética; Futebol feminino e o seu contexto; Resgate de jogos da cultura popular (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2010, p. 153).

Silva (2013) acrescenta outras tematizações: esporte e mídia; esporte e mercado de trabalho; esporte e tecnologia; esporte e política. Porém, o autor ressalva que não se devem menosprezar os demais conteúdos não esportivos: como jogos simbólicos, jogos de construção, rodas cantadas, ginástica (artística, rítmica e localizada), danças (urbanas, regionais, contemporâneas), lutas, atletismo, atividades de aventura e esportes radicais.

As formas como os professores abordam o esporte e os demais conteúdos nas suas aulas estão relacionadas a fatores diversos, como as suas experiências como alunos na educação básica, as vivências extraescolares, a qualidade teórica na formação inicial, a afinidade com a docência e as condições materiais na escola.

Para o desenvolvimento de metodologias superadoras e melhores, Michelotti e Souza (2008) apontam a necessidade de conquistar novos acadêmicos para projetos de sociedades e de educação, através de uma formação crítica reflexiva, baseada em pressupostos ideológicos de uma formação emancipadora, que venham fortalecer as tomadas de decisões dos professores frente aos futuros problemas do cotidiano da escola. Possibilitando, com essas prerrogativas, o engajamento dos professores na busca por práticas inovadoras.

Michelotti e Souza (2008) identificaram em sua pesquisa que a maioria dos professores do Curso de Educação Física e Desporto – CEFD/UFSM não tem bem claros quais projetos/concepções defendem, nem de qual linha teórica metodológica se aproxima e, muitas vezes, desconhece os fundamentos teórico-metodológicos da

EF. Nas palavras das autoras, “a maioria dos professores do CEFD não demonstrou apresentar clareza quanto ao conhecimento que embasa as suas práticas pedagógicas” (MICHELOTTI; SOUZA, 2008, p. 77).

A respeito dessa situação, na compreensão de Michelotti e Souza (2008, p. 78), “não há muita articulação quanto às concepções de Sociedade, Educação, EF/Esporte/Movimento que direcionam a sua ação pedagógica”.

Diferentes concepções ou incoerências teóricas sustentam determinadas posturas e confusões teórico-metodológicas na prática pedagógica. Para as autoras, tais constatações se relacionam com a formação inicial desses professores na graduação, na qual seus currículos de formação eram técnico-esportivos, voltados para o esporte de rendimento (MICHELOTTI; SOUZA, 2008).

Tendo em vista a superação dessas contradições, Michelotti e Souza (2008), afirmam que o ponto de partida para uma prática pedagógica qualitativa é ter uma visão de mundo, de sociedade, de ciência, de educação, de sujeito, de EF, de esporte e de movimento, alinhada aos interesses e à finalidade de educação que se quer para o ser humano, de forma coerente e articulada.

Nesse sentido, é importante buscar teorias que apresentem subsídios teórico-metodológicos para tais visões, possibilitando a defesa e a organização de um currículo com base em pressupostos teórico-metodológicos coesos, tendo em vista uma formação interdisciplinar.

Tenório *et al.* (2017) consideram que as concepções de currículos influenciam nas formas de desenvolver a prática pedagógica na escola. E classificam essas concepções de currículo em três teorias (tradicionais, críticas e pós-críticas). Os autores identificam que a concepção crítica predomina na materialização escrita dos currículos, seguida pelas teorias pós-críticas e pelas tradicionais. No entanto, as Práticas Pedagógicas não materializam essa criticidade.

Os estudos dos autores mostraram também que nem todos os professores demonstram clareza quanto ao objeto de estudo da EF que se encontra na proposta curricular por eles construída. Nesse processo de construção curricular, houve encontros de formação e construção, porém, após a finalização da matriz, esses encontros não continuaram.

A pesquisa de Tenório *et al.* (2017) mostrou como a construção coletiva de um currículo qualificou o trabalho pedagógico dos professores, aumentando a coerência

entre a matriz teórica da proposta curricular e a prática pedagógica que se materializa no cotidiano escolar.

O processo de construção de um currículo precisa articular a materialidade da proposta com as ações educacionais, através de um movimento recíproco das forças e contradições diversas que se influenciam mutuamente. Pois, conforme os autores, para se “defender o caráter orgânico de um currículo é preciso compreendê-lo a partir de uma visão de integralidade entre teorias, políticas e práticas” (TENÓRIO *et al.*, 2017, p. 1179).

Os autores concluíram que a proposta curricular presente no município de Camaragibe foi uma construção coletiva, a partir de reuniões e estudos da categoria (professores da rede, técnicos, mestres, doutores universitários), garantindo uma participação efetiva daqueles que iriam materializar tal proposta: os professores da rede (TENÓRIO *et al.*, 2017).

Rezer (2015, p. 812) fortalece essa ideia, afirmando que “levar a sério a construção de projetos curriculares para o ensino da EF permite maior segurança”. Diante disso, o autor orienta que devemos aproximar a EF escolar do estudo do campo da didática, para qualificar as repostas que os professores vêm materializando frente aos desafios da prática cotidiana do trabalho pedagógico.

Rufino (2017) faz um alerta diante da experiência do estado de São Paulo, ao dizer que a imposição curricular, a ausência de diálogo e a não participação dos professores da escola na construção dos currículos fez com que os conteúdos propostos nessas matrizes teóricas desconsiderassem as limitações dos professores que iriam pô-los em prática. Essas “reformas ‘de cima para baixo’ andam na contramão do empoderamento docente necessário para a profissionalização do ensino” (RUFINO, 2017, p. 1265).

Rezer considera que o professor deve “se colocar na condição de um intelectual da docência, que estuda, interpreta e produz enfrentamentos frente aos problemas do mundo, tomando como referência sua experiência e o conhecimento do próprio campo” (REZER, 2015, p. 811). Esse mesmo autor diz que o distanciamento entre a escola e a formação de professores é um dos fatores que limita a prática pedagógica, sendo um desafio a ser superado. Infelizmente “a significativa ampliação da produção acadêmica ainda se encontra distante para muitos” (REZER, 2015, p. 810).

Morschbacher e Marques (2013); Carlan *et al.* (2012) e Rocha e Daolio (2014) assinalam que, após as grandes contribuições teóricas do movimento renovador da

década de 80, o movimento crítico da EF ficou mais restrito ao campo teórico, com uma incipiente manifestação na prática pedagógica concreta da escola.

O que provocou “um distanciamento entre as proposições críticas e a intervenção nas aulas de Educação Física” (CARLAN *et al.* p. 58). Essa constatação mostra que houve pouco avanço na prática de ensino da EF, apesar de existirem práticas inovadoras que exemplificam o avanço teórico da área.

Os cursos de formação (graduação) ofertados, muitas das vezes, centralizam-se basicamente nos aspectos relativos a “o que ensinar?” e a “como ensinar?”, em detrimento da “EF para quê?”. Apresentando, assim, um “‘esvaziamento teórico’ e/ou [...] ‘praticismo inconsequente’ [...] como tendências na formação de professores de Educação Física [...]” (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013, p. 159).

Por outro lado, Rezer (2015) expõe que muitos problemas enfrentados no cotidiano da intervenção pedagógica também estão relacionados às questões como: “quem aprende?”, “quem ensina?”, “para que ensinar?”, “o que e como ensinar?”, “quando ensinar?”. Mostrando, assim, a fragilidade da formação inicial que, de forma fragmentada, estende-se para a atuação futura dos professores.

Sobre o aprimoramento dos professores, Rezer (2015) ressalta a dificuldade em produzir conhecimentos que visem solucionar os problemas do cotidiano da EF, pois estudar e refletir sobre o próprio trabalho, seus desafios e paradoxos ainda não representa uma preocupação dos docentes no campo da EF.

Diante disso, Wittizorecki e Molina Neto (2005) e Diehl, Wittizorecki e Molina Neto (2017) apontam que um elemento importante é o desenvolvimento de aprendizagem que possa ser construído a partir da experiência do professor no universo escolar ao longo de sua carreira.

Scherer e Molina Neto (2002) propõem o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que propicie à comunidade escolar uma forma de refletir e agir que fundamente a autonomia dos alunos numa visão mais humana da sociedade. Para isso, deve-se conhecer melhor a realidade do cotidiano escolar, levando em consideração o contexto social, político, econômico e cultural, engajando-se num movimento crítico em busca de uma sociedade mais igualitária e humana. Um dos caminhos é desenvolver uma formação que sistematize os conhecimentos desenvolvidos na experiência cotidiana dos professores de EF.

Morschbacher e Marques (2013) apresentam as contribuições teóricas e práticas das abordagens críticas, em especial da Crítico-Emancipatória que, por meio



da didática comunicativa, vislumbra contribuir para a aproximação entre a prática pedagógica na escola e o meio acadêmico.

Para tanto, as autoras afirmam que é necessário estudar as bases teóricas das abordagens em questão e viabilizar um efetivo diálogo e uma interação, ambos mediados por relações de colaboração e de reciprocidade entre o meio acadêmico e a escola, em que a abordagem crítico-emancipatória se disponha a transformar a realidade concreta da prática pedagógica.

Ao analisar as contribuições do grupo de pesquisa F3P-EFICE para a formação de professores e a prática pedagógica na ESEF/UFRGS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Molina Neto *et al.* (2010) elencaram várias nuances relacionadas à prática pedagógica, à formação inicial, à formação permanente e à carreira docente: as dificuldades didáticas do “o que e como ensinar?”; o distanciamento entre teorias educacionais; e a realidade do cotidiano escolar.

Os referidos autores pontuaram também as debilidades nos currículos de formação nos cursos de EF e as deformidades da formação inicial. Sendo elas: distanciamento da formação de professores da realidade escolar; formação fragmentada, reflexo da disputa pela identidade da EF (bacharelado/licenciatura); dúvidas sobre a finalidade da EF; privilégio de conteúdos técnicos e instrumentais voltados para o estudo do esquema corporal e do movimento humano e da saúde; trabalho isolado e dificuldade em desenvolver um trabalho coletivo; desvalorização do magistério; precarização da educação (salários, carreiras e infraestrutura); problemas de ordem social (drogas, evasão escolar, violência, entre outros); e abandono da carreira docente.

Diante dessas constatações, que são frutos das produções do grupo de pesquisa F3P-EFICE, os autores fazem um levantamento de como tem sido as contribuições desse grupo perante a realidade desses problemas na Rede Municipal de Porto Alegre. Os estudos iniciaram diante da necessidade de uma formação mais próxima da realidade escolar, evidenciada pelos anseios de estudantes da graduação e professores da escola.

Partindo desse pressuposto, os autores lançaram o desafio de qualificar a formação dos professores de Educação Física e sua prática pedagógica na rede municipal de ensino de Porto Alegre, com a interlocução constante entre a Universidade e o coletivo de trabalhadores da educação.

Observa-se, diante do desenvolvimento desse grupo de pesquisa, um exemplo que materializou várias possibilidades que tiveram efeitos e impactos significativos na rede desse município. Entre elas, destaca-se a criação do grupo de estudo com professores da educação básica (possibilitando a participação desses sujeitos nas produções científicas do grupo), com estudantes da graduação, pós-graduação e professores das universidades.

Esse grupo de estudos visa à produção de publicações em diferentes níveis (doutorado, mestrado, artigos científicos e bolsas de estudo). A socialização desse conhecimento para a comunidade é realizada de forma permanente, através da formação de professores na rede de ensino, com seminários e encontros periódicos, para sanar as lacunas teóricas e científicas que surgem, incentivando o conjunto de professores a se organizar coletivamente para pensar sobre os problemas cotidianos e buscar soluções conjuntas, através do trabalho científico. Essa é a proposição máxima que se evidencia diante da elaboração de Molina Neto *et al.* (2010).

Simon e Kunz (2014), ao dissertarem sobre a prática pedagógica da EF na educação infantil, descrevem que o lúdico e a brincadeira são tratados de forma esquematizada e fechada, com excessivas teorizações e racionalizações por parte de concepções pedagógicas que percebem o brincar como instrumento de competências futuras voltadas para o esporte e para o trabalho.

Essas condições fazem com que os professores tenham uma formação mais voltada à ordem, à organização e à disciplina da criança. Os professores, ao utilizarem atividades de circuitos fechados, impossibilitam as crianças de criar e de se expressar, devido ao monitoramento, ao controle e aos direcionamentos excessivos (SIMON; KUNZ, 2014).

Os autores orientam que a educação infantil deve dar liberdade para a imaginação dos alunos, pois isso pode levar a outro nível de conscientização: “é preciso não tolher a liberdade da brincadeira, estimular variações e, sempre que possível, participar dos devaneios” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 382).

Ainda conforme Simon e Kunz (2014), na relação professor-aluno, a participação do professor nos processos educativos, nas atividades e nas próprias imaginações lúdicas deve acontecer de maneira ativa. Ressaltam que o processo educativo deve tratar das significações e intencionalidades do movimento humano, no qual a centralidade desse processo educativo deve ser a criança e não as atividades que ela faz.

Scherer e Molina Neto (2002), ao analisarem o conhecimento pedagógico dos professores de Educação Física na escola pública no Rio Grande do Sul, são enfáticos na sua crítica à educação que visa manter a sociedade dividida em classes sociais. Para esses autores a escola é influenciada pela ideologia liberal, e uma das ferramentas ideológicas é a mídia, que influencia os professores e os alunos nas preferências do esporte de rendimento na escola.

Wittizorecki e Molina Neto (2005) expõem diversas condições que limitam a prática pedagógica. No que tange à formação continuada, apresentam a falta de tempo para trocar experiências, avaliar e articular os trabalhos com outros professores; a elevada carga horária de trabalho e a incompatibilidade de horário. Como problemas da escola pública, os autores destacam: a troca de governo; a evasão escolar; as lacunas de formação de professores; o reduzido apoio e a falta de participação dos pais. Quanto à difusão tecnológica, eles salientam elementos que disputam com a formação pedagógica da escola (individualismo, competitividade e obsessão pela eficiência). E, com respeito ao trabalho docente, põem à vista os condicionantes de proletarização e profissionalização; a perda de autonomia e do controle de seu trabalho; o processo de feminização do magistério e as condições sociais de escolarização e de formação.

Diante dessas condições adversas, os professores criam estratégias de sobrevivência e resistências, “como por exemplo o uso de materiais alternativos, as operações de cooperação, a utilização de recursos/instrumentos próprios nas aulas, os movimentos de organização sindical e reivindicação da classe” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 48).

Por outro lado, a insatisfação com a situação funcional e financeira no magistério público, devido às péssimas condições de trabalho, carreira e esgotamento físico e psicológico, pode levar os professores a se acomodarem com o passar do tempo, e a terem resistências também em relação às questões pedagógicas e administrativas da escola e às mudanças do cotidiano, desvalorizando os planejamentos anuais e individuais para orientar suas práticas. Ou, ainda, a trabalhar em outras ocupações não docentes, ou mesmo a abandonar o magistério.

Azevedo *et al.* (2010), ao analisarem a formação continuada da EF relacionada à prática pedagógica, apontam que a educação em geral, no Brasil, tem um caráter elitista e excludente, e que serve para dificultar a possibilidade de atingir as necessidades dos alunos frente a sua realidade de vida.

Para os autores, essa proposta de educação vem sendo imposta aos professores a fim de que ajam como aplicadores de conhecimentos e não como mediadores de reflexões. A formação continuada visa atender a essa demanda e apresenta-se predominantemente, de forma comercial, focada no repasse de conhecimento pré-existente em vez da reflexão pedagógica.

Ao aproximarem a formação continuada e a realidade concreta da prática pedagógica da escola, Azevedo *et al.* (2010, p. 248) colaboram com o tema em questão, salientando que a “Formação Continuada deve constituir-se como um espaço que possibilite a troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor”.

O aperfeiçoamento profissional se dá à medida que a reavaliação crítica da prática docente se torna contínua por meio de reciprocidade entre teoria e prática. Enquanto a formação continuada possibilita aos professores a unificação de seus saberes, trabalhando de forma conjunta (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Outro fator destacado nesse estudo foi que, na rede municipal, existe um currículo construído coletivamente que orienta de fato a prática pedagógica dos professores, baseado na sistematização das experiências do cotidiano escolar. Os autores afirmam que a construção de apostilas e material de texto auxilia os professores e os alunos no acesso ao conhecimento humano produzido (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Ribeiro e Marin (2009), ao analisarem a prática pedagógica de uma escola itinerante do MST, identificaram um descompasso entre o projeto de sociedade do acampamento (uma educação para além do capital) e a concepção de EF dos professores pesquisados. Estes vinculavam a disciplina à melhoria da saúde e da qualidade de vida, evidenciando um entendimento insuficiente acerca da especificidade da Educação Física.

Segundo as autoras, as aulas de EF mostraram uma tendência recreacionista e instrumentalista, em vez de desenvolverem a criticidade perante os conteúdos, considerando que as crianças que chegam ao acampamento trazem valores de uma sociedade individualista que precisam ser trabalhados.

Para Ribeiro e Marin (2009), os professores apresentaram dificuldades em materializar e inovar os seus planejamentos, devido à escassez de materiais de consulta sobre a disciplina e de materiais para a realização das aulas, dispondo

apenas de uma bola de futebol e de alguns jogos confeccionados pelos professores e pelos educandos.

Ainda nesse estudo, percebemos que a proposta da educação formal (escolar) está bastante alinhada à educação informal (comunidade) no assentamento, que vincula educação à luta pela construção de um projeto de sociedade para além do capital. A escola é tida como espaço-tempo fundamental para trabalhar e agregar valores ligados ao trabalho cooperativo, solidário, autônomo, vinculado à terra e ao sistema de pequenas propriedades.

De acordo com as autoras, “a educação destaca-se como um dos elementos inovadores e um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social, apresentando, em suas bases, referenciais da pedagogia socialista” (RIBEIRO e MARIN, 2009, p. 66). As escolas dos assentamentos valorizam e atribuem importância à EF, reconhecendo sua contribuição para a formação dos sujeitos.

No entanto, Ribeiro e Marin (2009) assinalam que a formação acadêmica em EF deve possibilitar maiores reflexões, problematizações e experiências diante dos diferentes meios socioculturais em que a atuação profissional pode acontecer, tal como o campo e os movimentos sociais.

Para Rufino (2017), os fatores que influenciam negativamente a prática pedagógica da educação de forma geral são: as condições do plano de carreira, a infraestrutura escolar, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização na carreira, a perda de autonomia, a perda de prestígio, a precarização do trabalho docente, a decomposição do ensino, a oscilação da profissão entre a profissionalização e proletarização, a acomodação do professor, a perda do sentido ético da profissão e a saúde docente (mal-estar, estresse laboral e síndrome do esgotamento físico – *Bornout*).

A complexidade da realidade do trabalho docente deve ser levada em consideração quando buscamos compreender as possibilidades de transformação da prática pedagógica. O engajamento na transformação da prática pedagógica deve se dar por meio de esforços conjuntos de políticas públicas, pesquisadores e professores em exercício para essa superação.

Rufino (2017) compreende que a melhoria das condições de trabalho docente e sua valorização devem estar articuladas às construções curriculares dentro da prática cotidiana dos professores com a profissionalização do ensino baseada em três

dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Diante do exposto acima, no que tange ao debate sobre a prática pedagógica em educação física escolar, percebemos a relevância profissional, acadêmica e social que envolve o tema. O debate abrange a formação inicial, a formação continuada, os aspectos problemáticos encontrados no campo educacional e da EF escolar relacionando-os com as determinações do modo de produção social em que vivemos e o mundo do trabalho.

Essa síntese da produção do conhecimento sobre EF escolar é ponto de partida da pesquisa em questão. Os aspectos contraditórios enfatizados e apresentados acima foram: 1) as práticas esportivas como conteúdos predominantes nas aulas de EF escolar; 2) o fenômeno do desinvestimento pedagógico como postura de “semiabandono” do professor de seu posto de trabalho; 3) o distanciamento entre universidade e escola, relacionado à articulação de teoria e prática na produção do conhecimento; 4) a superficialidade politécnica e a fragmentação na formação que enfraquece o aprofundamento paradigmático, epistemológico e teológico da graduação; 6) as limitações gerais que implicam a formação continuada dos professores; e 7) as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais do modo de produção do capital que aliena e causa o estranhamento do trabalhador da educação frente à socialização do conhecimento humanamente produzido.

Frente a esse debate, iremos pontuar como o PPP/2008 do CEDF/UEPA, de forma prescrita, responde ao quadro problemático acima. Tendo em vista compreender a natureza da formação inicial que orientou os egressos que trabalham na EF escolar do município de Tailândia-PA. Uma vez que partimos da hipótese de que as contradições encontradas a nível nacional na prática pedagógica da EF, em maior ou menor grau, assemelham-se e se articulam com as desse município.

## **2 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO CEDF/UEPA**

Analisa-se a concepção de prática pedagógica anunciada no PPP/2008, nas dissertações de mestrado que abordaram suas temáticas em torno da formação de professores em EF no Estado do Pará.

Tal iniciativa justifica-se por considerar que a prática pedagógica em Tailândia tem relações diretas e indiretas com movimento histórico da EF nacional. E também que, os professores formados pelo PPP/2008 são influenciados pelas formações que tiveram na graduação com a matriz curricular do CEDF/UEPA, assim como com o contexto mais geral da EF Escolar.

Este estudo subsidia a compreensão da formação e a base teórica que orienta a prática pedagógica dos professores de EF na Rede Municipal em Tailândia. Assim, como identifica as concepções de Prática Pedagógica expressas na análise documental e nas disciplinas correlatas do PPP/2008 para relacionar com as concepções dos professores egressos do CEDF/UEPA.

### **2.1 O contexto que originou a reformulação curricular do CEDF/UEPA na perspectiva da Licenciatura de Caráter Ampliado**

Como podemos observar na Seção 1 desta dissertação, a história da EF no Brasil está relacionada aos contextos social e político do país, ao longo do percurso do pensamento da área da EF. Uma relação, ora de sustentação da ordem social, ora de questionamento e resistência. Dentro deste contexto de antagonismos de classes e de projetos educacionais, está a formação de professores em EF, que, após a década de 80 e 90, e em meio a um quadro de formação tradicional que vigorava, emergiu um panorama crítico de reorganização dos currículos dos cursos de graduação. A reformulação curricular CEDF/UEPA de 2008, conteve as determinações desse processo.

Nesse contexto, dois acontecimentos da EF são bastante significativos: O surgimento da fragmentação da formação em EF entre bacharelado e licenciatura e o movimento renovador da EF com o surgimento das abordagens pedagógicas da EF. Esses caminhos se inter cruzam com a disputa por projetos de formação/educação e de sociedade. Para tanto, destacamos a partir de então o contexto de tais acontecimentos, o que possibilita compreender o estudo do objeto desta pesquisa.

Com a fragilidade dos serviços públicos, causada pela crise estrutural desse período, as iniciativas privadas se alastravam para expandir suas iniciativas comerciais, diante da precarização dos serviços públicos de saúde e educação por exemplo. O surgimento das academias de ginásticas cria uma demanda de mercado, que será absorvida pelo Estado Brasileiro com a criação do bacharelado em EF para uma formação que atendesse o mercado em expansão, que culminou mais a frente com a criação dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação Física – CONFEF e CREF em 1997 (ABREU, 2016). Em meio a essa iniciativa para uma formação especialista, de base técnica e instrumental para atender a referida demanda de mercado, surge em oposição, a formação generalista, com base em princípios humanistas necessários em todos os ambientes de atuação profissional, que superasse a dicotomia de divisão do saber.

Tal disputa por projetos de formação é caracterizada sagazmente por Brito Neto em sua dissertação de mestrado,

Esse debate acerca da formação do especialista ou generalista ganha maior ênfase com a aprovação da nova LDB 9394/96 e da regulamentação da profissão de Educação Física a partir da Lei 9696/98, agora sob novas nomenclaturas, os defensores da licenciatura ampliada retomam a vigência do professor generalista, enquanto no polo oposto, os apologéticos da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, resgatam a formação do profissional especialista, o que culmina no embate em torno da promulgação das novas Diretrizes Curriculares para área (BRITO NETO, 2009, p. 46).

O Processo de elaboração das DCN para EF, conforme foi assinalado acima, foi marcado por tensões, conflitos e disputas por projetos de Educação e de EF antagônicos. Por um lado, o CONFEF e CREF que defendiam uma concepção de formação voltada para aptidão física e saúde, motivada na criação do Curso de Bacharel em EF, e por outro lado as entidades representativas e organizações de classes como o CBCE, a EXNEEF, IES e Sociedades Científicas assegurando a não fragmentação da formação, assim como lutavam para que as entidades governamentais como Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Educação Superior (SESU-MEC) e Comissão de Especialista de Ensino da Educação Física (COESP-EF) atendesse as reivindicações do conjunto dos órgãos discentes e docentes, acumuladas historicamente.

A postura dos organismos do Estado (SESU-MEC e COESP-EF) que eram responsáveis pela consecução das DCN, ora se mostrava em assegurar os interesses



do CONFEF/CREF, ora de ceder as lutas e reivindicações das organizações de classe dos professores e discentes da EF (CBCE e EXNEEF).

A construção das DCN foi permeada por disputas entre projetos de formação, sendo que as diretrizes de EF foram umas das últimas a ficar prontas. Aguiar (2009) aponta que a aprovação das DCN se deu em um forte embate entre posições de formação antagônicas para a EF, devido as diferenças conceituais, teóricas e epistemológicas, fazendo com que perdurasse por seis anos até finalização da versão final dessas diretrizes para a educação física. Tal processo, segundo Aguiar (2009, p. 37), seguiu o marco regulatório, por não considerar as demandas, necessidades, elaborações e produções das entidades representativas dos docentes e discentes.

Aguiar (2009) pontua que a década de 90 foi um período marcada por uma ofensiva estatal no campo educacional. Materializando-se num ajuste estrutural com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, assim como alterações para a Formação de Professores nas licenciaturas (p. 28).

Aguiar analisa em sua dissertação o caráter regulatório e emancipatório da elaboração do PPP/CEDF/UEPA. E conceitua essas duas categorias regulação e emancipação como sendo: ação *regulatória* ou técnica aquelas que tem suas bases epistemológicas no caráter regulatório normativo da ciência conservadora, caracteriza-se pela quantificação dos fenômenos, por uma suposta neutralidade, pela mudança do processo de forma fragmentado, autoritário e limitado, pelo não desenvolvimento de ação articuladora entre o ser, saber e o agir, nega a diversidade de interesses envolvidos no processo, não é uma ação de ampla participação, aglutinando no processo uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa (VEIGA, 2003 apud AGUIAR, 2009, p. 52).

A referida autora explica que a construção de PPP(s) com base na categoria regulação reflete numa proposta burocrática, fragmentada, instituída de cima para baixo, desconsiderando a ação e organização coletiva dos sujeitos.

E como ação *emancipatória* aquela que considera a inovação como produção humana, tem suas bases epistemológicas na emancipação e na argumentação das ciências emergentes, procura uma maior comunicação, participação, e adequação aos sujeitos e a comunidade local firmando se no contexto social e histórico, evidencia

as contradições do processo e da realidade para serem superadas pelo homem em sociedade (VEIGA, 2003 apud AGUIAR, 2009, p. 53).

Aguiar (2009) explana que os processos que tem essa direção, questiona as formas instituídas de poder, a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, trazendo para a condução do processo a organização coletiva, a reflexão da prática, a não separação entre processo e produto.

Considerando esses aspectos, o coletivo acadêmico, que se organizara na comissão de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, buscou criar condições para viabilizar a condução do processo, nos marcos da emancipação. Tendo a convicção de que qualquer que fosse direção tomada, teria implicações diretas na formação dos professores e por conseguinte na prática pedagógica, e que poderia ser uma limitação para a intervenção profissional.

Neste sentido, a reformulação curricular do CEDF/UEPA, foi marcado por uma condução complexa, pois trazia para centro do debate as contradições, conflitos e tensões da realidade da área que era colocada através da diversidade de interesses e concepções dos envolvidos coletiva e individualmente.

Quando realizamos a análise da fala dos sujeitos da pesquisa, percebemos que o percurso foi longo e caracterizado por avanços e recuos, visto que o grupo não foi constituído por uma unidade de ideias, mas sim por distintos posicionamentos teóricos e epistemológicos (AGUIAR, 2009, p. 86).

A autora também aponta que o processo foi marcado por obstáculos, como a falta de participação da comunidade, a disputa por projetos de formação humana divergentes, assim como as dificuldades devido as pressões sofridas pelo grupo por parte da Coordenação de Curso e as demais instâncias superiores (AGUIAR, 2009, p. 86).

Nas suas conclusões Aguiar (2009, p.87) sustenta que o processo de reformulação curricular, que originou o novo PPP/CEDF/UEPA, foi caracterizado por momento de regulação e de emancipação. No eixo da regulação a autora destaca: O “enquadramento” feito pelas DCN para que o curso se adequasse as suas determinações, ressaltando a fragmentação da área entre licenciatura e bacharelado; adequação a avaliação externa feita ao curso no período; algumas instituições superiores como CNE e CEE imprimiram uma lógica técnica e burocrática no processo; a pressão exercida pela Coordenação do Curso, para que se adequassem a orientação de fragmentação da área; burocratização do processo; dificuldade de

assegurar o debate político de forma ampliada; preocupação exacerbada com as dimensões técnicas e burocrática em detrimento da valoração do aprofundamento das discursões.

No entanto, a autora conclui ainda que tal processo não foi marcado somente por momentos de regulação, mas que tiveram momentos emancipatórios que possibilitaram a participação e organização coletivos e democrática da comunidade acadêmica para encaminhar as discussões do processo, onde o coletivo priorizou por uma formação humana integral. Tendo como princípio na construção do PPP/CEDF/UEPA, a autonomia e construção coletiva, buscou se orientar por uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de educação que apontasse para a superação a realidade que está posta (AGUIAR, 2009, p. 88).

Diante disso, o processo teve como característica de emancipação: a organização do coletivo acadêmico para debater o processo; a busca da autonomia universitária para debater o tipo de formação humana que era almejada pela mesma; protagonismo da comunidade acadêmica na condução do processo; possibilidade do coletivo acadêmico organizar espaços que debatesse e estudasse as orientações da DCN; o asseguramento da Licenciatura Ampliada como projeto de formação defendido pelo coletivo acadêmico de discente e docentes para o asseguramento de formação humana alinhada aos interesses da classe trabalhadora; garantir a reformulação do PPP com base na emancipação humana; e assegurar a autonomia científica e pedagógica da universidade (AGUIAR, 2009, p. 88-89).

Essas considerações sobre o caráter regulatório da construção/elaboração do PPP/CEDF/UEPA, não surgem de maneira despreziosas, mas, estão alinhadas a determinantes estruturais mais gerais do modo de produção social atual. O singular e o particular apresentado acima, está articulado com geral, com a política do estado brasileiro e aos interesses do capital internacional para a educação, no projeto de mundialização da educação.

Devido as matrizes curriculares serem uma das dimensões determinantes na formação dos trabalhadores, elas tornam-se objeto de desejo do campo empresário, para consolidar a necessidade de mão de obra adequada as transformações do sistema de livre comercio. A concorrência comercial entre as nações, as forças a se adequar as exigências do projeto global para o campo educacional.

Brito Neto (2009) sintetiza em suas pesquisas a existência de um projeto amplo e sistemático para a educação a nível mundial, Brito Junior (2014) também assinala

tal articulação, onde, na lógica da reestruturação produtiva, organismos multilaterais como o FMI e BIRD lançam mão da política neoliberal para implementar as reformas educacionais em vários países. Brito Neto (2009) acrescenta que o governo Brasileiro se alinha a tal projeto atendendo as demandas e convênios internacionais, através, oportunamente, das políticas curriculares, tendo em vista que esta representa uma força determinante na realidade da educação. Forjando através dessa política educacional um novo tipo de trabalhador para atender a produção capitalista com base na polivalência e na flexibilidade, e assim a generalização e materialização do seu projeto de formação humana para toda a nação brasileira.

O Estado Brasileiro assim, cumpre o seu papel enquanto expressão do capital internacional, que visa determinado projeto de classe, conforme expressa Brito Neto,

Sendo assim, consideramos o Estado na sociedade capitalista a partir da acepção de Chaves (1997), que afirma ser uma instituição que representa determinados interesses de classes sociais, mantendo o domínio da classe dominante pelo seu viés coercitivo e opressor, mas também, pela conquista da hegemonia social através do consenso, utilizando-se para isso de instrumentos ideológicos e jurídicos (BRITO NETO, 2009, p. 51-52).

Percebemos assim, que a enxurrada de iniciativa do governo federal, no sentido de investir em políticas, decretos e projetos para a educação em todos os níveis educacionais: educação básica, tecnológica e superior implementada a partir da década de 1990, não são neutras, pois tem a pretensão de engajar um dado tipo de formação humana. Tal formação, está alinhada para contemplar as necessidades mercadológicas do capital internacional, seguindo a lógica da empregabilidade que obriga a formação de novo tipo de profissional, na lógica das competências, polivalente e técnico. Para tanto, a educação é o meio pelo qual o Estado busca adequar-se a lógica da globalização mercadológica, e utiliza o marco legal e as instituições para assegurar de forma coercitiva e ideológica o domínio e a hegemonia de uma classe sobre a outra, e assegura esse processo de forma gradual e consensual (BRITO NETO, 2009, p. 53-52).

Se por um lado percebemos, conforme sintetizado acima, uma forte ofensiva para utilização da educação como suporte às necessidades mercadológicas do capital, por outro, onde fica a função social da educação, para atender as demandas e necessidades humanas historicamente construídas com muita luta pela classe trabalhadora? Quais são os projetos educacionais que fazem oposição a essa formação de mercado do capital mundial? Qual proposta curricular incorpora as

críticas a tal formação e se lança na sua superação, buscando elaborações coletivas superadoras de tais ofensivas do capital?

Percebemos que a prática pedagógica da EF é determinada pelas respectivas concepções de EF e de Educação, como reflexo dos seus projetos de sociedade e de Educação para a formação humana, bem como no terreno da escola. Historicamente, como já analisamos, a EF, hegemonicamente esteve indubitavelmente imbricada até meados do século XX, aos métodos ginásticos, e nas concepções higienista e militar como forma de atender as demandas de mão de obra do capital na justificativa da defesa da nação, e posteriormente com a hegemonia do esporte como instrumento ideológico do estado no regime militar (BRITO JUNIOR, 2014, p. 53).

O “amadurecimento” da área e a construção do campo profissional da EF na legislação brasileira é sintetizada por Brito Junior segundo o apontamento de Souza Neto (2004), e são 4 as etapas: “a) 1939 - a constituição do “campo” educação física; b) 1945 - revisão do currículo; c) 1969 - currículo mínimo e formação pedagógica e d) 1987 - bacharelado e licenciatura” (SOUZA NETO, 2004, p. 1 apud BRITO JUNIOR 2014, p. 54).

A partir da década de 80, o movimento renovador da EF, levanta um período de ruptura com o estabelecido até então, com efervescência de criticidade, de novos paradigmas epistemológicos, coadunando com a reação estatal de ofensiva no marco regulatório através de políticas e decretos. As reformas educacionais, em especial as reformas curriculares, encontraram um terreno fértil, tanto através do setor Estatal, quando da sociedade civil organizada (grupos de professores, de alunos nas universidades através de seus órgãos representativos).

Se por um lado, temos os projetos almejados pelo Estado Brasileiro, alinhado aos interesses do capital financeiro internacional, por outro, temos as elaborações que surgiram em oposição, com projetos frutos de debates realizados pelo coletivo de trabalhadores e discentes comprometidos com outro tipo de formação, com outro tipo de projeto histórico de sociedade.

Assegurados pela autonomia na elaboração curricular das IES conferida pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB), algumas universidades (apesar de ainda minoritárias) organizaram debates e fóruns em prol da formação unificada em EF, como na UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UEPA, UFMS, UNIMAT, entre outros (TAFFAREL, 2012). Afim de construir as elaborações de um projeto de formação humana comprometido com as demandas e

necessidades da classe trabalhadora e do povo pobre, almejando a sua libertação do jugo do capital.

Para a educação física, em meio a fragmentação da área, surgiu a proposição da Licenciatura de Caráter Ampliado. Dentre das universidades que encabeçaram o debate entorno desse tipo formação, temos, no estado do Pará, a Universidade do Estado Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Belém (BRITO JUNIOR 2014, p. 57).

O Curso de Graduação em Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física está fundamentado na crítica à formação dividida entre bacharel e licenciatura, que restringe a formação e limita o campo de atuação do professor/profissional de EF. Como crítica, parte dos limites e contradições da referida formação, e se fundamenta cientificamente nos trabalhos Taffarel (1993), Lacks (2004), Nozaki (2004), Santos Júnior (2005), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Aranha (2011), Dias (2011) e Morschbacher (2012), conforme apontado por Taffarel (2012).

O estudo de Taffarel (2012) traz sistematicamente, além do contexto que surge as críticas à formação fragmentada, as diretrizes que fundamentam a proposta de formação ampliada em EF. Conforme assinalou Taffarel (2012) o que se percebe na “realidade atual” na formação de professores é um processo de “desqualificação e destruição das forças produtivas” no processo de qualificação acadêmica e na atuação profissional.

Processos esses, que segundo a referida autora, contraditoriamente, “se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação e pela criação de conselhos de caráter privatista” (TAFFAREL, 2012, p. 106). Para esta autora esses processos se consolidam com as seguintes táticas: retirada dos intelectuais orgânicos da luta de classes; recuo da teoria; diretrizes curriculares fragmentadas; currículos de graduação rebaixados teoricamente; regulamentação do profissional; criação de conselhos de fiscalização do profissional.

Contudo, a formação profissional comprometida com o enfrentamento desse processo destrutivo do capital, frente a EF, deve orientar-se com base nos conhecimentos da luta ideológica, que atravessam a educação e o fenômeno do esporte, para combater o neopositivismo, existencialismo, pragmatismo e outras corrente que apoiam o neotecnicismo, que por sua vez acarretam o isolamento da

escola e os esporte dos problemas sociais, e desarticulam a relação entre os interesses individuais aos sociais (TAFFAREL, 2012).

A proposta da Licenciatura Ampliada fundamenta-se na perspectiva da omnilateralidade para formação humana, no projeto histórico superador ao sistema atual do capital; o trato com o conhecimento na prática de ensino, no estágio supervisionado obrigatório, nos ciclos de escolarização e nos sistemas de complexos; como articulador o trabalho pedagógico, com base na cultura corporal (Taffarel, 2012, p. 108).

Partindo da crítica aos currículos que orientam a formação em EF, a referida autora é objetiva nos seus apontamentos:

Os principais problemas identificados nos currículos que estamos estudando são os seguintes: Excessiva carga horária, dispersa e diluída em conteúdos fragmentados; ênfase no currículo biologicista, focado na área médica - com ênfase na perspectiva de saúde de matriz patogenética, ou seja, das doenças; currículo desportivizado; currículo com caráter terminal – estágio e práticas do ensino previstos no final do curso; currículo sem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de caráter científico; currículo sem eixos, pilares, módulos ou sistemas de complexos orientadores no trato com o conhecimento; currículo sem previsão da auto-organização dos estudantes na organização livre dos seus conteúdos curriculares; sem unificação teórico-metodológica em torno de capacidade gerais para o exercício da profissão; currículo sem inserção nas redes públicas – de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de treino de alto rendimento; currículo sem delimitação de competências globais, ou seja, do desenvolvimento teórico dos estudantes, com elevação das funções psicológicas superiores; sem delimitação de habilidades daí decorrentes para o exercício da profissão do professor de Educação Física; currículo disperso epistemologicamente em um relativismo científico prejudicial à formação acadêmica; currículo sem delimitação de um objeto preciso de estudo; currículo baseado na teoria pedagógica escolanovista (TAFFAREL, 2012, p. 109).

E com essas considerações assinala as proposições críticas para a formulação curricular:

Com os avanços das posições críticas na reformulação curricular, reconhecemos as seguintes propostas superadoras: tempo pedagógico redimensionado, enxuto, redefinido no que diz respeito à relação universidade-campos de trabalho; Conteúdos reordenados tendo o trabalho como princípio educativo; conhecimentos organizados em quatro eixos ou módulos: os fundamentos, os conteúdos específicos, a práxis e a formação científica; ênfase no currículo multidisciplinar; objeto de estudo, a cultura corporal; prática do ensino (400 horas) tendo como objeto a aproximação à docência e, o estágio supervisionado (400 horas) de aproximação aos campos de trabalho de acordo com legislação vigente; trabalho de conclusão de curso iniciado no primeiro semestre letivo com o desenvolvimento de atividades educativas orientadoras do trabalho científico (200 horas); currículo com previsão da autodeterminação dos estudantes na organização livre dos seus conteúdos curriculares (200 horas); currículo com inserção nas redes públicas – de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de treino de

alto rendimento; currículo com delimitação e avaliação sistemática do grau de desenvolvimento da capacidade teórica dos estudantes e das competências globais e habilidades para o exercício do professor de Educação Física que se caracteriza historicamente pela docência, ou seja, o trabalho pedagógico, a atitude científica, a gestão e administração científica, a organização do conhecimento pelo trabalho pedagógico; currículo com uma orientação epistemológica com base na teoria crítica, de referência marxista; currículo com delimitação de um objeto preciso de estudo – a cultura corporal (TAFFAREL, 2012, p. 109-110).

Com base no que foi exposto acima, a licenciatura ampliada é um projeto de formação humana, de cunho materialista histórico dialético, pois parte da negação dos currículos defasados, negando a si mesmo como negação, transformando-se em afirmação, ou seja, uma antítese da síntese, que se transforma em uma nova síntese. Porém, esse movimento na realidade não se dá de forma natural, espontânea, mas necessita de múltiplas determinações para sua consecução. Para a alteração dos fenômenos sociais, as diversas tensões da luta de classe influem significativamente. Daí a necessidade de apreensão da totalidade do fenômeno para levantar as possibilidades de sua mudança.

Em síntese, a licenciatura ampliada se materializa como uma proposta de superação da formação fragmentada, através da formação omnilateral, no trabalho no sentido ontológico, na cultura corporal como objeto de estudo.

O projeto político pedagógico é umas das forças fundamentais na luta por uma formação humana superadora, ter essa matriz curricular alinhada a um projeto de formação capaz de direcionar teoricamente e praticamente o trabalho pedagógico, torna-se uma base sólida que firma uma posição propositiva na superação dessa sociedade de classes sociais que se sustenta na exploração e dominação da maior parte da humanidade.

A implementação do Projeto Político Pedagógico que entrou em vigor em 2008 no CEDF/UEPA, visava para além das formalidades legais advindas da homologação das novas diretrizes curriculares, acertar as contas com processo formativo que há anos consolidava a EF em sua materialidade histórica, concretizando, nessa matriz curricular os acúmulos teóricos do movimento renovador da EF, além de atender as reivindicações do coletivo acadêmico, que buscava a melhoria nas condições de oferta, ensino, e ampliação da relevância social do curso (CEDF/UEPA, 2007).

É possível assetar que a reformulação do PPP do CEDF/UEPA se deu mediante vários determinantes históricos, de natureza singular e geral, configurando uma particularidade de resistência, luta e avanços.



## **2.2 A prática como componente curricular e relação teoria e prática na formação de caráter ampliado**

A prática pedagógica pode ser compreendida como um produto permanente de uma práxis do professor no seu trabalho, e ao mesmo tempo o ponto de partida dessa práxis laboral, articulando assim teoria e prática.

Antes desse produto (prática pedagógica), o professor passa por uma formação universitária que tem por objetivo prepará-lo para desenvolver seu trabalho adequadamente. Nesse percurso acadêmico, múltiplos fatores determinam a formação.

Um projeto político pedagógico é uma matriz teórica que organiza uma proposta de formação humana dentro de um curso, numa formação universitária. Os determinantes dessa formação são diversos, o PPP é somente um desses, outros determinantes como os professores, os referenciais de leituras utilizadas, os eventos formativos (formação complementar), e a própria organização desse todo (organização do trabalho pedagógico), compreende o conjunto de determinantes que incide sobre uma formação universitária e esta incidirá na prática pedagógica do egresso formado.

Sobre a relação entre professores do CEDF/UEPA e o projeto educacional almejado pelo PPP2008, Brito Junior (2016), concluir em sua dissertação de mestrado que há um estranhamento e/ou distanciamento no plano da totalidade entre os professores perante o trabalho pedagógico do Curso,

(...) principalmente quando se leva em consideração o desconhecimento ou pouco conhecimento do PPP do Curso pelos professores, a privatização (no sentido de tornar privado) o planejamento do ensino, haja vista a sua realização prioritariamente de maneira individualizada atestando-se ausência de diálogo interdisciplinar o que acaba aprofundando o não reconhecimento pelos docentes tanto dos rumos atribuídos para a formação dos professores de Educação Física, quanto do produto resultante do processo de trabalho pedagógico coletivo desenvolvido no Curso (BRITO JUNIOR, 2016, p. 102).

Podemos depreender diante dessa conclusão do autor que os professores formadores, por desconhecerem a matriz formativa do CEDF/UEPA, realizam seus trabalhos pedagógicos com base em diferentes projetos e objetivos educacionais. Porém o autor aponta como proposição para tal problemática a organização do

trabalho pedagógico com base na interdisciplinaridade, a reorganização administrativa para superar o atual modo departamental do CEDF, a auto-organização do coletivo docente, uma política de formação tendo o trabalho como princípio educativo e adoção do complexo temático para a organização do conhecimento.

Outro fator determinante é a fundamentação tida pelas leituras na graduação, tanto o ementário das disciplinas (no PPP) quanto as outras referências utilizadas pelos professores. Na segunda via, as escolhas das referências são feitas com base nos diversos posicionamentos dos professores formadores quanto ao quadro paradigmático e epistemológico por estes reivindicados. Portando, as escolhas das referências teóricas são, antes de tudo, uma escolha política.

Os eventos organizados pela universidade e a formação complementar possibilitam também a ampliação dos referenciais teóricos dos discentes, a depender das oportunidades e escolhas dos acadêmicos. Cabe salientar que essas oportunidades são demandadas de forma desigual para os diversos cursos do CEDF/UEPA, tendo em vista os cinco campi espalhados pelo estado em municípios com diferentes níveis de desenvolvimento.

Verifica-se que a realidade impõe desafios para além dos limites deste Curso e Instituição. O modo de organização social condiciona a própria Universidade como instituição que reflete as contradições da sociedade capitalista, constituindo-se esta última uma barreira às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico (OTP) na formação de professores de Educação Física da UEPA. Neste sentido, pensar a OTP na perspectiva da Licenciatura de caráter ampliado, exige a articulação com um projeto histórico para além do modo de produção fundado sob a contradição capital-trabalho, ou seja, para além do modo de produção vigente (BRITO JUNIOR, 2016, p.101).

De modo geral, a organização do trabalho pedagógico, apesar de estar condicionada pela estrutura social vigente, necessita da construção de frentes e meios pelo conjunto de professores, discentes e egressos, amparados no que há de mais avançado, com base nas concepção de sociedade, homem e educação, para se construir análises mais precisas da realidade, na elaboração teórica e na proposição de políticas para fundamentar uma “revolução” no campo da OTP.

O Projeto Político Pedagógico é um documento prescrito, que visa fundamentar uma determinada formação, assegurada pela construção coletiva da comunidade envolvida. Parte da crítica da realidade, do projeto de sociedade hegemônico e de uma dada formação. A partir da compreensão da educação como meio que influi na transformação de uma sociedade, ou pelos menos pode ser uma

frente de enfrentamento contra as forças hegemônicas e destruidoras do capital, propõem as bases teóricas-epistemológicas que possibilitam o enfrentamento, a resistência e a conjectura para uma nova sociedade e uma educação para além da que temos hoje. Tal intervenção nos rumos da sociedade se efetivará, parcialmente, através de ação que transforma a natureza e o ser humano – o trabalho, para este estudo, o trabalho pedagógico na EF, por meio da atividade docente mediada pela prática pedagógica.

Como já assinalamos, a proposta curricular do CEDF/UEPA (PPP2008) parte da crítica da atual forma de organização da sociedade, por compreende-la subjugada pelo modo de produção do capital, que em sua máxima se sustenta no aprofundamento da exploração pela classe burguesa sobre os trabalhadores, destruindo as relações humanas sociais e o meio ambiente, exaurindo as riquezas naturais do planeta.

Desta forma, propõe a superação do atual modo de produção para construção de novas relações de produção, que valorize, maximize e permita o desenvolvimento pleno do ser humano, das suas relações sociais, interrompendo e eliminando toda forma de exploração, de sobrepujança de determinado grupo social, onde não haja desigualdade na apropriação das riquezas produzidas econômicas, culturais e sociais, ou seja, uma sociedade nos moldes do socialismo para organização humano social.

Atualmente, a educação está fortemente determinada pelo modo de produção vigente, pois utiliza-a para consecução gradativa, passiva e mediada de suas ideias, princípios e teorias, asseguradas nas relações que valorizam a competição, o individualismo (e o mérito individual), e no aniquilamento das relações ontológicas de desenvolvimento humano como a solidariedade, cooperação e a auto-organização dos trabalhadores.

Eminentemente impõem a necessidade da organização de uma educação (e de uma educação física), que compreenda, resista e proponha formas alternativas para superação dessas contradições imposta pela educação do capital, que se centralize no desenvolvimento humano de forma plena (no sentido da omnilateralidade), para possibilitar novas formas de organização humanas sociais.

Diante dessas constatações iniciais, precisamos elencar o que historicamente se produziu para subsidiar um projeto educacional de emancipação humana. O campo crítico da educação nos aponta, sobretudo teoricamente, as bases para a formulação de políticas para o projeto educacional da classe trabalhadora, no campo do currículo

e das abordagens pedagógicas. Para esta pesquisa em EF o currículo da licenciatura ampliada e as abordagens críticas da educação e da EF, conforme a sistematização da área (já apresentada anteriormente).

Entendemos esses dois elementos (curricular e as abordagens pedagógicas, tendo em vista que o currículo contém a abordagem pedagógica) como determinado, mas também, determinante para a luta por projetos de educação e para organização social. A dúvida do peso e centralidade desses elementos é um dos fios condutores desta pesquisa, por isso reafirmamos que as propostas educacionais não mudarão, sozinhas, a realidade da sociedade, e desta forma precisamos das outras formas de enfrentamento como as formas já conhecidas de organização de luta dos trabalhadores como sindicatos, partidos políticos e associações de bairros.

O CEDF/UEPA que se identifica nominalmente como 'Graduação Plena em Educação Física-Licenciatura', tem como concepção de formação "um perfil de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico" (CEDF/UEPA, 2007, p. 34).

A partir do acúmulo vindo da crítica à formação histórica da EF, de fundamentação positivista, militarista, eugênica, tecnicista e da aptidão física, debatida extensa e profundamente nos anos 80 e 90 do século passado, que motivou a "crise de identidade" maximizada pela fragmentação da formação em licenciatura e bacharel, o atual PPP do CEDF/UEPA se localiza na proposição de avançar no projeto de formação em EF de Caráter Ampliado como superador diante da imperiosa necessidade de formação humana.

O trabalho pedagógico do CEDF/UEPA sustenta-se na atuação em diversos campos da atividade docente, mediado pelo objeto práticas corporais, esportivas e do lazer. Tendo como matriz curricular a defesa de uma concepção de EF que visa superar a divisão do homem em corpo e mente, agregando várias ciências na sua intervenção, sem se identificar como uma ciência, ou filosofia, mas utiliza-se de ambas para construir seu campo de estudo, tendo a prática pedagógica como meio intervenção (CEDF/UEPA, 2007, p. 34).

A EF escolar como um dos campos de atuação dos egressos do CEDF/UEPA, centraliza-se na docência frente às relações do trabalho pedagógico da escola, utilizando uma proposta de unidade e interdisciplinaridade entre os seus componentes curriculares, tendo em vista a socialização do conhecimento humanamente produzido.

Como orienta “teremos uma intervenção com base na docência que se expressa no trabalho pedagógico, capaz de responder aos problemas encontrados na escola (...)”(CEDF/UEPA, 2007, p.38).

A proposta de intervenção em vários campos de atuação, perspectivada nessa formação de caráter ampliado vai além, da mera especulação teórica, tendo em vista as conclusões de Freitas (2015) que comprovou no estudo de dissertação de mestrado, embasado na sua investigação empírica, que os parâmetros teórico-metodológico anunciado pelo CEDF/UEPA, com base na concepção de formação humana, na concepção de espaços formativos, à docência com trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal como identidade acadêmica-profissional e a defesa de uma sólida base teórica, fundamenta e respalda a atuação dos egressos nos campos de trabalho do sistema educacional, do lazer, do treinamento desportivo, da saúde, do fitness e do projeto social, reafirmando assim que,

Essas constatações são indícios concretos que nos possibilitam visualizar que os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física da UEPA, prescritos em seu PPP, sustentam o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, legitimando a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado (FREITAS, 2015, p. 198).

Percebemos que essa matriz curricular do CEDF/UEPA compreende que a graduação tem como objetivo de formação uma base sólida, que busca desenvolver nos graduandos uma capacidade crítica reflexiva frente aos diversos problemas que surgirão nos campos de atuação da EF.

Uma sólida formação ampla deve preparar o graduando para lidar com os dilemas inerentes aos vários campos de atuação no mundo do trabalho. No modo de produção atual de modo geral e na singularidade da prática pedagógica da EF, tendo em vista que a articulação entre teoria e prática é um problema que persiste nessa atividade laboriosa.

Sobre essa articulação entre teoria e prática, Morschbacher e Marques (2013) e Rezer (2015), relataram sua vinculação às questões do praticismo predominante no meio acadêmico do tipo: “o quê ensinar?” e “como ensinar?” que muitas das vezes é enveredado no âmbito da formação em EF. O CEDF/UEPA (2007, p. 35) orienta, de forma prescrita, que a superação da formação fragmentada e politécnica se dará com base em uma “sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar”, nos campos de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho.

O mercado de trabalho no modo produção atual, com base na flexibilização da produção, transforma as relações de trabalho, forçando os trabalhadores a adequar-se as constantes exigências do mercado, por meio de múltiplas competências necessárias para se conseguir emprego e/ou permanecer nos postos de trabalho. Como o mercado não contempla tais conhecimentos, o trabalhador é forçado a ‘aprender a aprender’. As alterações constantes das relações de trabalho do sistema do capital acarretam exigências constantes de novas competências, e cria necessidades para o consumo de formações aligeiradas, técnicas e instrumentais, em detrimento de uma “formação acadêmica, científica e universalizada” (CEDF/UEPA, 2007, p.43).

É importante assinalarmos sobre esse tema das competências, que as determinações das DCNEF (07/2004) na compreensão da concepção da prática como componente curricular foi motivo de dúvida por algumas universidades, uma vez que estas solicitaram melhores esclarecimento sobre o tema, o que evidenciou uma fragilidade de tais normativas perante a proposição da articulação teoria e prática na formação (COELHO, 2010). O mesmo autor conclui, diante da concepção apontada nas DCNEF e nos pareceres lançados após as dúvidas geradas, que a concepção de prática como componente curricular, nesses ordenamentos se “manifesta por associação e centrada na aplicação de conhecimentos baseadas nas competências e habilidades” (COELHO, 2010, p. 83), que por sua vez, tal concepção “vincula-se diretamente com o pragmatismo da pedagogia das competências que assegura a formação do trabalhador de novo tipo” (COELHO, 2010, p. 83).

Nos atuais ordenamentos [DCN (07/2004)], a teoria e a prática não são entendidos como elementos de uma relação dialética entre pólos distintos de uma mesma unidade e isso implica proposições sem levar em consideração a realidade complexa e contraditória, o que remete a indissociabilidade entre teoria e prática proposta nos documentos somente no plano do abstrato. Portanto, existe uma armadilha idealista nesta proposição, visto que, o problema concreto da relação entre teoria e prática é resultante da divisão social do trabalho, só os idealistas a acreditam que irão unir teoria e prática por decreto (COELHO, 2010, p. 84).

Essa formação do “aprender a aprender” está responde aos interesses do modo produção vigente, que a atenda as demandas do mercado, ao mesmo tempo que aliena o trabalhador de uma formação plena e emancipadora, na perspectiva da formação omnilateral.

O caráter de uma formação de resistência, é apontada por meio do documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000), conforme assinala Coelho (2010), devendo esta fundamentar-se numa: a) Sólida formação teórica e interdisciplinar; b) Gestão democrática da escola; c) Compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; d) Trabalho coletivo e interdisciplinar; e) Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras; f) Unidade entre teoria e prática, que implica assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que perpassa toda a organização curricular.

Para romper a lógica da formação das competências voltadas ao aprender a aprender, o CEDF/UEPA, de forma prescrita no PPP2008, visa formar um professor com “base omnilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada ao mercado de trabalho” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 47).

Em que pese as competências, o CEDF se distancia da concepção de competências voltadas para o mercado de trabalho, que tem como base o processo que instrumentaliza o sujeito na ação, “que capacita o aluno para a prática e no saber sobre o fazer”, conforme situa Coelho (2010, p. 88). Tais competências que coadunam com a reestruturação produtiva do capital, que foram sinteticamente identificadas por alguns autores, como

a flexibilidade, maior capacidade de análise e síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de respostas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente (ANTUNES, 2005; FRIGOTO, 2007; NOZAKI, 2004, apud Coelho, 2010, p. 83).

Diante dessa crítica conjuntural, o CEDF/UEPA se aproxima da concepção de competência de perspectiva dialética, como instrumento de relação entre teoria e prática, que se conecta a educação e a sociedade através da construção social de um povo, implementado na forma de práxis. Como competências globais o CEDF/UEPA (2007), assinala o domínio dos “processos lógicos, os meios, as técnicas e os métodos de produção do conhecimento científico na perspectiva de possibilitar o acesso e a

socialização pública a todas as descobertas da ciência” (p. 47). Assim, aponta como competência a ser adquirida:

Científica, técnica, moral, ética, estética, política e pedagógica, manifestada na capacidade de atuar efetivamente na sociedade, trabalhando com atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo. Posicionando-se de maneira crítica, reflexiva, responsável e construtiva nos diversos espaços de atuação profissional; • Domínio dos elementos científicos de base em ciências sociais, humanas, naturais, tecnológicas, biológicas e da saúde de modo a contribuir para a formação humana emancipatória e onilateral, possibilitando que a educação física seja compreendida e analisada em todas as suas inter-relações; • Uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional; • Atitude ética e compromisso com a democratização da construção histórica no âmbito das práticas corporais, esportivas e do lazer; • Capacidade de resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas envolvidas; • Capacidade de relacionar as práticas corporais, esportivas e do lazer, nos diversos campos de trabalho, com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e com contexto daqueles que estão inseridos; • Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar programas de ensino, pesquisa e extensão, na cidade e no campo, nos diversos campos de atuação profissional; • Capacidade crítica e autônoma frente à literatura pertinente e os diversos tipos de produção dos conhecimentos; • Desenvoltura clara, adequada e objetiva das formas de comunicação escrita, verbal, não verbal e no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 45-46)

Depreende que essas competências globais foram construídas historicamente pelo homem, em determinados tempos e espaços, sendo passado de geração para geração socialmente e acumulada culturalmente. Tendo essas competências como o mais avançado para dá conta das demandas e contradições do trabalho pedagógico da EFE. Conforme assinalado por Taffarel (2010) ao se referir ao perfil do profissional a ser formado e as bases científicas de uma perspectiva emancipatória,

A formação acadêmica inicial deverá propiciar, portanto, o domínio de capacidades e habilidades para o trabalho pedagógico, o dominar dos instrumentos dos processos de construção, produção do conhecimento científico que fundamenta e orienta a ação profissional, além de competências para a gestão e administração pública e privada deste patrimônio. Além destas competências e habilidades, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política, libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes (TAFFAREL, 2010, p. 115)

As competências globais surgem da necessidade de que o trabalhador adquira uma formação científica que o possibilite avançar criticamente no seu trabalho,



enfrentando o caráter alienado do trabalho atual. Para isso, a formação de qualidade que visa preparar o trabalhador para atuar nos vários campos de intervenção deve compreender, os limites impostos pela realidade atual, dentre eles a separação do saber e do fazer, alicerçada pela atual divisão social do trabalho. No âmbito da formação em EF, se expressa fragmentação do conhecimento na formação inicial, que precariza o trabalhador e desqualifica o egresso já em seu processo de formação na graduação (TAFFAREL, 1993).

Sobre a fragmentação do conhecimento, que se expressa na compreensão da prática como mediadora do processo científico laboral, Coelho (2010) a partir da análise da concepção de prática presente nas matrizes curriculares dos cursos de EF na região metropolitana de Belém (dentre elas o CEDF/UEPA-PPP2008), conclui que as três instituições pesquisadas, apesar de cumprirem a carga horária determinada pela DCN de 400h, apresentam divergentes interpretações do seria a prática como componente curricular na formação. Sendo que duas delas “dissociam as cargas horárias das disciplinas em teóricas e práticas, banalizam o componente prático como toda e qualquer atividade prática das disciplinas” (COELHO, 2010, p. 93). Conclui que esses dois cursos realizam um verdadeiro malabarismo para atender tais determinações, e o que se denota um formalismo à exigência em detrimento de uma compreensão da centralidade da prática como mediadora entre prática pedagógica e a produção teórica da área.

O mesmo autor destaca a compreensão de prática como componente curricular de uma das três instituições pesquisadas, ressaltando esta como uma que atende a exigência de forma satisfatória, por entender a prática como “*eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo*”. Perspectiva essa que se aproxima do que o CEDF/UEPA através de sua matriz (PPP2008) reivindica para tal componente.

No âmbito do CEDF/UEPA a **prática** terá que ser uma atividade flexível para dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica, tendo como proposta inicial a sua organização a partir do eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo. Prioritariamente, elencamos dois grupos de disciplinas matrizes: Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física e os Fundamentos e Métodos, somando 570h/a desse componente como prática curricular, o que supera o mínimo disposto pelos documentos legais (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 68, grifo nosso).

Como se percebe, tal proposta vai além das exigências das DCN, tanto na carga horária, como na compreensão da centralidade da prática como necessária ao

longo da formação inicial. Trazendo um grupo de disciplinas (Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III, IV) específico para articular a prática como componente curricular desde o início do curso até o final. E sobre tudo, ainda sinaliza que as disciplinas “Fundamentos e Métodos” e “Estágio Curricular Supervisionado” são também sustentadas pela prática articulada aos conhecimentos específicos dessas disciplinas.

Nesse sentido, o CEDF/UEPA visa enveredar uma formação inicial que esteja ao longo de todo o curso articulado ao par dialético *teoria e prática*. Compreendemos que tal proposição não se dá espontaneamente, que apesar desse objetivo, a realidade impõe limites para a sua consecução. Sobre a relação teoria e prática Coelho (2010) sistematiza três tipos de relações: a dicotômica, a associativa e a dialética.

A *dicotômica* seria aquela que se aproxima do pensamento Platônico, na compreensão do ser humano dividido entre corpo e alma, e da divisão do saber entre o mundo sensível e o mundo inteligível. Tal concepção de relação entre teoria e prática mostra-se como dois extremos distintos, independentes e muitas das vezes opostos. Onde exista o momento de pensar sobre - teorizar, e o momento de executar - praticar.

Já a relação entre teoria e prática *associativa* seria aquela que entende a vinculação entre esses campos como necessária, “por estarem dissociadas é que precisam ser integradas, além de ter correspondência funcional” (COELHO, 2010, p. 95). Mostra-se de forma unidirecional – da teoria para prática, onde a teoria é vista como superior a prática. Tal valoração está vinculada a divisão social do trabalho, que prioriza o trabalho intelectual em detrimento do manual, onde existe trabalhadores para pensar, teorizar, planejar e outros trabalhadores para executar, testar e aplicar algo concebido pelos primeiros.

E por último a relação *dialética* entre teoria e prática. Esta se fundamenta numa unidade e indissociabilidade entre ambas, numa interdependência dialética, e para tanto “é indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naquelas a quem se dirige” (KOSIK, 2002; VAZQUEZ, 2007 apud COELHO, 2010, p. 96).

A sua unidade indissociável se dá com base em uma determinada compreensão da realidade materialista e dialética, já apresentada no início deste trabalho (páginas .17 a 20), que se fundamenta na formação da consciência humana, na práxis objetiva como apropriação prático-espiritual do mundo apontado por Kosik (2011) e na lógica dialética materialista apontada por Cheptulin (2004), a saber: 1) a

relação entre a matéria com a consciência; 2) a contradição como lei central da dialética; 3) a prática como início do conhecimento.

Esta relação dialética entre teoria e prática se concebe pela tomada de consciência da realidade concreta das múltiplas relações do trabalho pedagógico na escola capitalista, onde o ponto de partida é a crítica aos desdobramentos da atual prática pedagógica para apontar seus limites, suas possibilidades e necessidade de avanços, para dá condições de novas relações humanas sociais.

A desvinculação entre teoria e prática se dá pelo desconhecimento das bases científicas da produção histórico-sociais da humanidade em sentido ontológico, esse desarticulação não se dá só campo pedagógico, mas em todos os ramos da produção humana, que se expandiu e se sustentou tanto pela negação do conhecimento, como pelas relações de dominação de uma classe sobre a outra. No entanto, os projetos de emancipação humana, em todos os ramos da sociedade (partidos, sindicatos, e projetos educacionais) devem pautar-se por uma ciência que articule a prática e a teoria numa perspectiva dialética.

Na educação física apontamos os seguintes eixos de enfrentamento perante a relação teoria e prática: Os Projetos Políticos Pedagógico dos Cursos de EF, os currículos da EF das esferas Municipais, Estaduais e Federais, a formação continuada/permanente, a profissionalização do ensino, a criticidade dos conteúdos, ou práticas pedagógicas que tenham um significado pedagógico com base nos valores humanos.

Para tanto, a concepção de prática pedagógica defendida no PPP2008 está baseada nos estudos do Coletivo de Autores (2012), que visa à ampliação da reflexão crítica frente à realidade e aos conteúdos da EF escolar, essa ampliação do pensamento se dará “de forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória” (CEDF/UEPA, 2007, p.52).

Tal perspectiva tem suas bases na pedagogia histórico - crítica, idealizada por Dermeval Saviani<sup>17</sup>, que apresenta os seguintes momentos da prática pedagógica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno a pratica social.

---

<sup>17</sup> Ver “Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1999).

O ponto de partida, segundo essa teoria pedagógica seria a *prática social*, que visa possibilitar que os discentes exponham (de forma verbal ou prática) os conceitos que tem sobre os conteúdos a serem trabalhados. Esta prática social é comum ao professor e aluno, porém com posicionamentos diferentes, com uma heterogeneidade no ponto de partido, onde o conhecimento e experiência desses sujeitos permitem compreensões diferentes da prática social. O professor tem uma “síntese precária” e o aluno uma compreensão sincrética. A síntese do professor é “precária” porque ele desconhece os níveis sincréticos em que se encontra os seus alunos, apenas tem no pensamento a ideia desse estágio. No caso do aluno, é sincrético porque, por mais que eles tenham uma experiência acumulada, a sua condição de aluno (e de não ter planejado) impossibilita a articulação e relação da suas experiências com aquela prática social.

Nesse sentido, é necessário nesse “passo”, que os discentes socializem os conhecimentos que trazem consigo de suas experiências até ali, uma visão sincrética da aparência do fenômeno, mas é da aparência que deve se partir, para chegar na essência. Para possibilitar o professor estabelecer questões e objetivos a serem respondidos alcançados por aquele grupo de pessoas, por isso será feita a *Problematização*.

A problematização consiste em levantar questionamentos a serem respondidos durante a instrumentalização, tanto pelos discentes, com sua base teórica sincrética, quanto pelo processo que instrumentalizará com base no conhecimento científico acumulado. Pretende-se identificar os principais problemas levantados na prática social e, portanto, que conhecimento é necessário adquirir para responde-los na instrumentalização.

A instrumentalização consiste no processo que visa ampliar as referências sobre o conteúdo abordado, através de jogos, brincadeiras, conversas, meios tecnológicos de vinculação de informação, que visem dá um sentido e uma conexão aos conhecimentos ali abordados.

A *Catarse* é o momento em que os discentes ampliam os conceitos sobre o conteúdo abordado, tanto de vivências práticas, como de compreensão da manifestação como desenvolvimento humano de um povo, num determinado tempo histórico. Aproximando cada vez mais as suas referências a totalidade e se vendo como sujeito histórico do processo. Nesse “Passo” é o momento da elaboração superior das consciências sobre o tema proposto, é a libertação e afloração do

pensamento, dando um salto qualitativo. Possibilitada com a ampliação do saber, e o surgimento das respostas aos problemas levantados no início do processo.

O quinto passo é o retorno a prática social, onde os discentes após ampliarem suas referências sobre o conteúdo, podem usufruir de forma mais plena e consciente o conteúdo, que por se perceberem como sujeitos do processo, podem recriá-lo e transformá-lo de acordo com as condições sociais coletivas ali construídas. A internalização do processo permite recomeçá-lo em outros patamares mais elevados qualitativamente assim como generalizá-lo para a vida fora do ambiente escolar.

Esse trato com conhecimento estabelecido intencionalmente entre alunos e professores tem por objetivo o desenvolvimento e a ampliação do pensamento crítico frente à realidade. Com base na dialética materialista para perceber as contradições da ordem social e para desenvolver uma pedagogia revolucionária para a transformação coletiva da realidade.

Essas articulações teórico metodológicas devem promover na prática pedagógica segundo o CEDF/UEPA (2007) apoiado em Escobar (1996, p. 45-6).

a compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho (...) explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas (ESCOBAR, 1997; CEDF/UEPA, 2007, p.53)

O PPP/2008 compreende a necessidade de estender a compreensão de prática pedagógica para além do momento áulico. É necessário que outras atividades planejadas dentro do Projeto Político Pedagógico da escola, oportunizem aos alunos outras vivências de ensino aprendizagem, com experiências inovadoras que enriqueçam o trabalho pedagógico dos professores, tais como: oficinas, seminários interativos e integrativos, festivais de cultura corporal e esportiva, workshop.

Partindo das contradições da sociedade atual, como a luta de classes, os projetos antagônicos de educação, os diversos valores ideológicos presentes na produção e socialização do conhecimento, a degradação do meio ambiente e da socialização humana, a matriz teórica do CEDF/UEPA, de forma escrita, apresenta uma concepção de prática pedagógica crítica reflexiva perante a realidade. A EF escolar como componente curricular, que trata pedagogicamente o esporte, ginástica, lutas, dança, jogo, atletismo e outros conteúdos articula dialeticamente a socialização

desses conhecimentos histórico culturais com base na compreensão e superação dessas contradições acima.

A formação de professores deve entender a prática como componente curricular, desde o início da graduação e se estender por todo processo formativo, e para além dele. Essa seria uma fundamentação necessária para a constante superação dos problemas educacionais. Porém esse retorno só é possível via uma articulação da gestão e administração pública. Nesse sentido, o CEDF/UEPA (2007) orienta,

A correlação entre teoria e prática e um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações específicas ao ambiente escolar e da própria educação escolar podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos (CEDF/UEPA, 2007, p.67).

Tal unidade deve abordar as questões de infraestrutura, de salários e carreira dos docentes, pois estas condições darão sustentação para o desenvolvimento de ações no âmbito pedagógico, como o estabelecimento de metodologias pensadas a partir da realidade da escola. Além de buscar metodologias coletivas de formação continuada, construídas conjuntamente com o meio universitário e escolar.

Este processo de formação continuada é idealizado pelo CEDF/UEPA (2007) que diz, “o CEDF/UEPA deve investir em um planejamento consistente de auxílio e acompanhamento do egresso, na identificação das oportunidades e demandas de trabalho e na volta dos egressos à formação continuada.” (p.87).

Neste sentido, percebemos que mesmo de forma prescrita o PPP 2008, compreende a realidade da formação inicial e continuada que atravessa o trabalho pedagógico da escola, e se propõem a superar as lacunas de formação, como a relação da teoria e prática, como forma de romper com o tradicionalismo que persiste na materialidade EF ao longo dos anos, como o predomínio do esporte como conteúdo da EF escolar, a cultura do “rola a bola” (desinvestimento pedagógico), confusões e fragilidades teóricas e epistemológicas, assim como os problemas de infraestrutura, de carreiras e salariais.

No que tange aos conhecimentos para a atuação profissional, o CEDF/UEPA (2007) é pontual ao dizer que os professores devem ser “capazes de compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho alienado capitalista a fim de sua superação por um trabalho de base emancipatória, solidaria, em grupo, com autonomia e auto-organização para tomar decisões” (p.47).

Partindo do entendimento que as relações sociais no modo de produção capitalista imprimem, através da divisão do trabalho, a divisão dos próprios homens, tendo o individualismo como uma de suas bases de sustentação, o CEDF/UEPA (2007) coloca o princípio de formação humana para romper com essa lógica, uma vez que,

Tal proposta se assenta na necessidade da formação de indivíduos que compreendam com seriedade a necessidade cooperativa de assumir responsabilidades, como sujeitos do processo, na construção coletiva de objetivos, princípios e valores típicos de uma outra organização social, em que todos os sujeitos sociais, dessa vez, sejam efetivamente construtores de uma nova sociedade (CEDF/UEPA, 2007, p.56).

Essa perspectiva se articula com as considerações de Azevedo et. al. (2010); Wittizorecki e Molina Neto (2005) e Molina Neto et. al. (2010) sobre a formação continuada, como uma forma de produzir conhecimentos, ressignificar a prática pedagógica em EF e o trabalho pedagógico na escola, por meio da cooperação do conjunto dos sujeitos da educação, articulando o meio universitário (produções científicas, professores e acadêmicos), o coletivo de professores atuantes na educação básica e os demais agentes da escola (gestão política municipal e administrativa escolar).

Essa auto-organização demandará ações em vários âmbitos: formação continuada, propostas curriculares, produções científicas, fortalecimento sindical e exigências de políticas públicas que visem melhorar as condições do trabalho docente.

Após as constatações e sínteses da produção do conhecimento sobre a prática pedagógica feita anteriormente, percebemos a necessidade de aproximação entre as instituições universidade e a escola, para além das formalidades legais, possibilitando que os espaços acadêmicos incorporem as discussões, problemas e proposições do cotidiano da escola para suas elaborações.

Por outro lado, precisamos que as produções universitárias impliquem em mudanças efetivas no trabalho docente, contemplando a ampliação da formação inicial, através da auto-organização dos professores, possibilitando formações continuada/permanentes, reflexões, produções científicas para romper com a lógica estanque, tradicional e sistêmica em que se encontra parte do trabalho pedagógico.

O isolamento das partes que compõem o todo educacional, gera insegurança, inibição, desmotivação, perante as tarefas históricas da educação emancipadora, e

fortalece nos sujeitos as ideologias do individualismo, da competição, da aceitação da ordem social, da ocultação das contradições da realidade.

Contudo, existem sinais de movimentos que vão à contramão, resistindo ao sistema de uma EF tradicional, reprodutivista, esportivizada e desintencional do ponto de vista pedagógico, tanto ligados a paradigmas teóricos já estabelecidos, quanto motivados pelas inovações do romper com o “velho”, com o tradicional e com estabelecido.

Os poderes institucionais (Universidade, escola, eventos científicos) precisam organizar e socializar esses movimentos (individuais e coletivos) para que possam e venham transformar a disparidade e contradições que se estabelecem no tema teoria e prática na educação. Considerando a urgência de outras pautas a serem encaradas pela educação e pela sociedade diante da realidade.

Os movimentos de resistências dos quais falamos, tratam-se de práticas inovadoras, diante dos eixos que caminham para as transformações educacionais e da EF, articulados com projetos de sociedades para emancipação humana.

Para alterarmos a prática pedagógica em Tailândia é necessário que todo o contexto que determina essa prática seja alterado, para dá condições de suas mudanças reais, sabemos que tais mudanças não se darão naturalmente, mas a partir da organização dos sujeitos sociais perante todo a OTP e ao contexto político social da educação no município de Tailândia. Ou seja, precisa da organização coletiva dos professores na ressignificação das condições de trabalho da educação, dos eventos esportivos como o JETS (e os demais), da formação continuada dos professores, da organização política e sindical dos agentes educacionais, da relação com a comunidade do entorno da escola, da relação professor aluno e da gestão escolar.

A ação coletiva mostrou-se historicamente a única capaz de resistir, reagir e preparar a mudança, por isso precisamos conhecer as proposições coletivas no campo da crítica que surge dos docentes no seu trabalho diário. Para identificarmos quais devem ser as nossas frentes de ação, as ferramentas, armas os obstáculos devemos superar, as armadilhas devemos nos preocupar, tendo em vista a luta permanente dos trabalhadores, em especial da educação física.



### **3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA**

Buscamos nessa seção analisar a prática pedagógica da EF em Tailândia, tendo como base os relatos dos professores entrevistados, para captar as mediações, os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica de perspectiva crítica e/ou inovadora dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo PPP/2008, dentro do contexto da educação básica neste município.

O roteiro de entrevista semiestruturado foi articulado em quatro eixos categóricos: “Formação Inicial” – que analisamos a formação inicial dos egressos no CEDF/UEPA, e as impressões sobre o PPP/2008 diante da formação para o trabalho pedagógico na escola; “Aporte teórico” – versamos sobre a base teórica que fundamenta a prática pedagógica dos egressos; “Prática Docente” – investigamos o cotidiano de suas práticas pedagógicas quanto aos teóricos que aplicados na realidade laboral; e “Trabalho” – que levantamos as características mais gerais do trabalho pedagógico, tais como a formação continuada, o Plano de Ensino da EF, os eventos esportivos e as dificuldades e possibilidades na prática pedagógica de Tailândia.

A categoria de conteúdo “Formação Inicial” demarca os elementos da formação inicial que fundamentam a atuação dos egressos nos diversos campus de atuação da EF, relacionam com a formação almejada pelo PPP/2008, para tanto realizamos as seguintes perguntas: 1) Você considera que teve uma formação diferenciada da formação que antes vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê? 2) Você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê? 3) Você identificou se o PPP/2008 tinha um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular? 4) Você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente? e 5) Tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

#### **3.1 Formação Inicial**

O PPP/2008 considera uma formação de qualidade, aquela que dá uma base teórica e prática, que tenha como horizonte a busca pela emancipação humana

(PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 24). E anuncia o tipo de formação que pretende superar utilizando os dizeres de Celi Taffarel et al (2006, p. 158),

A educação e a educação física, o esporte e o lazer são formas de ação político-social que dão rumo à formação de um povo e, portanto, formar professores voltados exclusivamente para mercados de trabalho ligados à indústria da beleza, do culto ao corpo – a corpolatria – voltados ao esporte de espetáculo, ao esporte de alto rendimento e “lucros”, compromete o desenvolvimento de um dado projeto histórico.

Para a superação deste modelo de educação voltada para o mercado que visa o lucro em detrimento da formação humana, político e social, o PPP/2008 anuncia a base que deve estruturar a formação inicial dos graduandos no CEDF/UEPA, devendo está garantir:

Uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar, com a finalidade de, ao final do curso, nossos egressos compreenderem o seu campo de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho para, a partir daí, consolidar em uma formação continuada o domínio da especificidade dos diversos campos de atuação da área (CEDF/UEPA, 2007, p. 35).

Nos relatos dos professores, sobre a pergunta 1) você considera que teve uma formação diferenciada da formação que vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê? Evidenciamos nas respostas as contradições acima anunciadas por Taffarel et al (2006), na realidade da prática pedagógica em Tailândia, os professores apontam que as suas formações foram diferenciadas da que vinha se dando anteriormente, o que os possibilita entender a realidade e propor formas de intervenção pedagógica diferente daquelas que predominam: esportivizada, acrítica, descontextualizada.

A gente percebe a diferença [de formação] ao lidar com os outros professores, percebe que algumas práticas, a maneira de lidar com os alunos, a maneira de se direcionar ao planejamento do trabalho em relação à educação física, ao planejamento anual que a gente vai executar. E as relações em si de professor, como ele vai levar esse conhecimento para os alunos, entendeu? Tem essas diferenças. Na verdade pode-se perceber a preocupação, por exemplo dos professores que antecedem o nosso PPP, eles tem uma preocupação mais com a relação da esportivização, da fisiologia, e já pra nossa formação a gente já tem uma preocupação mais crítica, uma preocupação crítica e ampla em relação a essas coisas, a gente não leva o esporte pelo esporte apenas, fazemos uma observação mais ampla dentro do esporte, uma relação com a vida social do aluno, com o interesse dele dentro da sociedade, através de uma prática esportiva por exemplo (PROF. 2 – PERGUNTA 1).

O professor 3, assim como o professor 2, expressa em seu posicionamento a formação diferenciada e a percepção da necessidade em rever a prática pedagógica e transformar a concepção, antes estabelecida, sobre o ensino da Educação Física desconectado do mundo social, a exemplo:

Eu tive contato com outras turmas anteriores a nossa, então eu pude conhecer o currículo anterior, em 2008 teve a reformulação do nosso PPP, houve uma grande diferença acerca das disciplinas pedagógicas, houve uma melhor preparação nesse âmbito pedagógico em relação ao PPP antigo (PROF. 3 – PERGUNTA 1).

Ao mesmo tempo que apontam tais contradições da prática pedagógica, os professores ressaltam os objetivos de formação do PPP/2008, consideram a importância de superar o esportivismo dos conteúdos, a dicotomia entre teoria e prática, voltando-se para uma formação para o mundo do trabalho, para a historização dos conteúdos, para a relação com as condições sociais das classes populares

Evidencia-se nas falas dos professores elementos que substanciam a importância de PPP/2008 no planejamento de práticas pedagógicas para uma formação diferenciada. A relação entre teoria e prática na formação inicial é algo que se destaca nos relatos, assim como a historização e as diversas relações sociais dos conteúdos da EF. Ou seja, a formação pedagógica imprimida pelo PPP/2008 é entendida positivamente pelos professores, que fundamentam suas reflexões nas disciplinas tidas na graduação.

Acredito que sim, porque a gente não fazia só prática, os professores adotavam uma metodologia que a gente tinha bastante leitura, reflexão e também a prática, a gente não entendia de maneira solta, eles davam uma explicação que contextualizava com a histórica, política, social, econômica e a gente conseguia ter um entendimento legal do objeto da EF (PROF. 1 – PERGUNTA 1).

Eu acredito que sim [sobre a pergunta 1], principalmente pela estrutura da grade curricular, como veio trazendo esse projeto político pedagógico, principalmente no que diz respeito a uma ênfase na área pedagógica, algumas disciplinas vieram com umas discussões, sendo permitidas discussões e reflexões mais críticas, como a LDB, a própria Pesquisa e Prática Pedagógica (Disciplina PPP) e principalmente a influência que eu acho que é determinante, a influência de alguns professores nas disciplinas ministradas dentro dessa grade curricular, que eu acho que em última instância é o que mais prevalece, a concepção de educação que o professor está defendendo nas disciplinas (PROF. 4 – PERGUNTA 1).

Percebemos similaridade nos discursos dos entrevistados, ao apontarem que suas formações se propunham a romper com o tradicionalismo que vigorava na formação de professores de EF. Percebemos isso na passagem da fala do Prof. 1- “porque a gente não fazia só prática”, dito de outra forma, havia uma relação entre teoria e prática nos momentos áulicos.

O Prof. 2, ao falar dos demais professores de formações anteriores ao PPP/2008 “eles têm uma preocupação mais com a relação da esportivização, da fisiologia, e já para nossa formação, a gente já tem uma preocupação mais crítica”. Já o Prof. 3, considera que após a reformulação curricular a formação pedagógica no CEDF/UEPA mudou, ao dizer “houve uma grande diferença acerca das disciplinas pedagógicas, houve uma melhor preparação nesse âmbito pedagógico em relação ao PPP antigo”. O Prof. 4 diz algo semelhante “principalmente no que diz respeito a uma ênfase na área pedagógica, algumas disciplinas vieram com umas discussões, sendo permitidas discussões e reflexões mais críticas”.

Porém o Prof. 4 acrescenta que as contribuições pedagógicas e críticas também tinham bastante relação com a figura de alguns professores “a influência de alguns professores nas disciplinas ministradas dentro dessa grade curricular, que eu acho, em última instância, é o que mais prevalece, a concepção de educação que o professor está defendendo nas disciplinas”.

Esta última afirmação do Prof. 4 coaduna-se com que alertamos na Seção 2 (pagina 73), quando Brito Junior (2016), assinala que o desconhecimento da matriz teórica do CEDF/UEPA por alguns professores formadores, compromete o trabalho pedagógico no curso. Esta situação nos leva a entender que a concepção e projetos de formação por alguns professores ia de encontro com a almejado pelo PPP/2008.

Na pergunta 2) você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê? os professores foram unânimes em considerar sua formação de qualidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. E atribuem principalmente à organização curricular das disciplinas do CEDF/UEPA, evidenciado na fala do Prof. 1, ao ressaltar os ensinamentos em certas disciplinas “devido ao ensino de alguns professores (...) nas disciplinas de Sociologia, Pesquisa e Prática Pedagógica, História da Educação Física e também nas disciplinas da área dos esportes”. Semelhança percebe-se nos dizeres do Prof. 3 - “uma formação mais crítica diante da realidade com as disciplinas pedagógicas”; e do Prof. 4 - [por causa] “dessa

grade curricular voltada mais para a prática pedagógica de uma forma ampla, tanto em espaços de academia, clubes e tudo mais”.

A influência das disciplinas tidas na formação, instrumentaliza a prática pedagógica dos Egressos, nos aspectos teleológicos (aquilo que almeja com a EF) e nos aspectos teóricos-metodológicos (o como e o porquê fazer), como podemos perceber na fala do Prof. 2: “Com base nessa formação, eu consigo ministrar uma aula de qualidade realmente” almejando que os alunos “consigam ver o mundo de diversas formas, [...] consigam fazer suas coisas, [...] criar e recriar dentro das atividades”.

Conforme podemos observar nas falas a seguir:

Acredito que sim, na verdade quem faz a sua formação, tem aquele ditado, é o aluno, mas no geral avalio que sim, também devido ao ensino de alguns professores que realmente entendiam o assunto das disciplinas abordadas, como a formação que tivemos nas disciplinas, de Sociologia, PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica), História da Educação Física, as disciplinas da área do esporte, geral eu avalio que gente teve uma formação boa (PROF. 1 – PERGUNTA 2).

Acredito que sim, foi uma boa formação, através dela hoje eu consigo ministrar, uma aula de qualidade realmente, preocupada com os alunos, em fazer com que eles compreendam não só as questões da educação física, mas através dela, eles consigam ver o mundo de diversas formas, procurando desenvolver uma autonomia para fazerem suas coisas, que consigam se organizar, que consigam ter o senso crítico, que eles consigam criar e recriar dentro das atividades, não só dentro da atividade, mas que eles consigam fazer essas atividades com as suas próprias capacidades, dentro das suas limitações também. Eu acredito que foi uma formação sim boa (PROF. 2 – PERGUNTA 2).

A gente pode aprender sobre as abordagens da EF, sobre as características históricas dos alunos. Aspectos que era pouco identificado no PPP antigo. Contribuindo assim para uma formação nossa mais crítica diante da realidade com as disciplinas pedagógicas (PROF. 3 – PERGUNTA 2).

Considero que sim, principalmente como eu falei ainda agora tem relação com a pergunta anterior, pela essa grade curricular voltada mais para a prática pedagógica de uma forma ampla, tanto em espaços de academia, clubes e tudo mais, mas principalmente foi boa pela abordagem que alguns professores tiveram nas disciplinas (PROF. 4 – PERGUNTA 2).

Diante disso, depreende-se que a formação inicial com base no PPP/2008 foi uma determinação muito significativa no aspecto do desenvolvimento das competências intelectuais e humanas dos egressos, como os mesmos reconheceram, ressaltando também que tal formação dependia das concepções educacionais

defendidas pelos professores formadores na graduação. Sobre essas competências a serem desenvolvidas, os CEDF/UEPA deixa claro seu objetivo:

[...] a universidade na busca de sua autonomia precisa definir com clareza as competências intelectuais: conhecimentos, habilidades e hábitos; competências humanas: valores, significados e desejos que irão nortear a formação de seus futuros egressos. Uma universidade crítica é aquela que compreende, explica e interpreta esse processo, resiste a ele e cria instrumentos de combate teórico e prático para intervenção dos futuros professores (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p.22).

A materialização da qualidade de formação almejado pelo CEDF/UEPA com base no PPP/2008, está na compreensão do desenvolvimento das competências globais na graduação, necessárias para dá conta das demandas do trabalho pedagógico na atuação nos campos laborais. No processo de construção de instrumentos de combate teórico/prático para a intervenção dos futuros professores o CEDF/UEPA propõem-se o desenvolvimento das competências globais já assinaladas na Seção 2 (pagina 79).

Uma boa formação é aquela que prepara o professor para implementar a sua concepção de EF numa prática pedagógica adequada a realidade na qual ele irá trabalhar. Esse tipo de avaliação pode ser identificado também na segurança e nas concepções de educação que apresentam os professores nas suas falas.

O CEDF/UEPA, como síntese histórica do movimento renovador da EF e do campo geral da educação, considera que sua matriz teórica evidencia uma sistematização fruto da construção dos autores envolvidos comprometidos com o sonho de “uma educação que se quer pública, gratuita, de qualidade e pautada na busca incessante pela emancipação humana.” (PPP/CEDF/UEPA, 2007. p.14).

Os relatos dos professores evidenciam satisfação com sua base formativa, enfatizando o caráter social, esportivo, pedagógico, crítico, histórico, e a preparação para os vários campos de atuação da área.

Tal formação inicial de qualidade, fundamentada nas competências globais, é atravessada pela sustentação de um determinado projeto histórico de sociedade, que materializa um projeto de formação. Os professores sendo conhecedores de tais projetos, serão mais capazes de articular conjuntamente um trabalho pedagógico unitário epistemológica e teleológica.

Em outras palavras, com uma base teórica metodológica alinhada e almejado pela formação docente, que acumulou esta perspectiva através do coletivo acadêmico dos discentes e docentes da área. Tal projeto é questionado na pergunta 3, a seguir.

Debatemos anteriormente na primeira Seção, nas páginas 53 e 54 dessa dissertação, com base nas conclusões de Michelotti e Souza (2008), que o ponto de partida para uma prática pedagógica de qualidade é, que os professores tenham uma visão de mundo, de sociedade, de ciência, de educação, de sujeito, de EF, de esporte e de movimento, alinhados aos interesses e finalidades de educação que se quer para o ser humano. Neste sentido procuramos compreender o projeto de sociedade almejado pela CEDF/UEPA e os projetos de sociedade defendidos pelos egressos.

A pergunta 3) você identificou se o PPP/2008 tinha um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular? Como se deu essa formação? Visou compreender a profundidade que teve esse debate em suas formações e como isso determinou suas atuações.

Para adentrarmos nesse tema, é necessário destacar o entendimento que se tem da realidade atual, na qual a educação física está imersa, por meio da teia de relações gerais e singulares.

A formação em EF deve informar sobre as forças contrárias que incide sobre a área. Conforme ressalta Taffarel (2010. 106),

Outro elemento vital a considerar na formação profissional do professor de Educação Física é a realidade atual de degeneração e decomposição do modo de produção capitalista. Assim sendo, entender a realidade como direcionamento da formação de professores de Educação Física é colocar as problemáticas no contexto dos conflitos sociais que acirram a luta de classes determinando para a classe trabalhadora a perda do direito ao trabalho, à terra, à saúde, o recrudescimento do analfabetismo e da violência, a mortalidade por doenças decorrentes da destruição do meio ambiente e outros (TAFFAREL. 2010. p.106).

Considerando a leitura da realidade que é feita pelo CEDF/UEPA por meio de seu PPP/2008, esta demarca a importância de apresentar, para formação de seus graduandos, um projeto de sociedade e de formação condizente com os interesses da classe trabalhadora, e ressalta a importância que ao final do curso, os egressos tenham claro o projeto de que defendem,

É sabido que a mesma [a Universidade] é marcada pelas contradições geradas pela disputa de interesses de uma sociedade capitalista na busca pela hegemonia das ideologias e concepções. Consequentemente, a

produção do conhecimento não acontece de forma linear, mas em meio a tensões e correlações de forças em busca da direção do projeto de formação, que pode ao final tomar um caráter de reprodução e conservação, ou uma forma de resistência e conflito, dependendo do projeto defendido pelo coletivo acadêmico (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 51).

Para reafirmar o projeto defendido pelo coletivo acadêmico que busca resistir as contradições do degenerado modo de produção capitalista é preciso que

[...] cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27-28).

Ao compreender o antagonismo que se estabelece entre burgueses/trabalhadores, exploradores/explorados e empregadores/empregados, faz-se necessário a relação de tais conclusões gerais com as singularidades nas relações de trabalho e na formação de trabalhadores. Tais conclusões só é possível pela compreensão do mundo do trabalho na particularidade do trabalho pedagógico da EF. Conforme prescreve o PPP/2008,

A compreensão do mundo do trabalho favorece o desvendar dessa lógica, dos diferentes “fetiches” do mercado, dando condições para a construção de um novo trabalhador e, conseqüentemente, um novo homem, que consiga abstrair das relações de trabalho os diversos conceitos que existem, como os conceitos de classes sociais, de força de trabalho, de meios de produção que são constituintes do mundo do trabalho. Somente dessa forma, esse professor poderá garantir seus direitos de sobrevivência, de maneira crítica e consciente (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p.42).

Os professores assinalam em suas falas que houve a materialização da proposta inicial da formação do PPP/2008, voltada para o mundo do trabalho, com projetos de sociedade definido, alinhado aos interesses da classe popular e do povo pobre, através de uma formação crítica perante a realidade da EF em particular, assim como relacionado com as questões mais amplas. Conforme podemos perceber a seguir:

Eu falo por mim, eu tive, porque no momento do curso a gente teve acesso ao PPP da UEPA, não por, digamos, tivéssemos um momento organizado pela universidade. Mas por causa de um trabalho, a gente buscou o projeto político pedagógico da UEPA, aí a gente viu que ele, lá no texto, buscava uma formação além do mercado de trabalho, salvo engano ele diz lá mundo do trabalho. No decorrer do curso a gente via essa tentativa de alguns



professores do trato com o conhecimento das disciplinas, alguns professores faziam destaque, davam ênfase nisso, não eram todos, mas tinha uma parcela dos professores que fazia esse esclarecimento (PROF. 1 – PERGUNTA 3.)

Olha a gente conseguiu. Na verdade, algumas, dentro do PPP alguns professores conseguiram atingir essa visão de sociedade, de busca por uma sociedade melhor, igualitária, uma preocupação com a formação do cidadão de forma ampla, não só uma relação à conhecimentos específicos por exemplo, essa preocupação havia em alguns professores, mas nem todos, porque algumas disciplinas elas teriam que ter, mesmo que fosse uma relação da área de fisiologia. Com relação ao aluno, uma perspectiva de sociedade, de mundo, de ser humano, de formação, deu para perceber dentro de alguns professores levavam o PPP [formação] para esse lado, mais preocupado com a visão social, já outros professores não. De uma forma mais ampla a gente conseguiu ter essa ideia, eu acredito que a maioria das pessoas que tem essa formação trabalharam nesse sentido, nessa perspectiva (PROF. 2 – PERGUNTA 3).

A gente ainda tem uma dificuldade em relação a uma educação que abranja uma população menos favorecida, e eu percebi que não tivemos tanto assim ênfase nas disciplinas para abranger essas classes, eu creio que faltou sim mais embasamento teórico para que a gente pudesse lidar com essa situação (com essas questões de classe). A gente teve, mas ela não foi completa (PROF. 3 – PERGUNTA 3).

Fazendo uma comparação ao PPP anterior eu acho que houve um avanço, se insere dentro desse PPP alguns espaços para algumas reflexões dentro das disciplinas mais críticas, enxergar a educação de uma forma mais crítica, mas eu acho que ainda falta muito e não sei se seria exagerado dizer que está inserido dentro desse PPP a defesa pelos interesses da classe trabalhadora, do povo pobre. Então eu acredito que teve um avanço, mas ainda está muito longe do que, por exemplo, se espera dentro de uma concepção mais crítica uma educação realmente para superar essa (PROF. 4 – PERGUNTA 3).

Tendo em vista as proposições para a superação dessas contradições que envolvem à articulação e a coerência entre projetos de sociedade e as práticas pedagógicas, apontado por Michelotti e Souza (2008) é possível identificar tais aspectos nas determinações que tratam da qualificação e da formação inicial para os egressos do CEDF/UEPA.

Depreendemos, portanto, que os egressos perceberam o projeto de sociedade e de educação almejado pela matriz formadora no CEDF/UEPA, no entanto, essa formação não se deu forma tranquila e homogênea, mas, de maneira desigual e combinada.

Desigual porque passava pela intervenção de professores formadores com diferentes metodologias de trabalho para abordar os temas de suas disciplinas e com

diferentes posições políticas e epistemológicas. E combinado porque, apesar dessa diversidade de metodologias, o PPP2008 e alguns professores demonstravam, conforme assinalados pelos egressos, estarem alinhados nos projetos de sociedade de educação ali defendidos.

O PPP/2008 compreende a realidade atual, onde a sociabilidade está condicionada às contradições do modo de produção capitalista, pois, ao mesmo tempo que a produção material é realizada coletivamente, sua distribuição e apropriação é feita de maneira privada, ocasionando por exemplo, fatos ilógicos como elevada produção de alimentos de um lado e noutro milhares de seres humanos em condições miseráveis.

Tais fatos apontam para a necessidade de superação desse modo de produção vigente. Na busca da superação das desigualdades, da dominação e da exploração de uma classe sobre a outra. Dessa forma o PPP/2008 propõe uma educação que coloque na ordem do dia, a criticidade do pensamento no trato com o conhecimento pelos alunos com acesso à cultura corporal e suas manifestações diversas.

O PPP/CEDF/UEPA (2007, p. 25) propõe a criticidade como uma competência necessária aos egressos, “defendemos a perspectiva de um professor intelectual crítico e reflexivo, pautado em uma atitude científica perante o exercício de sua prática pedagógica, em qualquer ambiente educacional”. Tal objetivo articula-se ao artigo 4º da proposta de DCN para o curso de graduação “Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física”, anunciado por Taffarel (2010), que aponta a compreensão crítica da realidade a qual o professor está atuando é necessária para a transformação social. (TAFFAREL, 2010, p. 118).

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela intervir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal (TAFFAREL, 2010, p. 118)

A perspectiva crítica fundamenta-se na admissão dos limites educacionais impostos pela sociedade capitalista para os interesses da classe trabalhadora, na capacidade de o sujeito conhecer a realidade a sua volta e nela intervir, na concepção de ser humano como sujeito social e histórico.

O processo crítico é reflexivo, porque busca tornar compreensível as relações e causas dos acontecimentos particulares, como fruto de relações entre os acontecimentos singulares imediatos e os determinantes gerais da sociedade.

Para Frigotto (1989) no processo crítico dialético do conhecimento, não basta somente a crítica da realidade, mas que essa práxis se coloque na vida social dos sujeitos, de modo a transformar a realidade anterior no plano do pensamento e no plano histórico social.

A concepção crítica da educação surge no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80. Propunha, a partir da crítica sobre as pedagogias concebidas até então (tradicional, escolanovista, tecnicista e crítica reprodutivista) uma teoria pedagógica comprometida com a transformação social, inspirada nos princípios do materialismo histórico dialético, seu principal idealizador foi Dermeval Saviani, que denominou tal teoria de Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Dermeval Saviani (2011, p. 16), o sentido crítico da pedagogia implica

a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 16).

Diante de tais apontamentos, acumulados historicamente na educação em geral no Brasil, e em particular na educação física, na perspectiva de romper com uma educação atrelada a manutenção do *status quo* da sociedade, surge o movimento renovador da educação física, já anunciado na Seção 1 desta dissertação.

O movimento renovador da EF inspirou mudança na educação física, imprimindo um caráter crítico, tanto no acúmulo teórico da área, que se expressou nos surgimentos das abordagens da educação física, quanto nas reformulações curriculares dos cursos de educação física.

Na pergunta 4) você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente? podemos analisar em que medida essa criticidade se materializou no âmbito da formação de professores, através da matriz curricular do PPP/2008, que se propõe a formar um professor crítico reflexivo:

Eu vejo assim, durante o curso alguns professores iam colocando criticidade dentro das disciplinas. Alguns, não era a maioria. Para intervir na sociedade criticamente, além disso tivemos acesso a textos por meio de alguns professores, que permitiu termos um entendimento sobre sociedade, a divisão em classes, tanto que hoje eu levo para mim esse aprendizado social. Ampliamos o pensamento de consenso, compreendendo os projetos de governo, projeto de sociedade. Eu aprendi que temos que compreender a luta de classes, daí se organizar para que as coisas realmente mudem, essa organização (digamos) seria para conduzir a classe trabalhadora chegar no governo e administrar, e estando no poder fazer mudanças nos projetos de governo, de sociedade. É assim que eu entendo (PROF. 1 – PERGUNTA 4).

Sim, ela foi uma formação bastante crítica, fazíamos muitas discussões de como usar esse conhecimento para nossos alunos, para que eles conseguissem entender e agir no mundo. Por exemplo, as questões de classes, para mostrar as visões e interesses de cada classe, para poderem se posicionar na sociedade, ter uma visão do mundo, assim estaríamos fazendo uma aula mais crítica, para que eles conseguiram levar, expandir sua vida na sociedade, então tivemos essa discussão em nosso curso. Claro, que como eu falei, nem todas as disciplinas faziam essas discussões, mas algumas debatiam essas questões de visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de busca de mudança nas relações sociais (PROF. 2 – PERGUNTA 4).

Eu acredito que tivemos essa formação crítica sim, e eu atribuo essa formação a disciplinas de PPP I, II, III e IV. Nessas disciplinas nós estudamos as abordagens críticas, e como aplicar em nossas aulas. Em outros eventos também permitiu que compreendêssemos melhor a realidade dos alunos, posso citar o projeto “fazendo arte melhorando a qualidade de vida”, um projeto onde nós realizamos atividade que buscava desenvolver o senso crítico dos alunos para reconhecer a sua realidade social e as possibilidades mudança (PROF. 3 – PERGUNTA 4).

Sim, foi uma formação, inclusive fazendo análises, conversando com colegas da mesma turma, tivemos uma formação diferenciada, que nos estimulou a uma visão mais crítica (PROF. 4 – PERGUNTA 4).

Tal formação crítica é entendida de forma diferenciada por cada egresso, porém é notório a atribuição que eles fazem a essa criticidade em relação à educação e a transformação social.

Ainda diante desse tema surgiu o questionamento se tinha havido uma formação complementar que fomentasse essa formação crítica. Diante da resposta do primeiro professor entrevistado, percebemos a ênfase dada a sua participação no movimento estudantil na universidade como um espaço determinante na formação crítica do mesmo. Realizamos a mesma pergunta aos demais sujeitos da pesquisa, que indagava 5) tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

Sim, eu me envolvi, tive a oportunidade de participar de formações e trocar conhecimento com outros estudantes que faziam parte do movimento estudantil, isso ajudou muito, principalmente para entender funciona a sociedade essa questão da divisão de classes, da exploração de uma classe sobre a outra, os mecanismos que uma classe usa para manipular a outra e assim ficar no poder (PROF. 1 – PERGUNTA 5).

Inicialmente quando a gente entrou no curso a gente começou a participar, eu, particularmente participei do DCE, e das discussões no DA dentro da universidade, na verdade, não existia o Diretório na época, através de um professor, que trouxe essa ideia de criar o DA, aí fizemos viagens, onde trocamos conhecimentos com pessoas de outros lugares e trouxemos uma formação que nos levou a lutar pela finalização da construção da quadra de esporte no campus, hoje em dia tem esses espaço aí, claro que não foi a gente, mais nós participamos, fizemos paralisações, em fim. Nesses espaços aí que tivemos grande discussões. Permitindo que não ficássemos fechado no nosso ambiente, e isso contribuiu para formação crítica e mais ampla, inclusive sobre o sistema político atual, o capitalismo. Ampliando assim a nossa de visão de mundo, de sociedade e como aglutinar esses conhecimentos para causar mudanças na sociedade (PROF. 2 – PERGUNTA 5).

Sim, principalmente a participação em alguns congressos da área, por exemplo, o ENEEF, o EREEF, alguns encontros organizados por alguns professores, como práticas inovadoras na educação na educação física. Tiveram vários momentos, principalmente instigados por alguns professores a participação nesses eventos, tivemos outros congressos contribuíram bastante. No movimento estudantil, eu fui simpatizante ao movimento nacional contra a regulamentação da educação física- MNCR, participei da revitalização do diretório acadêmico, da chapa que concorreu e assumimos a frente movimento estudantil no campus, tivemos contatos com o pessoal do DCE (diretório do centro estudantil), que contribuiu para uma visão mais crítica a educação e a sociedade (PROF. 4 – PERGUNTA 5).

Mesmo não tendo declarado a participação em movimento estudantil ou em eventos acadêmico-científicos, o Prof. 3 denota compreensão de que os conteúdos da EF, tratados com abordagem contextualizada com o movimento da sociedade, favorece a compreensão da realidade e as implicações político-econômicas, a saber

Sim, a gente pode conhecer a realidade através do Fundamentos da dança, do lazer, do esporte, da ginástica. Então, essas disciplinas conseguiram mudar um pouco o que nós pensávamos sobre a forma de abordar os conteúdos, para além da forma tecnicista e do esporte propriamente dito (PROF. 3 – PERGUNTA 5).

Como podemos perceber, o movimento estudantil tem sido um espaço de formação crítica de destaque na universidade, oportuniza experiências de diálogos entre diferentes realidades, diferentes entidades e pessoas. Ampliando assim o acesso político cultural através de uma formação complementar conjuntural. Nas

respostas obtidas foi possível perceber tal contribuição, destoando apenas o Prof. 3, talvez por não ter compreendido a pergunta.

### 3.2 Aporte Teórico

Nesta subseção identificamos a base teórica que os professores têm sobre alguns conceitos fundamentais, tidos na formação inicial, mas que acompanha o cotidiano do trabalho docente, para tanto realizamos as seguintes perguntas: 6) Defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de EF? 7) Qual o objeto de estudo da EF? 8) Para que serve a EF na vida dos sujeitos? Qual a finalidade da EF? 9) O que você entende por prática pedagógica? ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? e como ela acontece nas suas aulas de EF? 10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Buscamos nesses questionamentos levantar a concepção de educação física, o objeto de estudo da EF, a concepção de prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA, a finalidade da EF, e relação teoria e prática nos momentos áulicos.

A questão da identidade da EF foi debatida mais enfaticamente nos anos 1980 e 1990, momento que ficou conhecido como crise de identidade da EF. Tal momento teve uma fundamental importância, por ser o marco inicial para que área ganhasse uma relevância maior perante a sociedade e na sua constituição enquanto campo de estudo que detém o conhecimento a ser ensinado.

Esta constituição possibilitou ampliar uma perspectiva para além do caráter conservador materializado nos aspectos do militarismo, eugênico, tecnicista, esportivo e da aptidão física, pois “perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50).

Atualmente apesar do declínio do debate, existem consensos e conflitos sobre o que é a EF. Na definição desse campo epistemológico, surge outras considerações, como a sua finalidade, seu objeto de estudo e os conteúdos que a EF deve se encarregar. E a forma como esses conteúdos devem ser abordados na dimensão teórico-metodológica.

No que se refere a identidade da EF, o PPP/2008 inicia dizendo que qualquer que seja a identidade assumida para a EF, será uma opção política. Pois segundo o mesmo não há “uma identidade a ser descoberta, e sim, uma concordância com determinados sentidos e significados” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 37) dessa identificação, demarcando que não existe mais uma “crise de identidade”, mas apenas diferentes pensamentos sobre essa identidade.

Com esta constatação, o PPP/2008 aponta que inicialmente haviam dois grandes campos para explicar o que é EF: “um dizia ser ela uma ciência relativamente autônoma” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 37), subdividindo-se em dois outros segmentos: um relacionado ao estudo das diversas expressão do movimento humano e outro voltada apenas ao esporte; o segundo grupo “defendia a intervenção como uma área da filosofia da corporeidade” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 37), com dois seguimentos também: um com ênfase no lúdico e outro no lazer.

Posteriormente, surge um terceiro grupo, o qual o PPP/2008 se identifica e constrói seu posicionamento, este surge da “avaliação de que a Educação Física não se constitui como ciência e nem como filosofia, mas que se utiliza de algumas ciências e pressupostos filosóficos, tratando a Educação Física como uma Prática Pedagógica” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 37).

Com base nesse posicionamento, a formação inicial prescrita no PPP/2008 anuncia como pretende ir além da EF questionada no passado, com o propósito de demarcar esta área do conhecimento com base na docência dos diversos campos de intervenção.

Nessa perspectiva, a intervenção em Educação Física amplia o nível de formação, buscando estabelecer relações com as diferentes ciências (sociais, humanas, naturais, tecnológicas, biológicas e da saúde), assim como, valer-se da mediação que a filosofia proporciona ao homem. Desta maneira, teremos uma intervenção com base na docência que se expressa no trabalho pedagógico, capaz de responder aos problemas encontrados na escola, na universidade, nas academias, nas escolinhas de esportes, nas diversas ações de lazer, enfim, nos distintos ambientes educacionais de intervenção do professor de Educação Física (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 37).

Esta demarcação que identifica a concepção de EF, se aproxima da linha de pensamento do Coletivo de Autores (2012, p. 50), que diz

É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a

realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50).

A partir dessas referências podemos analisar as posições que apontam os professores entrevistados sobre a pergunta: **6) defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de educação física?**

A minha concepção de educação física, é uma antes de entrar no curso: uma visão que a educação física era uma disciplina que tinha como fim, apenas permitir que os alunos tivessem acesso a um conteúdo, algumas atividades. Mas na universidade esse conceito ampliou, eu vi que ela é sim uma disciplina, que tem um conteúdo a ser socializado, um conhecimento que historicamente os seres humanos construíram, tem a tarefa de socializar esses conhecimentos na escola e em outros espaços. Na escola eu considero que esse conhecimento deve ser passado e tratado **de uma forma que os alunos entendam o conteúdo, o seu surgimento deu-se num determinado lugar, que passou e vem passando por mudanças, não está isolado e está dentro de uma sociedade. Um exemplo disso, é mostrar que a medida que a sociedade muda os conteúdos da EF também mudam.** Através da **cultura corporal**, é possível demonstrar várias injustiças que ocorrem na sociedade, assim como a saídas para essas injustiças, permitindo que os alunos compreendam o sistema atual e a sociedade. Então a concepção que eu tenho de EF, é que ela é uma disciplina que tem como objetivo socializar o conteúdo da cultura corporal, mas **esse conteúdo ele tem que ser tratado de uma maneira crítica**, que venha contribuir para a melhora da sociedade, onde a gente possa viver numa sociedade mais justa, digamos assim (PROF. 1 – PERGUNTA 6, grifo meu).

Educação física. Na verdade, eu tenho um conceito assim que eu trago desde a universidade sobre a relação da educação física, que acredito que seja uma **prática pedagógica** cultural (social na verdade). **Que vem se desenvolvendo ao longo dos anos e dentro dessas práticas você vai trabalhar o esporte, as lutas, as danças, os jogos e a ginástica, que são os principais temas da educação física.** Então eu acredito que se for debater um conceito básico eu acho que seria isso. É isso que eu acredito que seja a educação física, claro que dentro dessa prática pedagógica tem aquela relação das mudanças, quando eu falo assim que é **uma prática pedagógica culturalmente modificada através dos tempos, então a educação física cada vez mais ela vem se modificando, antigamente você via que a educação física higienista**, por exemplo, era voltada só pra relação da saúde, e depois a militarista; então foi evoluindo através dos tempos e hoje em dia a gente já vê a educação física mais como uma **prática realmente social**, onde ela busca através dessas questões desses cinco principais temas aí, busca fazer com que haja mudança dentro da sociedade (PROF. 2 – PERGUNTA 6. grifo meu).

Para mim o conceito de **EF é o conceito de cultura corporal**, onde o profissional de EF vai trabalhar com a cultura corporal em todos os seus aspectos como o movimento, o contexto social. EF é tudo aquilo que envolve a cultura corporal (PROF. 3 – PERGUNTA 6. grifo meu).



É uma prática social, que se reflete através de uma **prática pedagógica**, que vem dentro desse conceito específico tentar transmitir **o conteúdo da cultura corporal de movimento** através de alguns conteúdos, futsal, esportes, jogo, lutas, enfim **os diversos conteúdos da cultura corporal que vem sendo construídos, reconstruídos historicamente pelo ser humano** (PROF. 4 – PERGUNTA 6. grifo meu).

Nessas respostas dos Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 4 sobre a pergunta 6, destacamos a inferência que fazem ao princípio do trato com o conhecimento da abordagem Crítico-Superadora, quando dizem:

Uma disciplina, que tem um conteúdo a ser socializado, um conhecimento que historicamente os seres humanos construíram, tem a tarefa de socializar esses conhecimentos na escola e em outros espaços de uma forma que os alunos entendam o conteúdo. (...) o seu surgimento [do conteúdo] deu-se num determinado lugar, que passou e vem passando por mudanças, não está isolado e está dentro de uma sociedade. Um exemplo disso, é mostrar que à medida que a sociedade muda os conteúdos da EF também mudam (PROF. 1 – PERGUNTA 6, grifo meu).

É uma prática pedagógica culturalmente modificada através dos tempos, então a educação física cada vez mais ela vem se modificando, antigamente você via que a educação física higienista (PROF. 2 – PERGUNTA 6).

Os diversos conteúdos da cultura corporal que vem sendo construídos, reconstruídos historicamente pelo ser humano (PROF. 4 – PERGUNTA 6)

O princípio que nos referimos é o da provisoriedade do conhecimento, no qual expressa que a produção humana, como os conteúdos da EF em particular, são reflexo do estágio de desenvolvimento humano num determinado momento histórico, fruto do acúmulo científico e intelectual da aproximação do homem com a realidade, desenvolvendo sucessivamente a capacidade reflexiva.

A partir dele [do princípio da provisoriedade do conhecimento] se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34, grifo meu).

Outro destaque que podemos fazer é a recorrência de atribuírem a identidade da educação física a cultura corporal: “Então a concepção que eu tenho de EF, é que ela é uma disciplina que tem como objetivo socializar o conteúdo da cultura corporal” (PROF. 1); “Pra mim o conceito de EF é o conceito de cultura corporal” (PROF. 3); “uma prática pedagógica, que vem dentro desse conceito específico tentar transmitir

o conteúdo da cultura corporal de movimento (...) enfim, os diversos conteúdos da cultura corporal que vem sendo construídos, reconstruídos historicamente pelo ser humano” (PROF. 4).

Este último professor faz referência a dois objetos de estudos da EF (a cultura corporal e a cultura corporal de movimento), mais a frente poderemos perceber do Prof. 4 uma melhor definição, ao falar seu posicionamento, tanto sobre o objeto de estudo da EF, quanto a sua opção teórico-metodológica na definição de uma abordagem de trabalho.

A análise da identidade da EF apontada pelos professores entrevistados, apesar das diferentes formas de descreverem suas opções conceituais, as respostas mostraram-se bastante alinhadas a concepção de EF do PPP2008 (já anunciada acima) e da abordagem Crítico-Superadora, conforme defendida pelo Coletivo de Autores:

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, 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 (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50)

Porém, para aprofundar a reflexão sobre o objeto de estudo da educação física, resolvemos fazer um questionamento da definição deste, pelos egressos participantes da pesquisa, que se materializou na seguinte pergunta: 7) qual o objeto de estudo da EF? Nessa resposta o Prof. 3 responde de forma direta “A cultura corporal” e os demais expressam de forma explicativa:

Eu entendo que é a cultura corporal e dependendo do lugar onde se esteja, a gente precisa se adaptar, elencar os conteúdos que sejam da realidade daquela localidade, que se estar trabalhando, a gente não pode também querer tirar o conteúdo da cultura corporal que não seja da realidade do aluno. Eu vejo que a cultura corporal é como uma forma de classificar, ou denominar um grupo de conhecimentos que são dessa área, a dança, os esportes, as ginásticas, enfim, várias atividades que o homem criou (e homem é homem e mulher) ao longo do tempo do desenvolvimento da humanidade (PROF. 1 – PERGUNTA 7).

Eu acredito que seria a cultura corporal. Na verdade, eu diria que o principal objeto da educação física é a cultura corporal. Ela está relacionada ao ser humano em sociedade, é tudo aquilo que você vem trazendo em relação ao movimento, ao desenvolvimento e toda a relação do ser na sociedade. Através dela, eu consigo que meu aluno consiga ter um aspecto social, ter respeito, educação, respeito com o parceiro, com o adversário, saiba se relacionar na sociedade, ele consiga ser um líder, consiga fazer as coisas por si só, consiga se auto-organizar. Por exemplo, eu vou fazer um trabalho de

dança, eu vou trabalhar as relações de movimento, salto, tudo mais, se eu vou trabalhar só aquilo, só a dança, o que eu vou está construindo no meu aluno? Só o desenvolvimento corporal dele, será que é só aquilo vai satisfazer o desenvolvimento dele por completo, só o movimento pelo movimento, eu acredito que não. Então a gente vai ter que trabalhar o movimento em prol de alguma coisa, mostrar para ele quais são as necessidades reais do movimento, o que eu posso fazer o que eu não posso, com o que eu posso contribuir com aquilo, mais ou menos a visão que eu tenho em relação a isso (PROF. 2 – PERGUNTA 7).

(PROF. 4 – PERGUNTA 7) A cultura corporal de movimento. Ela é tudo que veio sendo construído historicamente, dentro de um determinado contexto político, social pela humanidade no que se refere ao movimento humano.

É notório nas falas dos professores, o apontamento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física, reafirmando o já anunciado por eles antes, ao falarem das suas concepções de EF. A identidade deste campo de conhecimento está diretamente relacionada ao seu objeto de estudo, assim como aos seus conteúdos, eleitos como um conjunto de conhecimentos necessário para a elevação da capacidade teórica dos estudantes naquela área de conhecimento.

A demarcação da identidade é de suma importância para o reconhecimento e relevância da EF na sociedade e no currículo escolar, enquanto disciplina que detém um conhecimento a ser socializado e transmitido, necessário para formação integral do ser humano.

A definição da concepção de EF, do seu objeto de estudo e da área de conhecimento é, antes de tudo, uma posição teórica, mas também política, epistemológica e científica.

É preciso que estes conceitos e posições estejam alinhados filosófica e metodologicamente com os projetos coletivos de sociedade e de educação anunciados (nas matrizes curriculares, por exemplo), sob a condição de comprometer a estratégia classista definida no projeto de escolarização e assim cair em possíveis ecletismos, ingenuidades, ou farsas teórico-científicas, conforme anuncia-se a seguir,

Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo [currículo ampliado] quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30, Grifo meu).

Percebermos na conceituação da cultura corporal, pelos do Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 4, como sendo um conjunto de atividades desenvolvidas pela humanidade necessárias para um determinado tempo histórico, conforme podemos notar nas passagens:

A cultura corporal é como uma forma de classificar, ou denominar um grupo de conhecimentos que são dessa área, a dança, os esportes, as ginásticas, enfim, várias atividades que o homem criou (e homem é homem e mulher) ao longo do tempo do desenvolvimento da humanidade (PROF. 1 – PERGUNTA 7).

Ela está relacionada ao ser humano em sociedade, é tudo aquilo que você vem trazendo em relação ao movimento, ao desenvolvimento e toda a relação do ser na sociedade (PROF. 2 – PERGUNTA 7).

A cultura corporal de movimento. Ela é tudo que veio sendo construído historicamente (PROF. 4 – PERGUNTA 7).

Apesar dessas definições apresentarem-se de forma incompleta, imprecisas e até confusas, elas apresentam elementos centrais congruentes com a definição apontada pela teórica Celi Taffarel (2016), que compôs o Coletivo de Autores na sistematização da abordagem Crítico-Superadora, que tem como objeto de estudo “Cultura Corporal”, como podemos perceber passagem seguinte da autora:

As objetivações da Cultura Corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros. Este acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção. O acervo que compõem a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas (TAFFAREL, 2016, p. 15).

Em síntese os professores entrevistados apresentam concepções de EF, alinhados a seus projetos de sociedade e educação, assim como a definição de seus objetos de estudo da área. Ressaltamos anteriormente que tal definição é necessária para elevação da relevância social da disciplina, sobretudo como componente curricular no projeto de escolarização definido. Tendo essa compreensão procuramos, a seguir, conhecer a finalidade da educação na vida dos sujeitos, conforme a pergunta 8) Qual a finalidade da EF para vida dos estudantes?

A finalidade e a legitimidade da EF caminharam juntas ao longo da história da área no Brasil, conforme assinalamos na primeira Seção deste estudo. A finalidade da EF esteve ligada inicialmente aos interesses militares, que tinha como objetivo o desenvolvimento da hierarquia e o disciplinamento, sua legitimidade se justificava pela necessidade do desenvolvimento de um ser disciplinado, forte e saudável.

Posteriormente, esta finalidade esteve ligada aos interesses médicos e higienista, afim de desenvolver uma medicina social, com base em padrões de conduta física, moral e intelectual. A legitimidade se assegurava pela necessidade de um corpo sadio, limpo, para um espaço purificado, limpo e arejado.

Foi com Rui Barbosa em 1882 que a EF é instituída nas escolas, porém o objetivo da EF da época, trazia a concepção dualista de homem, onde o corpo sadio era a condição para uma mente saudável. Entre 1920 a 1930, a EF era fundamentada no Método Francês, voltado para o desenvolvimento biológico, técnico e orgânico, visando o desenvolvimento da saúde, através de exercícios eficazes e mensuráveis, numa prática técnico-biologicista.

A partir da década de 1940, a educação e em especial a EF, é imposta uma postura nacionalista e patriota. A EF tinha a intencionalidade de adestramento com objetivo de defesa nacional. A concepção de EF mecanicista (educação do físico), estava alinhada a concepção de saúde restrita aos aspectos bio-fisiológicos.

Para convencer as camadas populares de um falso desenvolvimento econômico, em 1970, durante o regime militar, a EF se vincula a prática esportiva que foi utilizada como sinônimo de qualidade de vida, alcançada, exclusivamente, pelo acesso ao lazer e a atividade física. Com forte apelo midiático nas conquistas esportivas internacionais, onde a vitória no esporte significava a vitória nacional do povo.

Até então, a finalidade e legitimidade da EF de modo geral, estava ligada aos interesses da classe dominante e governamentais. Posteriormente começa a ser questionada, e se passa a pensar na finalidade do desenvolvimento do aspecto integral do ser, porém, inicialmente a essa disciplina cumpriu um papel secundário, de auxiliar às demais, eleitas mais significativas para a formação do sujeito. E essa tendência ficou conhecida como psicomotricidade.

O Movimento Renovador da EF surge para aprofundar os questionamentos dessas finalidades históricas da EF. O empenho reflexivo seu deu para resolver a “crise de identidade”, na busca de perspectivas para EF que antedesse de fato os

interesses da classe popular. É nesse período de 1980 a 1990, conforme já assinalamos sobre esse tema, que surgem várias tendências da EF, com finalidades diversas, de acordo com os seus parâmetros teóricos metodológicos.

Mas, dentro desse clima de diversidade, expressavam projetos com finalidades de legitimações diferentes. Conforme Molina Neto et. al. (2010) a formação fragmentada é considerada um reflexo da disputa pela identidade da EF entre bacharelado e licenciatura, estas disputas geram dúvidas sobre a finalidade da EF, e podem levar ao privilégio de conteúdos técnicos e instrumentais voltados para o estudo do esquema corporal e do movimento humano e da saúde.

Por isso é fundamental, compreendermos as mediações do processo histórico da EF, as contradições e conflitos em jogo para legitimar as finalidades presentes nos projetos educacionais em geral e de EF, visando a formação humana e a transformação da sociedade.

Nesse sentido, para o PPP/2008, a finalidade da EF, enquanto campo de estudo, de modo geral é: “[...] [a] finalidade é possibilitar a todos o acesso as construções culturais que foram acumuladas historicamente, e que possibilite a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 45, grifo meu).

Sobre a finalidade da EF os egressos participantes da pesquisa caracterizam da forma a seguir:

Eu vejo como um meio, porque hoje vivemos numa sociedade onde somos muito oprimidos, onde nos negam muitos direitos. A educação física seria um meio do aluno se instrumentalizar, uma oportunidade de que, em cada aula, ele possa se inteirar do que ocorre na sociedade, uma vez que, como eu disse antes, ao tratar o assunto levamos em consideração a questão da história, do social, da economia, da saúde, etc. No final, ao fazermos algumas sínteses para o aluno, ele possa entender além do conceito daquele esporte e suas regras, ao relacionarmos esse conteúdo com esses problemas da sociedade. Possibilitando ao aluno passar de um nível, da visão que ele tinha, que era só restrita ao esporte, mas agora, por fazermos essa relação, ele consegue ir além, e entender algumas coisas da sociedade. Após vários anos de estudo, um tempo na escolar, ele pode sim, chegar ao final do Ensino Médio com um certo esclarecimento a respeito do lugar que ele vive, identificar e entender as contradições de forma básica (PROF. 1 – PERGUNTA 8).

O Prof. 1 assinala que EF seria um meio para “instrumentalizar” e “inteirar” o aluno do que acontece na sociedade, através de uma abordagem nos conteúdos da EF para além dos conceitos do “esporte e suas regras”, mas de maneira que relacione

estes conteúdos aos aspectos históricos, social, econômicos e da saúde, para assim ampliar as referências conceituais que o aluno tinha.

Acredito a prioridade que nós devemos ter em mente é aquela relação da cultura corporal do ser humano, das vivências em relação a cidadania. Eu posso me tornar até repetitivo, mas eu acredito na importância de levarmos isso para o sujeito, para cada pessoa. Como nós vamos fazer com que esses alunos se insiram dentro da sociedade como ser humano, como pessoas melhores. Por exemplo, na relação dos jogos e brincadeiras, antigamente essas práticas eram naturais do ser humano, em qualquer local você via que acontecia essa prática entre crianças, hoje em dia, você vê que não acontece mais isso. Assim, o único espaço que normalmente tem para trazer essa cultura é dentro do ambiente escolar. A importância dos jogos é de uma maneira sobrenatural, pode inclusive diminuir os índices de depressão em crianças e adolescentes, pois, às vezes, aquelas crianças são as que não tiveram essa vivência em sociedade, dos jogos e brincadeiras. Através da educação física, buscamos um resgate cultural e uma nova visão de sociedade, buscamos também formar pessoas, formar cidadãos, formar seres pensantes, seres críticos, que possam desenvolver-se na sociedade de uma maneira que eles não venham pensar só em si, mas também na coletividade, onde possam levar isso para a vida, percebendo seus interesses em comum (PROF. 2 – PERGUNTA 8).

O Prof. 2 aponta que a EF deve levar a cultura corporal do ser humano para o aluno, através dessas vivências torna-los cidadãos inseridos na sociedade. Justificando que antigamente essas práticas da cultura corporal, como os jogos e brincadeira, aconteciam espontaneamente nas ruas e bairros, porém hoje em dia, a escola é o único espaço para oportunizar essas vivências para os alunos, tendo esta a tarefa de fazer o resgate cultural. Para ele, este acesso à cultura corporal deve possibilitar o desenvolvimento do aluno com um ser pensante, crítico e cidadão, para não pensarem só em si, mas também na coletividade.

Para o Prof. 3 a EF, através das atividades práticas, deve fazer com que o aluno conheça as limitações e possibilidades do desenvolvimento do seu corpo, e assim realizar melhor as atividades cotidianas. Já o Prof. 4 diz:

acredito que socializar, o que eu tento fazer é uma socialização de todo esse conteúdo da cultura corporal de movimento, especificamente nas minhas aulas tentar trazer essa discussão de que esses mesmos conteúdos que estão sendo socializados, que eles conhecem, foram frutos de um processo de construção, de criação que tiveram influências sociais, políticas de cada contexto histórico e que hoje ainda está em processo de construção e inclusive, que há uma necessidade de romper, principalmente essa linha cultural que eles trazem, já atrelada a esses valores mais tradicionais e vinculados a uma sociedade capitalista, isso precisa ser reconstruído, desmistificado, talvez até desconstruído essa questão de como é visto os conteúdos da educação física para algo que realmente atenda aos interesses de uma sociedade que não se pautem, principalmente, no rendimento, na

técnica pela técnica, e sim algo que realmente esteja mais fundamentado na inclusão, na socialização, na cooperação. Então, eu vejo que esse seria um papel fundamental ao passar o conteúdo da cultura corporal de movimento (PROF. 4 – PERGUNTA 8).

Ele atribui a finalidade da EF ao aspecto socializador, o objetivo seria socializar os conteúdos da cultura corporal de movimento. Neste processo fazer com que os alunos percebam que tais conteúdos foram frutos da criação humana, dentro de certas condições históricas, sociais e políticas, e, portanto, podem e devem ser reconstruídas, desmistificadas dos valores da sociedade capitalista. Salaria que a vivência desses conteúdos deve romper com os aspectos do rendimento, da técnica pela técnica e pautar-se numa perspectiva da inclusão, socialização e na cooperação.

Os professores, apesar de terem tido o mesmo Projeto Político Pedagógico como orientador de suas formações, apresentam diferentes posicionamentos sobre a finalidade da EF. Os Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 4 sinalizam para uma finalidade para além dos aspectos técnicos instrumentais dos conteúdos, com o objetivo de através da metodologia problematizadora evidenciar os aspectos políticos, econômicos e sociais que atravessam o processo histórico de construção e reconstrução do conhecimento humano.

Já o Prof. 3, apresenta uma finalidade da EF voltada apenas para os aspectos físicos corporais das atividades práticas, denota uma aproximação com a finalidade de EF com base na abordagem psicomotora – sobre essa posição do referido professor, retornaremos a análise ao falarmos das abordagens defendidas por eles, o que será indicado mais à frente do texto nas páginas 121 a 124.

A finalidade da EF é materializada pela prática pedagógica do professor ao mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada, essa intencionalidade deve conter um conjunto de posições que envolvam os seus projetos de educação e sociedade, sua orientação teórico-metodológica, seu objeto de estudo na sua concepção de EF.

Tendo em vista essas prerrogativas realizamos a pergunta a seguir que visa saber: 9) O que você entende por prática pedagógica? Ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? E como esta prática pedagógica acontece nas suas aulas de EF?

A prática pedagógica seria o modo como o professor vai buscar transmitir o conhecimento ao aluno, ela vai desde o processo que o professor planeja a aula, seleciona o conteúdo, a metodologia a ser usada para repassar aquele



conteúdo, até o momento que ele vai para a sala e aplica a metodologia que ele escolheu, observa o que seria o processo da avaliação, reavalia o que deu certo ou o que deu errado até ali e vai seguindo, ou seja, não é só o momento dentro de sala. É importante também dizer que esse processo de seleção do conteúdo, da metodologia lá, tem um referencial teórico, o professor ele não faz aquilo solto. Esse referencial teórico, é a abordagem que ele segue, que está conectada ao projeto de sociedade, então a prática pedagógica também é uma concepção de projeto de sociedade que o professor defende. O professor ao partir de um determinado projeto de sociedade, vai seguir uma teoria do conhecimento. Se ele entende que a sociedade está dividida em classes, ele se aproxima da teoria do marxismo, essa teoria vai dá conhecimento para preparar a nossa aula alinhada a uma abordagem, que no caso da educação física, é a crítico superadora. Dessa abordagem formulamos os planos de aula tentando desenvolver algo no processo de ensino, apresenta esse conteúdo para o aluno, que trará seu conhecimento do senso comum, da rua, em cima da fala deles, entramos com nossa intervenção, esclarecendo para chegarem no conhecimento científico. Após esses momentos avaliamos se o aluno produziu uma nova síntese, se ele saiu desse nível do senso comum e migrou para um nível mais sistematizado (PROF. 1 – PERGUNTA 9).

Acredito que a prática pedagógica seja o direcionamento de como nós vamos fazer o nosso trabalho. Como vamos organizar para fazer os alunos entendam o conhecimento que nós queremos repassar. Nesse processo construímos um momento para que eles exponham o que trazem sobre aquele conteúdo, o conhecimento deles de fora, aí eu tento ajudá-los com o conhecimento que eu já tenho, tentando aglutinar esses conhecimentos para que possamos criar algo novo. Nesse dialogo aí, vou fazendo com que eles consigam montar e perceber as diferenças entre o que eles trouxeram e o que eu trouxe para a escola, eu trabalho apenas como mediador, claro que eu tento explicar as atividades, mas vai existir um momento que eles têm que começar a construir as próprias atividades, vamos vendo o que dá certo o que dá errado, aí fazemos as modificações, faço intervenções e vou perguntando para eles, instigando. Após isso temos uma roda de conversa, uma espécie de avaliação das atividades, como eu trabalho nas series iniciais, não fazemos avaliação, nossa avaliação é formativa, no processo, no decorrer das nossas aulas, verificando se eles conseguiram aprender, o que eles pensam sobre aquelas atividades, e o que eles podem levar daquilo para os colegas, vizinhos do meio social. Eu tento fazer com que eles tenham integração, organização, sejam capazes de modificar, criar, recriar, transformar as atividades. Além de trabalhar os valores, os valores humano, do trabalho em equipe, o respeito em relação ao parceiro, ao adversário, de homem e mulher (de gênero), aos homossexuais, tentando mostrar que todos são iguais entre aspas, com características diferentes, mas que todos merecem ter respeito (PROF. 2 – PERGUNTA 9).

São as atividades que você vai desenvolver, previamente feitas por um planejamento, conhecendo a realidade dos alunos para você fazer as atividades.

a) como é a sua prática pedagógica em sala de aula? A gente primeiro faz um diagnóstico da turma, e em cima desse diagnóstico a gente realiza algumas atividades para ver se está adequada a realidade dos alunos, em duas a 3 atividades para contemplar a maioria dos alunos, pois eles especificidades, e níveis de aprendizagem diferentes. Para abranger toda a turma (PROF. 3 – PERGUNTA 9).

A prática pedagógica para mim é tudo aquilo que está relacionado dentro do processo de ensino aprendizagem, isso acontece de uma forma mais ampla em todo o momento de vida do ser humano, mas que dentro da escola existe uma certa sistematização, uma certa maneira de passar isso formalmente. a) como é a sua prática pedagógica em sala de aula? A minha prática pedagógica eu tento alinhar ela, a uma abordagem específica, que preza uma visão crítica da educação, eu tento iniciar as minhas aulas conhecendo primeiramente a realidade do aluno, através de uma prática social inicial, a partir dessa observação, vendo o conceito que eles tem sobre determinado conteúdo, os problemas inerentes referentes a essa concepção deles, os desafios que se apresentam dentro dessa prática inicial e depois criar um momento de reflexão, sobre essa própria prática, propor algumas sugestões de superação, também esperar que eles tragam propostas e a partir desse momento de reconstrução, refletindo essa prática social, voltar a uma prática social final que seria uma forma mais consciente, mais avançada de se ter sobre um determinado conteúdo (PROF. 4 – PERGUNTA 9).

A partir das respostas sobre as concepções de práticas pedagógicas dos professores, podemos destacar o caráter processual na relação professor - conhecimento - aluno, ou seja, esse processo está relacionado a “transmissão”, “direcionamento”, “desenvolvimento” e “processos” entre professores e alunos mediado pelos conteúdos/conhecimentos da EF.

Conforme é possível perceber nas passagens a seguir: Prof. 1 - “A prática pedagógica seria o modo como o professor vai buscar transmitir o conhecimento ao aluno”; Prof. 2 - “Acredito que a prática pedagógica seja o direcionamento de como nós vamos fazer o nosso trabalho”; Prof. 3 - “são as atividades que você vai desenvolver”; Prof. 4 – “A prática pedagógica para mim é tudo aquilo que está relacionado dentro do processo de ensino aprendizagem”.

Observamos que os professores não restringem a sua prática pedagógica somente a dimensão processual, de caráter técnico-instrumental, do “ensinar a fazer”, a “executar corretamente” determinado conteúdo, vinculado ao praticismo, a uma formação fragmentada e politécnica, conforme criticamos na primeira seção desta dissertação.

Assim, esses docentes entrevistados relacionam os processos às dimensões socioculturais que extrapolam o momento da culminância da aula, tanto para o professor, quanto para o aluno. Para o professor, a dimensão da prática pedagógica se amplia, desde a sua formação teórica, passando pelo planejamento/desenvolvimento da aula, até a intencionalidade dos seus projetos de sociedade. Para o aluno, inicia no acervo cultural que traz consigo, passando pelo conhecimento científico oportunizado, até a possibilidade de “aplicação” no meio social. Como podemos destacar a seguir:

Ela vai desde o processo que o professor planeja a aula, seleciona o conteúdo, a metodologia a ser usada para repassar aquele conteúdo, até o momento que ele vai para a sala e aplica a metodologia [...], reavalia o que deu certo ou o que deu errado até ali e vai seguindo, ou seja, não é só o momento dentro de sala. [...] esse processo [...] tem um referencial teórico [...]. Esse referencial teórico, é a abordagem que ele segue, que está conectada ao projeto de sociedade[...] (PROF. 1 – PERGUNTA 9).

Nesse processo construímos um momento para que eles exponham o que trazem sobre aquele conteúdo, o conhecimento deles de fora, aí eu tento ajudá-los com o conhecimento que eu já tenho, tentando aglutinar esses conhecimentos para que possamos criar algo novo. Após isso temos uma roda de conversa, uma espécie de avaliação das atividades, [...] verificando se eles conseguiram aprender, e o que eles podem levar daquilo para os colegas, vizinhos do meio social (PROF. 2 – PERGUNTA 9).

A gente primeiro faz um diagnóstico da turma, e em cima desse diagnóstico a gente realiza algumas atividades para ver se está adequada a realidade dos alunos, em duas a 3 atividades para contemplar a maioria dos alunos. [...] (PROF. 3 – PERGUNTA 9).

A minha prática pedagógica eu tento alinhar ela, a uma abordagem específica, que preza uma visão crítica da educação, eu tento iniciar as minhas aulas conhecendo primeiramente a realidade do aluno, [...] depois criar um momento de reflexão [...] refletindo essa prática social, voltar a uma prática social final que seria uma forma mais consciente [...] (PROF. 4 – PERGUNTA 9).

A partir da crítica a formação técnica e instrumental, o PPP/2008 se propõem a romper com a lógica da formação das competências voltadas ao aprender a aprender, que na EF, se manifesta em práticas pedagógicas que se resumem a ensinar os aspectos técnicos instrumentais do “saber fazer” e a “executar corretamente” os conteúdos da disciplina, esse aprendizado se dá, predominantemente, pela repetição dos gestos técnicos, vinculado a um ensino diretivo na relação professor/aluno.

O CEDF/UEPA visa formar um professor com “base omnilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas” (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 47). O PPP/2008 prescreve que para a superação destas abordagens tecnicista tradicional da EF, dar-se-á por uma formação sólida, com base em fundamentação teórica-metodológica e nas competências globais, já anunciado anteriormente.

É relevante observamos também, que na sistematização de suas práticas pedagógicas, todos os professores remetem ao ponto de partida que leva em

consideração o conhecimento prévio do aluno, para adequarem os conteúdos, as metodologias de trabalho, e os objetivos das aulas.

Estes aspectos da prática pedagógica dos professores se alinham aos procedimentos teórico-metodológicos da abordagem Crítico-Superadora, que na sua fundamentação traz alguns princípios no trato com o conhecimento. Esses princípios referem-se à “direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32).

Com base no Coletivo de Autores (2012) os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino são: o da relevância social do conteúdo, o da contemporaneidade do conteúdo, o de adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, e o princípio do confronto e contraposição de saberes. Já para os princípios do trato com o conhecimento são: o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, e o da provisoriedade dos conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32-34).

A respeito da consideração do conhecimento prévio do aluno, o Prof. 1 diz – “[...] no processo de ensino, apresenta esse conteúdo para o aluno, que trará seu conhecimento do senso comum, da rua,[...]”; Prof. 2 – “Nesse processo construímos um momento para que eles exponham o que trazem sobre aquele conteúdo, o conhecimento deles de fora, aí eu tento ajudá-los”; Prof. 3 – “A gente primeiro faz um diagnóstico da turma, e em cima desse diagnóstico a gente realiza algumas atividades para ver se está adequada a realidade dos alunos”; Prof. 4 – “eu tento iniciar as minhas aulas conhecendo primeiramente a realidade do aluno”.

Podemos relacionar esses procedimentos aos princípios da “relevância social do conteúdo” e o da “adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno”, segundo o Coletivo de Autores (2012), o primeiro diz que, ao procedermos explicando a realidade social concreta, devemos dá subsídios para que os alunos compreendam os determinantes socio-históricos, em especial as suas condições de classe social. Já o segundo aponta que devemos ter a competência para adequar o conteúdo a capacidade cognitiva e à prática social do aluno, levando em consideração as suas possibilidades de sujeitos histórico.

No trecho da fala do Prof. 1, ao relatar sobre sua prática pedagógica embasada na referida abordagem Crítico-Superadora, conforme podemos ver a seguir:

Dessa abordagem formulamos os planos de aula tentando desenvolver algo no processo de ensino, apresenta esse conteúdo para o aluno, que trará seu conhecimento do senso comum, da rua, em cima da fala deles, entramos com nossa intervenção, esclarecendo para chegarem no conhecimento científico (PROF. 1 – PERGUNTA 9)

É possível perceber uma analogia com o princípio do confronto e contraposição de saberes, que visa o desenvolvimento do aluno no processo de escolarização de modo a oportunizar o conhecimento científico universal e a construção de formas de ultrapassar o senso comum através de diferentes referências do conhecimento científico.

O CEDF/UEPA por meio do PPP/2008 defende a ampliação da reflexão crítica frente a realidade, com uma nova concepção de prática pedagógica no trato conhecimento alinhado a abordagem teórica do Coletivo de Autores:

defendemos uma nova concepção para o trato com o conhecimento, em consonância com os pressupostos trazidos pelo Coletivo de Autores (1992), que investe na ampliação do pensamento de forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 52).

O PPP/2008 deixa claro a sua direção (ou concepção) de prática pedagógica ao apontar a abordagem Crítico-Superadora como a metodologia que está de acordo com o projeto histórico, de educação, de sociedade e de EF defendido por eles. Tal posição mostrou-se alinhada às concepções de prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo PPP2008, mesmo que forma sincrética.

A prática pedagógica do professor, articula várias intencionalidades numa dimensão teleológica, ou seja, a concepção de EF, o objeto de estudo, os conteúdos de conhecimentos, a concepção teórico-metodológica no trato com o conhecimento, o projeto de educação, e o projeto de sociedade, constituem essa dimensão e é determinante para tal finalidade. Porém, a articulação entre esses diversos elementos da prática pedagógica se dá pela relação entre teoria e prática da EF. Por esse fato, realizamos a pergunta: 10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Teoria eu considero que seja aquilo que temos registrado em livros, em artigos, em textos, representado de forma escrita, um registro do que, ao longo dos anos, o ser humano vem registrando de experiências, de sabedorias sobre determinado assunto. À medida que a gente quer se aprofundar em algo, recorreria a esses conhecimentos que estariam, digamos

registrados em livros, artigos etc. A gente deve lê-los, principalmente o professor, para ter esse entendimento histórico, o todo a respeito do assunto que a gente vai abordar. A prática não estaria separada da teoria, tem momentos que embora seja uma roda de conversa, ao mesmo tempo assume um momento de prática, porque o aluno se posiciona, por isso eu acho que ele está fazendo uma prática. A gente erroneamente, usa o termo “prática” somente quando ele está vivenciando os jogos, o esporte, a dança, mas a partir do momento que eu vejo que o aluno está intervindo, discutindo, eu considero que ele está num momento de prática, está participando, seja em qualquer momento da aula ali, ele não está mais ali só como ouvinte, está na condição de praticante. A prática não quer dizer que é o momento que se caracteriza por estar jogando, ou praticando determinado conteúdo da cultura corporal, a prática é também um momento de leitura e de conversa (PROF. 1 – PERGUNTA 10).

Este professor conceitua a teoria como sendo o conhecimento mais elaborado, produzido pela humanidade sobre determinado assunto, “[...] aquilo que temos registrado em livros, em artigos, em textos, representado de forma escrita, um registro do que, ao longo dos anos, o ser humano vem registrando de experiências, de sabedorias sobre determinado assunto” (PROF. 1 – PERGUNTA 10). E concebe a prática articulada com a teoria, de modo que ao fazer a prática recorreríamos aos elementos teóricos sobre aquele assunto - “[...] A prática não estaria separada da teoria”.

Porém a dimensão dessa “prática” não ficaria restrita ao “saber fazer”, ao “executar bem” determinado conteúdo, pois, para este professor, o diálogo, a intervenção, a discussão e debate faz parte da prática: “[...] A gente erroneamente, usa o termo ‘prática’ somente quando ele está vivenciando os jogos, o esporte, a dança, mas a partir do momento que eu vejo que o aluno está intervindo, discutindo, eu considero que ele está num momento de prática”, ou seja, mesmo em momentos em sala de aula fazendo um estudo, uma leitura, uma conversa sobre o assunto, estaríamos numa prática.

Podemos inferir, sobre a articulação entre teoria e prática, recorrendo a discussão feita na Seção 2 desta dissertação, com base na análise de Coelho (2010), que sistematiza três tipos de relação: a dicotômica, a associativa, e a dialética. O Prof. 1, relaciona a teoria e prática de maneira associativa, pois entende a vinculação dessas duas dimensões, porém de maneira unidirecional da teoria para prática. Porém o conceito apresentado pelo professor, sobre a prática, aproxima-se da relação dialética, pois diz que realizar uma reflexão teórica, estaríamos realizando uma prática.

O Prof. 2 sinaliza para uma relação entre teoria e prática dicotômica, pois na sua prática pedagógica teria o momento da teoria e outro da prática: “[...] Uma aula que eu digo seria teórica, onde eu levaria os conteúdos, mostrar para eles como funciona, isso seria como teoria dentro das minhas aulas, aí depois nós vamos para a prática”. E atribui essa divisão as limitações do espaço para realização de suas aulas. Porém o professor ressalta que durante as atividades nos espaços abertos, ele remete aos conhecimentos “teóricos” aprendidos na sala: “[...] mas acredito que não tem como você não trabalhar as relações teóricas na prática, pois precisamos mostrar para eles aquilo que você trabalhou dentro da sala de aula”. Podemos inferir a partir disso que o professor em alguns momentos se aproxima da relação associativa entre teoria e prática. Como podemos visualizar na sua fala adiante:

Dentro da aula, o que eu procuro sempre fazer, por não ter um espaço possível de trabalho as duas horas aula relógio, eu trabalho uma aula na sala e uma aula prática. Uma aula que eu digo seria teórica, onde eu levaria os conteúdos, mostrar para eles como funciona, isso seria como teoria dentro das minhas aulas, aí depois nós vamos para a prática. Na verdade, assim, quando eu estou na sala com eles, não tem como eu trabalhar prática, mas quando eu levo eles para o espaço maior eu consigo trabalhar não só a prática, sempre a trabalhamos a teoria e prática, por sempre está fazendo intermediação, fazendo relação com aquilo que vimos na sala. Então essa separação que existe, mas acredito que não tem como você não trabalhar as relações teóricas na prática, pois precisamos mostrar para eles aquilo que você trabalhou dentro da sala de aula. Se tivesse como eu trabalharia com eles sempre numa quadra, claro que as relações teóricas sempre iriam acontecer, por exemplo, através de apostilas, de livros, de pesquisas. Numa aula de esportes de handebol, eles poderiam conseguir ir além do aparato teórico, eles poderiam visualizar aquele ambiente da quadra, assim seria possivelmente e mais fácil para eles conseguirem adquirir o conhecimento sobre aquilo (PROF. 2 – PERGUNTA 10).

Já o Prof. 3 apresenta uma relação entre teoria e prática de forma associativa, mesmo apontando que na educação infantil deve se “[...] introduzir a nossa teoria já junto com a prática”, sinaliza que exista dois momentos, o primeiro é o da conversa e exposição do conteúdo, que seria o momento mais teórico “[...] inicialmente em roda de conversa[...], esse seria o momento mais teórico da nossa aula”, e o segundo momento é o da prática em que se realiza as atividades, ligado ao fazer “[...] E a parte prática já seria toda a atividade[...]”. Assim concluímos que a relação entre teoria e prática deste professor se dá de maneira associativa predominantemente, mas também em alguns momentos a forma dicotômica se apresenta.

No entanto, há outro pronunciamento sobre a relação teoria e prática, como

eu tento sempre romper, até dentro de mim, e dentro da minha prática pedagógica romper com essa separação, momento teoria e outro momento prática. O que eu defendo, inclusive é uma visão, que de certa forma, vai contra esse modelo tradicional que acaba sendo um pouco mal visto, que deve ser combatido. Eu tento trabalhar de uma forma simultânea, que não se desvincule a teoria da prática, como eu relatei, a minha aula inicia com uma prática social, ou seja, uma prática em si, uma atividade prática e dentro dessas situações práticas, vão surgir alguns desafios e problemas que vão servir já para uma abordagem, de reflexão teórica, sobre aquela prática, então a partir desse momento eu acredito que há um vínculo bem próximo, uma relação bem próxima entre teoria e prática já simultaneamente. E a partir dessa reflexão teórica sobre aquela vivência prática inicial, vai também possibilitar uma volta a atividade prática um pouco mais consciente, um pouco mais avançada, então é dessa forma que eu tento aproximar a relação teoria e prática. Não vejo como uma forma desvinculada uma da outra (PROF. 4 – PERGUNTA 10).

O Prof. 4, mostrou-se bastante atento para essa articulação entre teoria e prática na sua aula, “Eu tento sempre romper, até dentro de mim, e dentro da minha prática pedagógica romper com essa separação, momento teoria e outro momento prática”. De acordo com sua descrição do momento áulico, é possível perceber uma articulação entre teoria e prática do tipo dialética, tendo em vista que os momentos ditos teóricos, se dão sobre a reflexão da prática. Ou seja, a teoria parte da prática, e retorna a prática com uma nova perspectiva, conforme podemos perceber nas passagens: “Eu tento trabalhar de uma forma simultânea [...], a minha aula inicia com uma prática social [...] vão surgir alguns desafios e problemas que vão servir já para uma abordagem, de reflexão teórica, sobre aquela prática [...] a partir dessa reflexão teórica sobre aquela vivência prática inicial, vai também possibilitar uma volta a atividade prática um pouco mais consciente”.

Tal relação do tipo dialética se fundamenta na unidade e indissociabilidade entre essas dimensões, essa articulação se concebe pela tomada de consciência da realidade concreta, em que o ponto de partida é a crítica das condições existentes na sociedade em geral e na prática pedagógica em particular, para levantar os problemas, limites, e suas possibilidade e necessidade de avanços, para dá condições de novas relações humanas sociais.

Os termos “prática social” inicial e “prática social” final, anunciado pelo Prof. 4, compõem os “passos” metodológico da abordagem Crítico-Superadora, que se organiza da seguinte maneira: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno a prática social. Estes procedimentos se fundamentam nas bases teóricas da Pedagogia Histórico - Crítica, idealizada por Dermeval Saviani, conforme anunciamos na segunda Seção desta Dissertação (pp. 83-84).



Ao nível de síntese, os relatos dos professores entrevistados sobre a definição da EF, mostrou-se condizente com a concepção prescrita no PPP2008, ao sustentar a EF como sendo uma área do conhecimento que utiliza algumas ciências e pressupostos filosóficos para se constituir como uma prática pedagógica com base na docência nos diversos campos de intervenção.

Apesar das diferentes formas de definir as suas concepções, os professores trazem um discurso fundamentado nos parâmetros teórico-metodológicos do Coletivo de autores e sua abordagem Crítico-Superadora conforme aludi o referido PPP.

Sobre o objeto de estudo da EF, de modo geral, foi conceituado como sendo um conjunto de atividades desenvolvidas pela humanidade necessárias para um determinado tempo histórico. Coincidindo com suas concepções de EF, este objeto seria a cultura corporal (para três dos quatro professores entrevistado), e para um outro seria a cultura corporal de movimento.

A explicação desse objeto de estudo apresentou elementos bem próximos a definição de Celi Taffarel, umas das teóricas da abordagem Crítico-Superadora. A autora demarcou este objeto como sendo aquele que se caracteriza pelas objetivações do acervo de conhecimento, capacidade e valores do complexo cultural nas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros (TAFFAREL, 2016).

Quanto a finalidade da EF, os professores mostraram ir além da herança do tradicionalismo da área, ligado nas finalidades militarista, medica-higienista, esportiva, tecnicista e da aptidão física. Demonstrando terem acompanhado o avanço teórico surgido com o movimento renovador da EF na década de 1980, assinalando o direcionamento da finalidade ligada às metodologias que evidenciem os aspectos sociais, políticos, econômicos e sociais que atravessam o processo histórico de construção e reconstrução do conhecimento humano (três dos quatro professores). Já o outro professor apresenta uma finalidade da EF voltada apenas para os aspectos físicos corporais das atividades práticas, denotando sua aproximação com a abordagem psicomotora.

As concepções de prática pedagógica evidenciadas pelos professores apontam, de modo geral, para uma dimensão processual dessa prática pedagógica ao buscarem superar o caráter técnico-instrumental, vinculado ao praticismo e a formação fragmentada e politécnica.

Estas concepções técnico-instrumentais vão de encontro com os pressupostos do CEDF/UEPA por meio do seu PPP2008, que objetiva formar um professor com base omnilateral, expressa nas competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas.

Na articulação entre teoria e prática, os professores apresentaram aproximações aos três tipos de relação, a dicotômica, por entenderem a prática e a teoria com momentos distintos do fazer pedagógico; a associativa, por entenderem estes momentos relacionados, porém unidirecional, da teoria para a prática; mas também apresentam aproximação com a relação do tipo dialética, onde a teoria surge da prática, para ressignificar a transformação da realidade social.

### **3.3 Prática Docente**

Nessa categoria que tematiza a Prática Docente, os professores foram questionados sobre a articulação de suas fundamentações teóricas da prática pedagógica na realidade do trabalho de modo geral, 11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual? 12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê? 13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Apesar dos professores já terem sinalizado indiretamente as suas aproximações com determinadas abordagem da EF, é importante uma definição mais precisa para fecharmos uma análise mais adequada dessas posições, assim realizamos a pergunta: 11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual?

Eu me baseio pela abordagem crítico superadora, que ao ler o livro metodologia do ensino da educação física orienta a questão da avaliação, sobre a importância de ter uma avaliação continua do aluno; questão da seleção dos conteúdos, selecionar os conteúdos que seja da realidade do aluno; o processo da metodologia, que deve buscar uma metodologia que não só repasse o conteúdo, mas uma metodologia que faz com que o aluno perceba as contradições (PROF. 1 – PERGUNTA 11).

O Prof. 1 orienta-se pela abordagem Crítico-Superadora que surge com o livro conhecido como Metodologia do Ensino da Educação Física, que traz uma concepção

de avaliação para além dos métodos seletivos e classificatórios que atribuem notas ao final dos “períodos avaliativos”.

De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 21) a avaliação “não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas”. Os mesmos autores orientam que as avaliações estão relacionadas ao projeto político pedagógico e a estratégia que a escola assume na sociedade capitalista.

O Prof. 1 continua inferindo a elementos da obra em questão ao falar da seleção dos conteúdos, da adequação a realidade dos alunos, e da metodologia que se relaciona com os princípios curriculares no trato com o conhecimento, já apresentado na subseção anterior.

Esses princípios são a base para se concretizar um currículo e orientar as ações do trabalho pedagógico na escola. Percebemos, que o prof. 1 tem uma formação básica sobre os princípios que orientam uma prática pedagógica fundamentada na abordagem crítico-superadora.

Eu tento me aproximar da crítico-superadora, eu busco, através do que eu consegui ter de conhecimento na formação da universidade, tento trazer para dentro da escola no meu trabalho, fazendo com que os alunos consigam buscar essa relação dos conhecimentos sociais e trazer para dentro da escola, aqui dentro da escola a gente poder fazer mudanças, fazendo com que eles consigam através das nossas aulas, possam fazer, consigam verificar o que precisa, o que existe, que deve haver, por exemplo, essa mudança, que eles devem se desenvolver, que eles devem ter essa visão mais crítica da sociedade. Então eu busco sempre está trabalhando mais ou menos dessa maneira (PROF. 2 – PERGUNTA 11).

O Prof. 2, também se orienta pela abordagem Crítico-Superadora, e traz alguns elementos dessa abordagem ao descrever sua prática pedagógica, como na passagem a seguir: “[...] tento trazer para dentro da escola no meu trabalho, fazendo com que os alunos consigam buscar essa relação dos conhecimentos sociais e trazer para dentro da escola”. Podemos denotar nesta fala, que o professor está inferindo ao princípio da relevância social do conteúdo, que segundo o Coletivo de Autores (2012) versa sobre compreender o sentido e o significado dos conteúdos para a reflexão pedagógica escolar e a explicação da realidade social concreta para compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, em especial a sua condição de classe social.

Para a atuação no fundamental 2, eu me identifico com a abordagem crítica emancipatória, onde a gente vem de uma realidade do esporte, mas não esporte de rendimento, mas de modo a utilizar esse fenômeno com os alunos para que eles o vivencie da melhor maneira possível, e também a crítico-superadora onde a gente se propõem a conhecer a realidade dos alunos, para que diante dessa realidade a gente possa desenvolver as atividades. Na educação infantil a abordagem psicomotora passou a ser a que eu mais utilizo, para entender e desenvolver os gestos motores dos alunos e uns diversos movimentos que eles podem e devem desenvolver, mas utilizando também a abordagem crítico-superadora para conhecer a realidade dos alunos para melhor adequar as atividades (PROF. 3 – PERGUNTA 11).

O Prof. 3, apesar de sinalizar na pergunta 7 (sete), o objeto da EF como sendo a cultura corporal, o mesmo diz que, dependendo da série/ano que trabalha, utiliza determinada abordagem da EF. Isso fica evidente na sua fala “no fundamental 2 eu me identifico com a abordagem crítica emancipatória onde a gente vem de uma realidade do esporte (..) e também a crítico-superadora onde a gente se propõem a conhecer a realidade dos alunos”.

Para o seu trabalho atual o Prof. 3 diz “Na educação infantil a abordagem psicomotora passou a ser a que eu mais utilizo”. Diante do exposto acima, percebemos que apesar do professor compreender alguns elementos das referidas abordagens, como os direcionamentos críticos das duas primeiras abordagens, isso se dá de maneira incoerente e limitada, quando restringe tais abordagens ao fundamental 2, demonstrado que conhece pouco as contribuições destas duas abordagens críticas para o ensino infantil.

Apesar de algumas lacunas que ficaram na formação inicial e também devido a essa carência de uma formação continuada que trabalhe e principalmente e dê mais suporte teórico para conhecer essa abordagem que é a crítico superadora, eu tento nas minhas práticas docente, me aproximar o máximo possível dessa abordagem que é a crítico superadora, porém reconheço e sinto essas limitações por não de ter tido uma continuidade nesse subsídio teórico, no caso seria uma carência a falta da formação continuada (PROF. 4 – PERGUNTA 11).

Quanto a essa limitação no domínio das abordagens, o Prof. 4 reconhece a sua fragilidade teórica, ocasionado, segundo o mesmo, pelo não aprofundamento das bases conceituais tidas na graduação, isso é perceptível nos seus dizeres “apesar de algumas lacunas que ficaram na formação inicial e também devido a essa carência de uma formação continuada que trabalhe e principalmente e dê mais suporte teórico

para conhecer essa abordagem que é a crítico superadora”. Esta fala evidencia como, a dificuldade que o egresso teve em dá continuidade a essa formação teórica.

Outro elemento apontado pelo professor que confirma essa fragilidade é a confusão que ele faz sobre o objeto de estudo da EF, onde ele relaciona cultura corporal de movimento a abordagem crítico-superadora, sendo que este é o objeto de estudo da abordagem crítico-emancipatória.

Mesmo que a formação inicial tenha sido de qualidade, algumas fragilidades surgirão ao longo da atuação do professor EF, seja pelas lacunas herdadas da graduação ou fruto das contradições da realidade concreta. Assim ressaltamos na de necessidade problematizarmos estas dificuldades com aqueles que já se encontram na ação laboral. Assim, realizamos a pergunta 12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê?

Não, eu não considero que eu tenho dificuldade. Mas às vezes a gente é surpreendido por algumas perguntas que não domino com tanta segurança e a gente deixa anotada a pergunta, para responder depois. Mas no geral, eu entendo que eu consigo, apresentar o conceito, fazer a relação com a sociedade a respeito do assunto, explicar o básico sobre a questão histórica, as regras, se for esporte por exemplo, trabalhar a questão dos valores. Mas essa dificuldade eu não tenho (PROF. 1 – PERGUNTA 12).

Eu tenho algumas dificuldades para ministrar o conteúdo de lutas por exemplo, pelas vivências. Então assim, eu não consigo ministrar aulas de lutas em si, dá uma aula específica de judô, de karatê, de taekwondo, enfim, mas eu tento me aproximar ao máximo através dos jogos de oposição, então as minhas aulas são baseadas nas relações dos jogos de oposição, eu não faço uma direção a uma luta específica, eu tento trabalhar as várias maneiras, que através dos jogos de oposição, faço com eles alguns movimentos, fazendo alusão a algum tipo de luta. Eu trabalho os princípios e o porquê das lutas. Uma dificuldade que a gente tem é conseguir diferenciar as lutas, a luta da violência, no ambiente escolar e dentro do ambiente social, temos que trazer essa diferenciação, que as lutas têm princípios e a briga é violência. Na EF de modo geral acho que existe mais dificuldades nas lutas e dança, pois são dois conteúdos que são extremamente difíceis de trabalhar por conta das vivências que normalmente o professor não teve, claro que ele pode buscar maneiras para trabalhar o conteúdo, mas mesmo ele assim, há dificuldade, isso na maioria dos professores (PROF. 2 – PERGUNTA 12)

Como nossa formação, apesar de ser boa, geralmente é um pouco limitada, logo que eu iniciei a minha carreira docente tive dificuldade nos conteúdos de ginástica e dança, o que fez com que eu tivesse que buscar em pesquisas e formações sobre esses conteúdos (PROF. 3 – PERGUNTA 12).

Sim, a minha vivência, a minha experiência isso ainda enquanto aluno, nas aulas de educação física eu tive alguns conhecimentos que de certa forma eram negados, existia uma prioridade de certos conteúdos e principalmente naquele período havia um grande predomínio de uma concepção mais

tradicional, alguns conteúdos tinham única e exclusivamente prioridades e outros não. Então por não ter tido muito contato com alguns conteúdos, eu acabei reproduzindo isso na minha formação, na minha graduação eu não me interessei tanto por esses conteúdos e hoje ele se reflete na minha prática docente, alguns conteúdos como dança, ginástica, lutas, são conteúdos que não fizeram parte do meu universo cultural, principalmente na infância, que se reflete hoje. Então esses conteúdos que eu não tenho tanta identificação acabaram criando essa barreira para eu buscar conhecimentos sobre eles e tenho dificuldades nesses conteúdos (PROF. 4 – PERGUNTA 12).

Sobre a dificuldade em ministrar determinados conteúdos, os professores disseram não apresentarem grandes limitações na administração da maioria dos conteúdos da EF. Contudo, nos conteúdos que não fizeram parte das suas experiências de vida, tanto na educação básica, quanto no curso de EF na graduação, sim.

Os professores entrevistados fazem uma autocrítica, afirmando a necessidade de um interesse maior na graduação para com esses conteúdos não íntimos, assim essas dificuldades seriam menores agora enquanto professores.

Os conteúdos de maiores dificuldades citados por eles foram: a dança, as lutas e a ginástica. Podemos denotar dessas afirmações, que a restrição de determinados conteúdos atravessa gerações, ou seja, os conteúdos negados aos professores quando eram alunos na educação básica, são os mesmos conteúdos ministrados com limitações por estes nas suas atuações como professores atualmente.

Com base nos estudos levantados nesta dissertação, sobre o predomínio de determinados conteúdos, como os esportivos sobre os demais, por exemplo, são reflexo de múltiplas determinações históricas, culturais, econômicas e sociais. Mas, está dificuldade apresentada pelos professores mostrou-se uma particularidade de seus trabalhos em Tailândia, relevante de ser registrada.

Para superar essas dificuldades os professores afirmam buscarem em pesquisas, em formações extras e em cursos, objetivando minimizar essas questões que atravessam os seus trabalhos pedagógicos. Porém, esses docentes ressaltam que tais problemas persistem, e que não é uma realidade exclusiva deles, mas, da maioria dos professores, com quem eles têm contato.

Historicamente, na EF escolar, outro problema que persiste, é a organização dos alunos de modo a separar por gênero a participação dos discentes nas vivências dos conteúdos da EF. Desta forma, resolvemos instigar nos professores, como isso se manifesta nas suas aulas: 13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Eu faço o seguinte, dependendo do tipo da prática tem umas que eu misturo mais, e outras menos, por exemplo se for esporte no caso o futsal pensando na questão do machucar. Apesar de conversamos sobre isso, peço para os garotos diminuïrem a força, o chute, ter mais cuidado. Eles brincam juntos, mas não tanto quanto, por exemplo, se eles estiverem em um jogo de queimada. A ideia seria que eu determinasse um tempo exato para todas as brincadeiras e eles todos misturados, mas como a gente vê ali que tem garoto que não está ainda em condições de jogar com as meninas, não tem ainda um certo respeito, então eu procuro sempre ter essa prudência, mas à medida que o ano vai passando eles vão se respeitando mais aí a gente vai misturando mais, mas no início sou prudente (PROF. 1 – PERGUNTA 13).

O Prof. 1 relata que dependendo do conteúdo, ele trabalha conjuntamente com os dois gêneros, já em outros conteúdos esportivos mais intensivo, devido os meninos não terem o respeito e sensibilidade de não machucar as meninas, e por prudência, o professor diz “misturar” menos os meninos e meninas nas atividades. Contudo este docente afirma, desenvolver essa sensibilidade e respeito ao longo do ano com seus alunos, e assim, essa separação vai diminuindo.

Normalmente como eu trabalho com o fundamental menor, então as turmas elas são mistas, essa divisão ela sempre acontece, não no decorrer das aulas que ministro, mas como o tempo de aula é muito grande, chega um momento que eu preciso saber mediar, antes de terminar a aula, faço algumas negociações com os alunos, para manter eles focados na aula, aí eu permito que eles se organizem sozinho e façam a prática que eles preferirem, aí assim há a divisão, naquela divisão da queimada e o futebol, acaba que as meninas brincam de queimada e os meninos de futebol. Isso é uma herança na educação física, essa prática de futebol e queimada, que veio se desenvolvendo através dos tempos, eu não concordo com o processo de divisão entre homens e mulheres, pois não conseguiria atingir o objetivo que eu quero, de mostrar aos meus alunos o respeito entre homem e mulher, de mostrar no jogo que tanto as mulheres quanto os homens têm a mesma capacidade, eles podem ser fisiologicamente diferentes, mas eles têm a mesma capacidade de conseguir os objetivos. No entanto, essa divisão acontece, não no momento da aula em si, da prática que eu faço com meus alunos, mas ao final que eu peço para eles se organizarem, normalmente eles fazem essa divisão naturalmente (PROF. 2 – PERGUNTA 13).

Na prática pedagógica do Prof. 2, no seguimento do fundamental menor, a hora aula se organiza no tempo total de duas horas relógio seguidas por semana. Segundo seu relato, por este tempo ser bastante extensivo, ele ministra sua aula em uma parte inicial desse tempo, e para “negociar”, “mediar” com os alunos durante seu trabalho, ele disponibiliza um momento final para os discentes desenvolverem as atividades de suas preferências.

Sobre esta primeira constatação, podemos aludir, que o tempo extensivo das aulas em Tailândia no fundamental menor (que também é o mesmo tempo na

Educação Infantil) é uma característica que influencia, em certa medida, o que chamamos de “desinvestimento pedagógico” na EF, que consiste em deixar por conta dos alunos um determinado tempo da aula, ou a aula toda. Nestes momentos as atividades acontecem sem uma intencionalidade pedagógica pré-definida e organizada. Conforme o professor, apontou, está é uma forma de conseguir administrar a sua prática pedagógica, quanto ao tempo, interesse e condições físicas dos alunos. Neste momento, os conteúdos preferidos pelos alunos são o futebol e queimada.

Durante esse período de desinvestimento pedagógico, de uma prática “descompromissada” com os objetivos da aula, os alunos, segundo o dito pelo Prof. 2, acabam se organizando de maneira que separa os meninos das meninas. Porém, o docente afirma não concordar com essa organização, e durante as atividades organizada por ele não há essa separação, pois ele necessita trabalhar os gêneros conjuntamente para “mostrar no jogo que tanto as mulheres quanto os homens tem a mesma capacidade, eles pode ser fisiologicamente diferentes, mas eles tem a mesma capacidade de conseguir os objetivos” (PROF. 2). E assim desenvolver o respeito entre homens e mulheres.

Quando eu cheguei na escola, já estava internalizado nos alunos que os rapazes fariam determinados esporte e mulheres outros esportes, porém eu não gosto disso, e nunca faço essa separação, todas as minhas atividades são realizadas por ambos os gêneros. Essa é uma postura dos professores que não tenho acerto, e critico tal atuação. Apesar dos homens terem mais força que as mulheres, todos eles são capazes de realizar as atividades conjuntamente (PROF. 3 – PERGUNTA 13).

O Prof. 3 trabalha no Ensino Infantil, onde a faixa etária é até cinco anos de idade, ele enfatizou que desde de cedo os alunos já apresentam uma internalização da separação de atividades para meninas e para meninos. Denota-se que está postura tem relações com a educação familiar desde as primeiras aprendizagens das crianças. A realidade apresentada pelo Prof. 3, levou-nos a considerar esta segregação de gênero na sociedade é uma questão que persiste como herança familiar, cultural e social de um passado onde a divisão social do trabalho entre homens e mulheres se baseava nas condições físicas, morais e econômicas.

Ao se deparar com essa herança o professor repudia e se mostra crítico a situação, defendendo que em aulas ele trabalha sem separação por gênero. E explica



sua posição “Apesar dos homens terem mais força que as mulheres, todos eles são capazes de realizar as atividades conjuntamente”.

Didaticamente eu divido as aulas basicamente em três momentos: eu começo com essa prática social inicial, onde eu vou ver o nível de consciência e o que culturalmente eles trazem, eu posso citar o futsal, por exemplo, pois esse é um dos conteúdos da educação física mais privilegiados, seria o que prevalece, o que domina e tem um interesse por parte dos alunos, eu falo que a participação é geral, tem que ser menino e menina, eles começam a jogar, só que aos poucos as meninas vão se retirando, eu não interfero nesse momento, já surgiu um primeiro problema, porque elas não participam? Elas dizem que é um jogo muito violento, aí os meninos também dizem, que não é, elas que não tem habilidade para isso. Enfim, já começam a surgir daí várias situações problema, aí é o ponto máximo para eu começar a interferir, quando praticamente todas as meninas saem. Eu começo a elencar e fazer perguntas quais os problemas porque as meninas saíram? Porque alguns outros meninos também saíram? Ai começam a surgir algumas opiniões deles, “ah professor eu saí porque eu sou menina e esse jogo é pra menino”, “ah professor eu sou menina eu gosto de jogar mas os meninos são muito violentos”, “ah professor eu gosto de jogar o futsal apesar de ser menina, mas eles não tocam a bola para as meninas” enfim ai começam a surgir várias possibilidades onde eles vão poder intervir, onde eles vão participar, agora claro chega o momento que eles já não conseguem perceber além daquilo e aí eu entro também pra dar uma visão e citar alguns outros problemas e é nesse momento que eles vão voltar a prática, com essa nova orientação e tentar criar uma participação maior nesse conteúdo de forma mais consciente, mas avançada (PROF. 4 – PERGUNTA 13).

Para o Prof. 4, ao explicar como organiza sua prática pedagógica nos momentos da abordagem Crítico-Superadora, diz que ao se deparar com essa problemática que os alunos trazem de outras vivências, o mesmo a utiliza com um elemento que deve servir de reflexão para os alunos, de modo que estes entendam como se dá o desenvolvimento das habilidades e preferências esportivas, problematizando o por que as meninas preferem não participar, qual deve ser a postura que os alunos devem ter diante dessas situações de exclusão, sobre a distinção entre jogo de meninas e jogo de meninos.

Esses questionamentos remetem a reflexão conjunta na aula, e possibilita a ampliação das referências dessa temática, podendo chegar a um momento em que “eles já não conseguem perceber além daquilo e aí eu entro também para dar uma visão e citar alguns outros problemas e é nesse momento que eles vão voltar a prática, com essa nova orientação e tentar criar uma participação maior nesse conteúdo de forma mais consciente, mas avançada” (PROF. 4).

### 3.4 O “Trabalho” Em Tailândia

Esta categoria aborda sobre aspectos mais gerais do trabalho dos egressos em Tailândia. Orienta-se nas perguntas geradoras: 14) Há formação continuada para os professores EF aqui no Município de Tailândia? 15) Você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças? 16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem? e a 17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

Ao falarmos sobre a formação continuada na rede municipal de Tailândia, os professores foram categóricos em afirmar que a falta desse elemento é central perante vários problemas dentro da organização do trabalho pedagógico da EF escolar neste local.

Os professores declararam conjuntamente, que não há nem uma iniciativa de formação continuada desde quando entraram para trabalhar no município, conforme podemos perceber a seguir: Prof. 1 – “Como aqui não tem formação, fica a critério dos professores”; Prof. 2 – “eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação desde quando eu comecei a trabalhar em Tailândia, eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação continuada direcionada pra educação física,”; Prof. 3 – “Não há formação continuada aqui em Tailândia”; Prof. 4 - “Não existe. O que existe são alguns cursos livres de pouca carga horária, que não está tanto atrelado a prática pedagógica da EF”. Diante desta ausência, os professores apontam diferentes consequências para a EF escolar no Município, conforme podemos ver a seguir:

Problemas de formação mesmo, dessa formação crítica que falta, baseado nesses momentos que a gente tem de diálogo, no planejamento. No planejamento é o momento somente para ser feita a seleção ou alteração dos conteúdos programático. Muitos ali fazem tempo que não participam de formação. Esse problema de falta de criticidade nas aulas de EF, acaba resultando nesse descrédito, nessa pouca colaboração para formar pessoas críticas, o resultado: a gestão, o prefeito retira direito dos professores ou de qualquer outra classe de trabalhadores e a participação de alunos dos pais de alunos no movimento para apoiar os professores é muito pequena. Sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? RESPOSTA: Como aqui não tem formação, fica a critério dos professores, então quem se preocupa um pouco e tem seus objetivos dentro da educação vai atrás, eu já fiz uma especialização, leio artigos, tento me atualizar dentro da área, indo a congressos, dentro da medida do possível, do tempo que a gente tem, eu busco me informar (PROF. 1 – PERGUNTA 14).

Para o Prof. 1, a ausência de incentivos a formação continuada traz consequências para o desenvolvimento da criticidade, tanto dos professores, quanto dos alunos e da comunidade. Esta ausência impossibilita a construção de um planejamento, para além dos aspectos de seleção dos conteúdos, sendo que este momento poderia ser um espaço para desenvolvermos formações para aqueles professores que a tempo não se atualizam.

Segundo este professor, a ausência dessa formação crítica para os alunos impossibilita-os de um posicionamento mais classista diante dos problemas que afetam a educação, outras categorias e a comunidade de modo geral, sendo que os alunos deveriam entender que os problemas da educação também é problemas deles, e por isso deveriam apoiar a categoria ao se enfrentarem com o governo local.

A fala deste professor, expressa um sentimento relacionado ao apoio dos alunos e da comunidade a luta dos professores naquele momento, tendo em vista que durante a realização da entrevista, os professores estavam de greve, devido a gestão Municipal ter retirado alguns direitos da categoria, causando o rebaixamento dos salários da educação de modo geral.

Olha se há, eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação desde quando eu comecei a trabalhar em Tailândia, eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação continuada direcionada pra educação física, e isso faz falta, porque é algo que poderia aproximar mais os professores e batia lá naquela tecla que a gente já vinha conversando anteriormente, na possibilidade dos professores terem uma linha de pensamento mais igual, pelo menos mais próximo, diminuindo essa divergência dentro das escolas, pois seria mais fácil desenvolver os alunos assim. A nossa disciplina, eu acredito que seja a única que não tem livros específicos para trabalhar, aí ela fica muito aberta para que o professor pensa, sobre como vai desenvolver suas práticas, acaba existindo uma certa dicotomia de ideias. A) sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? Em relação a mim no caso após sair eu hoje tenho uma especialização e eu procuro está me atualizando de algumas formas através de leitura de artigos, de alguns livros, através desses materiais de estudo, eu busco uma formação onde eu não tenho tanto conhecimento para me aprimorando nesse conhecimento (PROF. 2 – PERGUNTA 14).

As consequências dessa falta de formação, para o Prof. 2 é o afastamento das linhas de trabalho dos docentes da EF, que ocasiona diferentes finalidades e metodologias de abordar os conteúdos da área durante a prática pedagógica. Outro fator que contribui para essa divergência no trato com o conhecimento é a ausência

de livros didáticos de EF, permitindo que os professores tenham uma liberdade de acordo com o que ele pensa.

Se houvesse a formação continuada em Tailândia, permitiria o desenvolvimento de uma linha de trabalho mais próxima, pensada conjuntamente pelos professores, além de preencher as lacunas de formação tidas por cada um deles.

Não há formação continuada aqui em Tailândia, não temos outros profissionais mais qualificados que venham ministrar palestras e cursos para nós, aí fica difícil a gente trocar experiências, não tem como avançar aqui no município, a gente tem que ir buscar fora do município para que se qualificar. A que você atribui essa ausência formação qualificada aqui no município? - Ao lado político, porque geralmente ele faz a escolha do coordenador de EF, e o coordenadores são agentes políticos, isso faz com que eles atendem os interesses do gestor do município, e não os interesses da categoria. Sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? - Eu busco fazer cursos, desde de eu sair da graduação eu tive que estudar para passar logo num concurso, e a minha dedicação foi basicamente para esses fins, quando eu conseguir passar, eu continue com cursos presenciais como encontro regionais de EF, de lazer, e ginástica, outros através de cursos a distância. Sou pós-graduado em EF escolar, desde de 2013, pela educação privada. Se as condições estruturais e financeiras fosse melhoras e tivéssemos uma formação continuada, aqui em Tailândia seria um dos melhores lugares para trabalhar (PROF. 3 – PERGUNTA 14).

Para o Prof. 3 a ausência de formação continuada em Tailândia inviabiliza a troca de experiência, tanto entre os professores da rede municipal, quanto de outros professores de destaque na área. Sendo que essa troca de experiência, segundo este docente, traria um avanço para a EF local. Este professor cita que uma das causas desta falta de formação, é a falta de iniciativa da coordenação de área da EF, por esta função ser nomeada por indicação política, os impossibilita em defender os interesses da categoria.

Não existe. O que existe são alguns cursos livres de pouca carga horária, que não está tanto atrelado a prática pedagógica da EF. Essas formações em geral, são ofertadas só para alguns privilegiados, alguns nomes selecionados. Eu vejo que a formação continuada teria um papel fundamental, como eu tinha falado antes, o quadro de professores vem de uma outra formação, e isso acaba interferindo na prática pedagógica. O modelo de EF que se tem aqui se reflete no plano de ensino conteudista e frágil. a) como se dá a sua formação continuada individual? Eu tenho buscado pouco, nesses últimos períodos. Mas quando eu posso, compro livros, participo de congressos da área, como o EREEF lá em Tucuruí há dois anos atrás, faço também pesquisa na internet (PROF. 4 – PERGUNTA 14).

O Prof. 4 considera que a existência de formação continuada no município diminuiria a distância entre as diversas concepções de trabalho dos professores, ocasionado pela diversidade de formação presente na categoria. Para este professor, a formação continuada está relacionada com a prática pedagógica, assim como ao plano de ensino do município. Centralizamos a temática da próxima pergunta: 15) você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças?

Para melhor entendimento do tema que iremos abordar nesta pergunta, vale ressaltar que o Plano Anual de Ensino (ou Plano de Ensino) é um documento construído e reconstruído no período de Planejamento da EF, que acontece em todo início de ano na rede Municipal de Tailândia.

Os professores, ao analisarem o período de planejamento e a construção e reconstrução do Plano Anual de Ensino (uma espécie de matriz curricular), eles descrevem que o planejamento trata-se de um momento onde se reúnem todos os professores de EF, de diversas formações (diversas universidades, projetos curriculares de formação e período de conclusão de curso) para selecionar conteúdos e ajustar datas dos eventos esportivos. Conforme aponta o Prof. 1 “O momento de planejamento fica restrito a isso, a selecionar os conteúdos, aviso dos eventos que vão acontecer no ano, e ficar conversando com os outros professores”; o Prof. 2 enfatiza a falta de direcionamento comum para EF: “Nosso planejamento é muito mal direcionado, não dá suporte aos direcionamentos que a EF deve seguir”.

Para o Prof. 3, o momento de planejamento fica restrito a fazer pequenas modificações, não havendo uma reflexão que prepare os professores para intervirem conjuntamente: “O planejamento que quase não existe. Não temos um encontro, um tempo para debatermos as teorias, ou os possíveis assuntos que poderiam entrar ou sair, esse momento geralmente não acontece, e quando acontece esse momento, é utilizado um Plano de Ensino de cinco a seis anos atrás, onde são feitas pequenas modificações”.

Ao analisarem a materialização escrita desse Plano Anual de Ensino, os professores dizem que o mesmo trata apenas de um material que consta os conteúdos, Prof. 1: “se for considerar o que está escrito no texto, numa visão de Plano de Ensino mais ampla, falta bastante coisa”.

Quando indagados sobre elementos teórico do currículo, por exemplo: a) esse currículo, ou Plano de Ensino apresenta uma concepção de EF? O Prof. 1 responde:

“Não tem”. Este mesmo professor é mais taxativo ainda no trecho a seguir: “É um projeto pronto, uma seleção de conteúdos baseada apenas no senso comum, no que eles acham que é melhor possível de se fazer de acordo com o material, aí eles elencam tópicos que devem ser abordados”. O Prof. 2 diz algo semelhante: “Dentro do Plano de Ensino a gente percebe só orientações para os esportes, as lutas, as danças, os jogos, as ginásticas, as divisões que se deve trabalhar esses conteúdos, não há um direcionamento para trabalhar de forma mais ampla”.

Após essa síntese conceitual, apresentamos as falas dos professores na íntegra:

Avaliando o Plano de Ensino do fundamental menor, no qual eu já participei da reconstrução, participando ano passado mudamos bastante coisa, ali estavam pessoas com formações diversas, alguns formados na década de 90 outros em 2000, outros mais recentes, apesar desse Plano que construímos não ser o melhor, acho que melhorou algumas coisas, isso se for considerar que está escrito no texto, numa visão de Plano de Ensino mais ampla, falta bastante coisa, muita coisa ali eu não concordo. A) esse currículo, ou Plano de Ensino apresenta uma concepção de EF? Não tem. É um projeto pronto, uma seleção de conteúdos baseada apenas no senso comum, no que eles acham que é melhor possível de se fazer de acordo com o material, aí eles elencam tópicos que devem ser abordados, na metodologia não há uma intenção de formar pessoas críticas. Ele pode até dizer no discurso que estão com essa intenção, porém no texto do conteúdo programático, que é produzido no planejamento, não se percebe essa intenção. O momento de planejamento fica restrito a isso, a selecionar os conteúdos, aviso dos eventos que vão acontecer no ano, e ficar conversando com os outros professores. Mas nada se faz para entender, discutir o que está errado, ver se o professor tem dificuldade de ensinar determinado conteúdo para a prefeitura dá um apoio, trazer uma pessoa especialista na área para ministrar um curso isso não tem (PROF. 1 – PERGUNTA 15).

O Prof. 1 ajuíza que o plano de ensino da EF de Tailândia, fica restrito a uma lista de conteúdos, avalia também, que há ausência de metodologias que visem desenvolver nos alunos a capacidade crítica, mostrando que esta abordagem crítica seria uma metodologia que faria o plano de ensino, e provavelmente a EF escolar, avançar numa perspectiva mais ampla.

Quanto ao planejamento, o Prof. 1 propõe que este espaço deveria consistir de momentos de discussões e análise das dificuldades dos docentes, com apoio de especialistas para qualificar a formação da categoria.

Esse ano nós montamos um Plano de Ensino. Eu não concordo com este plano, eu acredito que tenha que haver mudanças, o que acontece dentro do plano de ensino de Tailândia, no caso do fundamental menor, do qual eu participei da readequação, deveria haver mudança, porém não existe um interesse de mudança por parte de muitos professores e por parte da

coordenação de área daqui de Tailândia. Nosso planejamento é muito mal direcionado, não dá suporte aos direcionamentos que a EF deve seguir. Lá não dá resposta a aquela pergunta do papel da EF dentro da sociedade, não mostra esse papel para os alunos dentro do plano. Dentro do plano de ensino a gente percebe só as orientações para os esportes, as lutas, as danças, os jogos, as ginásticas, as divisões que se deve trabalhar esses conteúdos, não há um direcionamento para trabalhar de forma mais ampla, com o meio social, a culpa não é dos professores, acredito que cada um teve uma formação diferenciada, mas acho que hoje em dia deve se haver um incentivo para que isso comece a mudar (PROF. 2 – PERGUNTA 15).

Diante da caracterização dos limites do momento de planejamento, o prof. 2 propõe que haja mudanças, tanto no plano de ensino, quanto no planejamento, para construir na EF de Tailândia um pensamento comum do papel da EF na sociedade. Ao assinalar que há uma resistência por parte dos professores quanto essa mudança, o Prof. 2 avalia que não é culpa de seus colegas de trabalho os diferentes entendimentos da EF, mas está ligado as diversas formações que os professores tiveram, porém ressalta que há uma necessidade de se incentivar a mudança na área.

O planejamento que quase não existe. Não temos um encontro, um tempo para debatermos as teorias, ou os possíveis assuntos que poderiam entrar ou sair, esse momento geralmente não acontece, e quando acontece esse momento é utilizado um plano de ensino de cinco a seis anos atrás, onde são feitas pequenas modificações. E quando um professor, um de nós propõem uma mudança, é tachado de enjoado, que quer se sobrepor. Então a minha crítica é que se a gente tivesse um planejamento que de fato acontecesse, de qualidade, ou se além desse planejamento, tivéssemos encontros trimestrais para gente, um dia para fazer estudos em grupos, fazer leituras, para a gente modificar a nossa prática para uma atuação melhor. Nesses encontros nós estudaríamos a nossa realidade aqui de Tailândia, e outros temas da nossa área que a gente não domina. Esses momentos, a gente quase nunca vê aqui no município (PROF. 3 – PERGUNTA 15).

Quanto ao planejamento o prof. 3 ressalta não haver quase este momento, e propõem que nestes espaços deveria ser debatido teorias, analisar os problemas comuns aos professores que possam vir a ser superados, e para estes momentos de estudos não ficassem restrito a uma vez no ano, poderiam ser organizados também outros encontro trimestrais para colaborar nessa formação.

Sobre o plano de ensino, este professor destacou o caráter ultrapassado e estático deste documento e a resistência que os demais professores em fazer alterações nele, sendo que os docentes que propõe melhorias ali, são tachados e mal interpretados.

Tenho discordâncias, inclusive, nas elaborações desse plano anual, as vezes a gente fica se sentido nadando contra a maré. Porque existe um quadro de

professores que tiveram uma formação muito diferente da que eu tive, teve um intervalo de tempo aí bastante considerável, e a concepção do era a EF na graduação/formação deles é totalmente diferente, ou bastante diferente do que foi a nossa. Acarreta que as abordagens dos conteúdos no plano de ensino, são abordagens totalmente desvinculadas de um contexto geral, tanto da educação do município, quanto de modo nacional. Os conteúdos se dão na técnica pela técnica, por serem trabalhados desvinculados desse contexto social e político. Assim, predomina essa visão tradicional da EF. Por isso não concordo com este plano (PROF. 4 – PERGUNTA 15).

O Prof. 4 ao apresentar discordância com o referido plano de ensino, justifica que este plano se vincula a concepção tradicional de EF, baseado em metodologias que organizam os conteúdos na técnica pela técnica, desvinculados da realidade social dos alunos. Um dos fatos que colabora para tal situação é a diferença de formação entre os docentes, fazendo com que o professor fique sentindo-se nadando contra a maré perante a elaboração do plano de ensino.

Outro tema abordado na entrevista foi o dos eventos escolares, em especial os da EF. Na primeira seção, ao dissertamos sobre os aspectos históricos e conjunturais da cidade de Tailândia, fizemos uma breve descrição destes eventos que apresentam uma relevância significativa para o município.

Tendo em vista que esta cidade apresenta poucas opções festivas, culturais e de lazer, os Jogos Estudantis de Tailândia (JETs), a Corrida da Liberdade, os Jogos Internos das escolas, a Gincana da Pascoa, e outros, são momentos de destaque na cidade e principalmente para os alunos. Os professores em geral, e principalmente os de EF, estão diretamente envolvidos nestes eventos. Portando faz-se necessário revelar a compreensão que os professores entrevistados têm sobre essas manifestações escolares. Assim realizamos a seguinte pergunta: 16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem?

Em relação a relevância dos eventos esportivos para o âmbito educacional no município, todos os professores entrevistados expressaram considerar importante estes eventos para a vida dos alunos. Porém, apresentaram críticas quanto a sua organização e objetivos ligado ao caráter seletivo, competitivo e excludente do esporte de rendimento, além da ausência de relações as questões sociais e os valores humanos. Diante destas críticas, apresentam algumas proposições para a ressignificação dessas manifestações escolares, conforme podemos constatar mais detalhadamente a seguir:



Os eventos são uma oportunidade para os garotos, é uma experiência de competição, que a gente sabe que vive em uma sociedade, não é a que a gente quer, mas é a que está aí, baseado no capitalismo, que se fundamenta na questão da concorrência, de competição. Então os jogos deve ser uma oportunidade para eles verem como é essas coisas, como funcionam na realidade, onde eles têm que se empenhar, que tem cobrança dos demais colegas da escola, momentos de tristeza, de vitória, e é uma oportunidade de vivenciar tudo isso. Mas não é só isso, no momento que volto a falar com eles em sala, você tem a oportunidade de fazer o aluno relacionar os jogos esportivos com as questões do sistema capitalista atual. Assim como mostrar os valores, a oportunidade de ver o quanto dói uma derrota, o quanto é bom uma vitória, perceber a importância da união, do ajudar, de ver as irregularidades que está na sociedade, as injustiças. Quando o professor explora mais essas questões dos valores é muito bom, colabora para uma boa educação. Agora quando o foco é só do rendimento esportivo, eu acho que não ajuda muito, pelo contrário, ajuda a formar um aluno frustrado, que fica com vergonha de ir no dia seguinte na escola, assim não colabora para uma boa educação (PROF. 1 – PERGUNTA 16).

O Prof. 1 ressalta que utiliza os eventos esportivos do município como uma oportunidade para mostrar aos alunos a relação entre o esporte de rendimento e o sistema capitalista, tais como a concorrência e a competição. Este docente critica a organização de eventos centralizados na competição vinculados ao esporte de rendimento, por não ajuda na formação dos discentes, tendo em vista que a exclusão da maioria nesse processo competitivo acarreta os sentimentos de frustração e vergonha nos participantes, afastando inclusive esses da escola.

O esporte abordado na escola na sua forma de rendimento, acarretará várias implicações aos alunos, tais fatos já foram levantados pelos autores Diehl; Wittizorecki; Molina Neto (2017); Silva (2013); Morschbacher e Marques (2013); Carlan et. al. (2012) ao apontarem o empobrecimento da experiência, a monocultura, a alienação, o predomínio do praticismo sobre a reflexão como implicação desse fenômeno. Concordando com esses autores, o PPP/2008 propõe,

o ensino dos esportes como fator de transformação social, pelo seu alto poder de agregar ideologias que em grande medida caminha para a desumanização do homem. Portanto, deve ser dada outra intencionalidade à prática dos esportes, que caminhe junto a uma perspectiva de emancipação humana (CEDF/UEPA, 2007, p.40)

A partir desta fala do Prof. 1, percebemos que sua posição sobre os eventos escolares em Tailândia, se aproxima com a crítica de Freitas (2010), em seu estudo sobre “a avaliação: para além da forma escola”, ao apontar que a escola capitalista apresentam como suas funções preferenciais o processo de exclusão e subordinação dos discentes na sua organização. Neste sentido, podemos considerar que os eventos

esportivos que se fundamentam no esporte de rendimento, e a atual forma escolar encarnam os objetivos e funções da sociedade capitalista de excluir e subordinar.

A exclusão dos alunos da escola, é a forma que o sistema do capital utiliza para garantir que só os filhos da classe dominante tenham acesso ao conhecimento humano produzido. Conforme assinala Gadotti (2012),

O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada “evasão escolar” nada mais é do que a garantia para a classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação (GADOTTI, 2012, p. 64).

O predomínio do esporte (na sua forma de rendimento), na EF escolar, vai contra os princípios educativos da emancipação humana, pois impossibilita o desenvolvimento da omnilateralidade do indivíduo, que se daria pela elevação cultural através da vivência dos outros conteúdos da cultura corporal. Tal predomínio dessa prática corporal (esporte de rendimento), com suas características da sobrepujança, competitividade extrema, superespecialização, individualismo exacerbado, é um dos meios de afirmação, sustentação do modo de produção atual, pois ambos (esporte de rendimento e capitalismo) se beneficiam mutuamente através dos elementos das formas de controle e propagação de sua ideologia.

Tendo em vista essa análise conjuntural, podemos apontar a partir da crítica feita ao formato desses eventos, que Prof. 1 propõe objetivos e organização diferentes ao atuais, que possibilite aos os alunos analisar e vivenciar o fenômeno esportivo para além da vivência alienada, seletiva, competitiva e excludente do esporte, mas incorporando os valores humanos sociais.

Na fala do Prof. 2, conseguimos inferir relatos semelhantes:

Eu acredito que esses eventos eles são necessários, que os alunos devem vivencia-los, isso não atrapalha na prática pedagógica. Acontecem que nesses eventos, por exemplo, a corrida da liberdade e os JETs, eles são eventos que não são trabalhados previamente dentro da escola, são trabalhadas só a questão física e não a prática pedagógica. Por exemplo, como vai ser esses eventos? o que vem trazer de bom pro aluno? como aquilo pode servir pra vida? portanto nesses eventos deve existir essas discussões. Não concordo como acontecem os JETs, pois eles não têm um objetivo realmente pedagógico, de integração dos alunos, é trabalhado apenas como competição, onde os professores fazem o treinamento com os alunos para participar dos JETS e devem vencer, a todo custo, não trazem uma reflexão isso no fundamental menor. Se você alimenta apenas a relação da competição, sem a preocupação com a integração, com o colega de outra escola, fomentando vê-los apenas como adversário esportivo, aí os alunos já

começam a ter aquela visão como inimigo do outro, de ganhar o outro independente de qualquer coisa. A gente está vendo as questões de corrupção, dentro dos JETs você poderia trabalhar as questões de não trapacear dentro do jogo, pois ele vai levar esses valores para dentro da escola. Os professores deveriam ensinar o aluno para além do jogar pra vencer, mas sim mostrar outros detalhes que são mais importantes (PROF. 2 – PERGUNTA 16).

Ao criticar a abordagem que é materializado os JETs e Corrida de Liberdade, o Prof. 2 ressalta o predomínio dos aspectos físicos, competitivos, de rivalidade, em detrimento dos aspectos pedagógico, integrativos e sociais que poderiam ser o principal eixo de trabalho nesses eventos.

Na fala do Prof. 3, podemos perceber a mesma linha de raciocínio,

Nós temos eventos bons aqui, os JETs apesar de ser seletivo, é um evento muito grande, eu tenho uma crítica em relação a ele e a nossa Corrida da Liberdade, nós precisamos desses eventos e outros mais também. Mas os JETs é muito seletivo, isso acaba com que a maioria dos alunos fiquem de fora, o que deveria ser feito era outros eventos que não tivessem esse caráter tão seletivo, com elevada competitividade, onde nós temos que levar somente os alunos que poderão trazer vitórias para a escola, que privilegia só os melhores. Deveriam haver eventos que envolvesse toda a escola, sem que precisemos passar por uma seleção dos melhores e sim que deia a oportunidade de participação a quem queira. Exemplo disso poderia ser os festivais de dança, de ginástica, apresentações de lutas, onde a competição não é o principal fim, mas no final todos ganham e são premiados (PROF. 3 – PERGUNTA 16).

Como assinalamos ao iniciar este tema, tais eventos são grandiosos no município de Tailândia, tem uma relevância significava para seus participantes, como o Prof. 3 destaca: “[...] nós temos eventos bons aqui, os JETs apesar de ser seletivo, é um evento muito grande[...]”. Este docente também ressalta o caráter seletivo, competitivo e excludente, diante disso, propõe outra perspectiva para tais eventos baseado num envolvimento de toda a escola, oportunizando a participação de quem queira. Podendo, inclusive, ampliá-los: “Exemplo disso poderia ser os festivais de dança, de ginástica, apresentações de lutas, onde a competição não é o principal fim, mas no final todos ganham e são premiados”.

Por outro lado, apesar do Prof. 4 colocar que “[...] os eventos em si, podem até contribuir [...]”, demonstrando a possibilidade dos eventos serem importantes, vem nos colocar as consequências deste para o trabalho pedagógico em Tailândia,

No meu caso, eu sinto dificuldade, por ter uma quantidade de conteúdo um pouco extenso para a realidade do município. Eu avalio que tem muitos

eventos de EF, as aulas acabam ficando corridas, e também, de certa forma, superficiais. Acaba ficando tudo muito corrido, onde a abordagem desses conteúdos torna-se aligeirada. Ai o plano de ensino que é pensado para um certo número de aula, acaba não se concretizando, pois na realidade temos pouco tempo para trabalhar todos esses conteúdos. os eventos em si, podem até contribuir. (PROF. 4 – PERGUNTA 16)

O relato deste professor, vem confirmar uma de nossas hipóteses levantadas na primeira seção deste estudo, sobre o elevado número de eventos esportivos e outras festividades que envolvem os professores de EF, onde demandam de um tempo e uma organização que interfere na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a quantidade de conteúdos que contém no Plano de Ensino da EF de Tailândia.

Quanto aos outros aspectos apontados pelos demais professores, que se refere ao caráter seletivo, competitivo e excludente dos eventos o Prof. 4 nos diz:

Eu vejo que o problema é como esses eventos vão ocorrer, porque, principalmente aqui. Até quando eu trabalhei em outro município, que foi Tucuruí. Eu vejo que nesses eventos o que prevalece é a busca por esse rendimento, onde há uma seleção somente de alguns alunos, só daqueles que tem aptidão, e os outros não. (...) privilegia o resultado, os títulos. Que acarreta a exclusão. Além dessa exclusão pela seleção dos melhores, eles ficam sem participar dos eventos e das aulas de EF, porque os professores estão ocupados nesses eventos (PROF. 4 – PERGUNTA 16).

Nas suas proposições ele assinala a reorganização dos eventos com base nos valores da interação, integração e inclusão, que valorize o processo e não os resultados:

Os eventos seriam positivos se tivesse uma participação em massa dos alunos com o objetivo de interação e intercambio com outras escolas, com outros municípios, que acontece no sentido da inclusão. E não da forma que acontece hoje, que o avanço disso se daria, se perdesse esse sentido competitivo. Ou seja, evento para além do resultado, da competição, e portanto, para além da exclusão. Sendo que muitas das vezes os professores são avaliados pelos títulos que eles trazem. Até mesmo comigo já aconteceu, de pensar em não levar uma certa equipe, um certo aluno porque esses alunos não vão me trazer resultado, eu preferiria não levar para não me prejudicar. Por isso eu vejo, que nos modos que acontece ai, são bem negativos (PROF. 4 – PERGUNTA 16).

Podemos perceber, como o caráter competitivo desses eventos influenciam para o predomínio do esporte nas aulas de EF, tendo em vista que os professores para “não fazerem feio” durante as competições, precisam treinar seus alunos/atletas para selecionar os melhores: “Até mesmo comigo já aconteceu, de pensar em não

levar uma certa equipe, um certo aluno porque esses alunos não vão me trazer resultado, eu preferiria não levar para não me prejudicar” (Prof. 4). O Prof.1 diz algo semelhante “Eu acredito que eu consigo dá todos os conteúdos, mas não consigo aprofundar da forma que gostaria. O básico de cada conteúdo, a gente tem que fazer, porque esses garotos vão ser cobrados em eventos.”

Os eventos esportivos escolares são uma realidade da maioria dos municípios e dos estados por todo o país, de modo geral surgiram no âmbito nacional no final da década de 60, no período da Ditadura Militar, naquele momento chamado Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs), passando a se chamar Olimpíadas Escolares nos tempos atuais, tendo esta várias etapas classificatória nos estados e municípios, em Tailândia os vencedores das modalidades nos JETs, são classificados para a etapa estadual nos JEPs – Jogos Estudantis Paraenses.

Após essa descrição, apontamos os nexos e as determinações desse evento como uma das determinações da prática pedagógica dos professores de EF. Os JETs são organizados por todos os professores de EF, e esse período, desde a sua organização até a realização das competições, é um dos momentos de maior interatividade na área, planejamento e empenho dos professores de EF. Essa proporção de organização se dá para além da sua obrigação de participação, pois traz uma importância coletiva de prestígio e satisfação para os professores, os alunos, a comunidade escolar e para os gestores do município.

Na realização das competições, os professores têm contato com o trabalho dos seus colegas, havendo, dessa forma, uma preocupação com o empenho das suas equipes. Bons resultados das equipes têm reconhecimentos de organização, didática, treinamento e experiência do professor, motivando-o a participar juntamente com suas equipes.

Para os alunos, a possibilidade de “sucesso” nos jogos é uma esperança de satisfação com sua participação e sua vitória nas competições. Frizzo identificou intensões e significados semelhantes: “o alunado não quer só jogar, quer ganhar a qualquer custo e vislumbrar alguma possibilidade de futuro no esporte como atleta” (FRIZZO, 2012, p. 223).

O reconhecimento de sucesso pelos próprios colegas, a satisfação que o esporte traz consigo, a vitória vista pelo público ali presente fazem. Isso faz com que o aluno pense nesse evento o ano todo. Inclusive nas aulas de EF, pois eles sempre

demonstram mais interesse pelos conteúdos de destaque nos JETs (os conteúdos esportivos e, em especial, o futsal).

O esporte como preferência do alunado foi apontado também por Frizzo (2012, p. 194, Grifo meu): “(23,7%) [dos alunos] se identifica[m] com as aulas em virtude de terem práticas esportivas, ou seja, sempre tem alguma modalidade de esporte nas aulas”. A forma de vivência desejada pelos discentes é semelhante à forma do rendimento, uma vez que se alinha ao fenômeno esportivo propagado pelas mídias em geral. E essa é a forma cobrada nos jogos.

As escolas com equipes campeãs têm o prestígio entre as demais escolas e perante a comunidade, pois denotam que seus alunos são vencedores no esporte e nas outras competências: na disciplina, no empenho em vencer e na organização coletiva do grupo, que reúne os alunos para chegar até o evento.

A gestão municipal também considera a importância desse evento competitivo, como percebemos no trecho que fala do evento no site da prefeitura, “o JETs tem como representatividade o ápice da prática esportiva estudantil do município” (TAILÂNDIA-PA, 2018). Esse destaque está relacionado à carência de atividades lúdicas, culturais e esportivas no município, sendo esse evento uma oportunidade de mostrar que tal gestão “investe” em cultura, esporte e educação, pois tais festividades tem visibilidade considerável na cidade. Na abertura do evento, sempre estão presentes as principais figuras do município, como o prefeito (ou seu representante) e secretários do governo.

Os conteúdos que têm destaque nas aulas de EF e a forma com que são tratados pelos professores têm uma relação de intencionalidade e finalidade com os JETs. Assim, os esportes como futsal, vôlei, basquete e handebol, que são os que têm mais visibilidade nos Jogos, são também os mais solicitados nas aulas de EF pelos alunos e professores.

A linguagem do esporte com o viés do rendimento, da competição e do treinamento é um veículo de comunicação possível e facilitado entre aluno e professor. Pois é essa linguagem que, além de ser propagada pela mídia, permeia os acontecimentos do evento. Isso pode ser reafirmado pelas conclusões de Frizzo (2012, p. 223), que diz: “as referências para os jogos escolares são as mesmas das competições institucionalizadas de alto rendimento”.

A forma do trato com o conhecimento nas escolas segue a mesma lógica de atendimento as exigências técnicas e táticas dos esportes com base no rendimento,

na competitividade, na exclusão e no treinamento. Essa linguagem comum facilita a concretização de metas semelhantes para as aulas de EF pelos professores, onde se torna um espaço que se treina, em detrimento de um espaço que se aprendem os conteúdos da cultura corporal. O fato de os JETs acontecerem ano após ano, essa cultura de trabalho, com base no esporte performance, se estabelece na escola, e se fortalece a eminência de sua continuidade.

Sob a perspectiva que vem orientando a prática pedagógica da EF em Tailândia, os pequenos conflitos de concepção de EF e de educação são amenizados pelo predomínio da forma tecnicista/esportivista, que se sustenta coletivamente através dos JETs. Além da centralidade desse evento e do fenômeno esporte na sociedade atual, existem as diferenças de formações tidas pelos professores, o que impede ou dificulta uma organização pedagógica diferente da forma atual.

Na atuação pedagógica com base no treinamento, na prática esportista, dado o seu carácter de continuidade e repetição, haverá pouca necessidade de formação continuada, pois os problemas que poderiam surgir relacionados ao fazer pedagógico não aparecerão em grandes dimensões e serão (são) previsíveis, o que facilita(ria) o seu controle, com base na repetição de metodologias e na progressão da “periodização” do treinamento ano após ano. Assim, a necessidade de formação continuada para os professores é mais proveniente das ambições individuais, e não mais da necessidade do coletivo dos professores.

É debatido por teóricos da prática pedagógica em EF que o trabalho coletivo é uma forma de organizar melhor a atuação do professor, pois permite enfrentar os problemas da prática pedagógica de forma conjunta, organizada e contínua, visando à melhoria da qualidade da educação pública (BOSSLE; MOLINA NETO, 2008). Fazendo uso de teorias reconhecidas pelo coletivo de trabalho que fundamentam e direcionam os projetos educacionais que se almejam, “e não simplesmente de arranjos materiais ou práticas de intercâmbio” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2008, p. 60).

Esse trabalho coletivo perpassa a escolha de uma abordagem pedagógica da EF que contemple os ideais políticos, filosóficos e educacionais do consenso do grupo de trabalho, como indicam os mesmos autores acima, citando Tardif e Lessard: para haver um trabalho coletivo, é necessário, em primeiro lugar, uma “filosofia orientada para o trabalho em equipe e para projetos coletivos” (TARDIF; LESSARD, 2005, *apud* BOSSLE; MOLINA NETO, 2008, p. 60).

Além do mais, o trabalho coletivo e a formação permanente expõem as dificuldades individuais, as inseguranças e as deficiências da formação inicial, o que causaria um certo incômodo para os professores. Além da dificuldade de consenso em apontar a direção de uma concepção de EF e projeto de educação, devido às divergentes concepções teórico-metodológicas.

Dessa forma, a realidade da prática pedagógica em Tailândia se liga circunstancialmente aos JETs, confronta-se com a necessidade e a possibilidade de uma organização de um trabalho coletivo entre os professores, na perspectiva de repensar o trabalho cotidiano e suas problemáticas.

Contudo, os problemas de limites e possibilidades que atravessam a prática pedagógica em Tailândia não estão relacionados somente as questões dos eventos escolas naquele município, assim realizamos a pergunta 17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

Nesta pergunta surgiram inúmeras respostas significativas, por isso dividimos em grupos. O grupo da limites, problemas e contradição, que apresentam outros quatro subgrupos: 1.1) a forma como acontece o momento do planejamento da EF no início do ano; ao Plano de Ensino; ao excesso conteúdo para pouco tempo; a falta de material escrito (apostila ou livro de EF). 1.2) A carga de trabalho elevada; pouco tempo planejamento, estudo e organização do trabalho pedagógico; descaso do governo com a educação de modo geral; os baixos salários; falta de segurança no trabalho; falta de materiais didáticos (esportivos e outros); e número de alunos por turma. 1.3) O problema da hora aula da Educação Infantil e do Fundamental Menor, e o mau uso da Hora Atividade no município. 1.4) Diferente formações e concepções de EF entre os professores; falta de criticidade no trato com o conhecimento por parte dos outros docentes da área; e a falta de formação continuada para a EF.

E o grupo das possibilidades e proposições, que também apresentam três subgrupos: 2.1) melhorias nas formas de organização do planejamento; mudanças no Plano de Ensino para a construção de matriz curricular ampliada para o município; 2.2) aumento de salário e valorização profissional; 2.3) formação crítica para alunos e fortalecimento deles nos estudos; formação para a categoria, como uma forma superar as divergências de ideias e concepções da EF, possibilitando o desenvolvimento de criticidade nos demais professores e nos alunos.



A seguir podemos observar nos relatos dos professores participante da pesquisa, os problemas, limite e dificuldades relacionados ao subgrupo 1.1) Planejamento da EF, ao Plano de Ensino, ao excesso de conteúdo para pouco tempo, falta de material escrito (apostila ou livro de EF). O dito por eles foi:

[...] No planejamento é o momento somente para ser feita a seleção ou alteração dos conteúdos programático [...] (Prof. 1 – PERGUNTA 17).

[...] não existe aquele momento de formação, pra tá discutindo algumas relações de trabalho, tem no início do ano quando vamos iniciar o planejamento, mas essas discussões, não se foca no aluno, nos conteúdos, em como vai trabalhar durante o ano, não foca no que o aluno precisa aprender[...] Ano passado eu não consegui, teve aquela dificuldade da greve, mas eu acredito que você não consegue dentro do planejamento desse ano, você acaba deixando alguns conteúdos, dentro do plano de ensino, acredito que não tem como trabalhar todos os conteúdos de uma maneira qualitativa, pra que ele tenha domínio daquilo (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

[...] O que temos aqui é somente um plano contendo os conteúdos que devemos trabalhar anualmente, que esse ano recebemos um dia antes começar as aulas. Apostila em si não existe. Geralmente cada professor faz seu material, que faz com que os alunos tenham um choque de realidade que falamos anteriormente, as vezes os conteúdos acabam sendo distintos um do outro, além da diferença na forma de abordar (PROF. 3 – PERGUNTA 17).

[...] há uma ausência, como estávamos falando do plano anual, a falta de um material didático mais completo, talvez trouxesse norteamento melhor da prática docente (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

Sobre o planejamento eles assinalam o seu caráter formal e estático, restrito a seleção dos conteúdos para compor o Plano de Ensino, inexistindo maiores reflexões sobre os problemas que assolam a EF no município. Em relação ao Plano de ensino, os professores destacam os limites deste enquanto currículo, onde uma matriz curricular teria outras informações, objetivos e conceitos para direcionar a prática pedagógica no município, ou seja, indo além de uma mera lista de conteúdo e metodologias; citam ainda seu excesso de conteúdo, tendo em vista a crítica feita acima sobre o fato dos eventos esportivos comprometerem parte do tempo que deveria ser utilizado com a administração dos demais conteúdos. Expressam ainda a falta de um material escrito para a EF, como livros e apostila, que pudesse auxiliar no repasse dos conteúdos de forma unificada, onde a atual ausência desse material é um dos fatores que causa distintas abordagens, originando choque de realidade aos alunos ao mudarem de escola ou de professor.

Em relação aos apontamentos sobre o subgrupo 1.2) A carga de trabalho elevada e pouco tempo para estudo e organização do trabalho pedagógico; descaso do governo com a educação e os baixos salários; a falta de segurança no trabalho; falta de materiais didáticos (esportivos e outros); e o excesso de alunos de por turma, os professores expressão:

Atualmente eu estou trabalhando manhã e tarde, de segunda a sexta, e sábado pela manhã, são cinco dias e meio na semana em dois municípios e um dia no particular. Nós não temos tempo, a noite a gente descansa, tem que elaborar plano de aula e tentar ler, assim a gente vai levando. É uma questão que mostra o descaso do governo, que não dão atenção. [...] a questão **salarial** do professor, não dá pra gente trabalhar só em um lugar, tem que **buscar outro emprego**, pra poder ao final do mês ter uma renda que seja possível a gente conseguir sobreviver com uma certa tranquilidade. Por ter que trabalhar muito, **temos pouco tempo de folga**, para formação e leitura de livros.[...] Questão de **segurança**, por eu trabalhar em um bairro que periférico, a gente vive com receios. **Materiais**, a gente não tem tudo, tem o mínimo, claro que gostaríamos de ter o melhor, ai gente reclama, na hora de ministrar a aula para o aluno, adaptamos e explicamos para eles que está faltando, para terem idéia da situação que passamos, dizemos que falta a bola e vamos ter que adaptar. A quadra é coberta, tem a demarcações, quanto a essa parte está tranquilo (PROF. 1 – PERGUNTA 17, Grifo meu).

Além das relações do tempo, do material, do espaço, tem aquelas outras coisas relacionadas a formação em si dos professores, os diferenciados tipos de formação [...] (PROF. 2 – PERGUNTA 17)

Temos sim, infelizmente a realidade lá na escola é um pouco difícil, **não tem uma estrutura adequada**, não tem uma quadra, um pátio ou uma sala, para realizar as atividades, o que temos é um parquinho com escorrega, balancinho, e outros brinquedos. Corre o risco de os alunos baterem com a cabeça nesses equipamentos. Os materiais para realizar as brincadeiras, são materiais velhos e ultrapassados. Então a gente tenta adequar esses materiais e esses espaços para tentar trabalhar, porém esse trabalho é bem limitado o que impossibilita uma boa prática. [...] **Na parte política** do Município não é boa, ela é péssima, isso **se expressa no salário**, onde recentemente foram tirados algumas vantagens e benefícios nossos. Mesmo com toda responsabilidade que o professor tem, de formar cidadãos, a nossa categoria é desvalorizada. Eu sinceramente já estou procurando outras coisas, a gente poderia está só aqui no município fazendo um trabalho com mais qualidade, a gente não consegue organizar a nossa situação financeira, isso faz com que não consiga deixar organizado lá em casa, conseqüentemente o trabalho não vai sair com tanta qualidade. Eu estudo para passar em outro concurso, e trabalhar em dois municípios, para dá conta de suprir as necessidades financeiras, por outro lado, esses dois vínculos trará também mais desgaste físico, gastos com transporte e preocupação com assaltos nas estradas. Devido esses problemas, meu objetivo passou a ser estudar para atuar em outra área, ao invés de me qualificar para a educação, eu já estou estudando para uma outra área. **E acaba que provavelmente eu vou sair dessa área da educação.** [...] temos também o número de alunos por sala, pois, a quantidade de alunos é muito além do que deve ser permite, o ideal seria que tivesse 25 alunos por turma, mas a lotação

que se tem é de 35 alunos, ai como é que a gente vai se organizar com 35 alunos de 4 anos? (PROF. 3 – PERGUNTA 17, Grifo meu)

As políticas educacionais estão realmente atreladas ao interesse neoliberal, de tentar cada vez mais, estimular essa ideologia do Estado mínimo, do Estado que não vai se responsabilizar por uma educação pública de qualidade. Então, isso vai ter imensas implicações dentro da educação, como a desvalorização do professor, o desmonte da carreira docente. Hoje vemos por aí vários municípios enxugando a carreira do servidor público, isso causa uma desmotivação tremenda nesse profissional, é o sucateamento das escolas, do espaço pedagógico, que implica muito no ensino aprendizagem. E o modelo de ensino, um currículo que está ali para preencher a cabeça dos alunos com os valores da sociedade capitalista. Essas são as principais barreiras que eu vejo, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, essa política educação no Brasil é o principal vilão da própria educação (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

Em relação carga de trabalho elevada e pouco tempo para estudo e organização do trabalho pedagógico, podemos inferir que o excesso de trabalho, diante da necessidade de trabalhar em mais de um município, compromete os momentos de descanso, estudo, e para a organização do trabalho pedagógico dos docentes; tal fato, está ligado ao descaso do governo com educação que se reflete nos baixos salários da categoria, além da retirada de direitos, com essa desvalorização e baixa remuneração os professores se sentem inseguros financeiramente e são forçados a procurar outros empregos, passar em outros concursos públicos e até pensar em mudar de profissão, como no caso do Prof. 3.

Estes apontamentos relacionado a política local, tem nexos conjuntural com o plano político nacional, onde o processo de desvalorização e sucateamento da profissão docente, passa a ser um projeto articulado ao corte gasto com os serviços públicos básicos, como saúde e educação, como sintetizado precisamente pelo Prof. 4 em seu relato acima.

A insegurança é outro problema sentido pelos professores, pois muitas das vezes as escolas ficam em bairros onde a violência urbana é uma realidade, afetando todo o conjunto da escola. Apresentaram queixas quanto a falta de matérias didáticos/esportivos como bolas, equipamentos ginásticos e falta de espaços para realizar atividade, como quadras ou salas, e quando esses materiais existem são sucateados, ultrapassados e sem manutenção, comprometendo a qualidade da prática pedagógica. Destacaram também o número de alunos por turma, acima do permitido em lei para os determinados seguimentos.

Sobre o subgrupo 1.3) O problema da hora aula da Educação Infantil e do Fundamental Menor, e o mau uso da Hora Atividade no município. Os professores levantam duas particularidades bastante significativa.

A nossa aula tem um tempo de 60 minutos cada, como elas são consecutivas e uma vez por semana, ficamos 120 minutos com cada turma. Essa é a realidade da educação Infantil. Eu já fiz várias críticas em relação a isso, inclusive protocolando vários documentos na SEMED. Apesar de cumprir com esse tempo nas aulas, eu vejo que esse tempo, que por exemplo, poderia ser dividido para passar duas vezes por semana em cada turma, ou diminuir os minutos de horas aula. Porque no fundamental 2 tem horas aulas de 45 minutos, o que significa que nós trabalhamos mais horas que eles e recebemos o mesmo salário (PROF. 3 – PERGUNTA 17)

Nós até temos um espaço para os professores se preparam para prepararem uma prática pedagógica com mais qualidade, que é a hora atividade, porém a gente ver que está hora atividade são preenchida por algumas atividade na escola, que tem como objetivo punir o professor, por acharem que esse momento, onde o professor deveria está se preparando, estudando para sua prática pedagógica, é usada por alguns gestores que acham que neste momento os professores estão brincando e não trabalhando. Ai temos que, a hora atividade que seria uma espaço para qualificar o trabalho docente, acaba sendo momento para desmotivar, pois na hora da minha hora atividade eu não tenho tempo para nada, é mais coisa para proposta pela gestão da escola, como trabalhos administrativos de preenchimento do “Gestor pedagógico”, que é um modelo de diário de preenchimento das notas na internet que só funciona dentro do espaço escolar, que veio mais para complicar a vida do professor por ter que se preocupar com coisas secundarias e não com sua prática pedagógica (PROF. 4 – PERGUNTA 17)

Sobre o tema da organização da hora aula para Educação Infantil e no Fundamental Menor na EF de Tailândia, o Prof. 3 relatou uma significativa particularidade, onde nestes seguimentos a hora aula corresponde a uma hora relógio. Os professores devem ministrar duas aulas por semana, que corresponde a 120 minutos consecutivas para a mesma turma. Por outro lado, no seguimento do Fundamental Maior, a hora aula corresponde a quarenta e cinco minutos, e duas aulas consecutivas por encontro na semana. Sendo que os professores recebem o mesmo salário para qualquer seguimento. Desta forma os professores da Educação Infantil e do Fundamental Menor, trabalham mais para receberem a mesma remuneração. Em números, isso significa que estes professores trabalham 10 horas relógio<sup>18</sup> (600 minutos – 10 aulas no Ensino Infantil e Fundamental Menor – 13 aulas no Fundamental Maior) a mais por mês do que os professores do Fundamental Maior.

---

<sup>18</sup> Este calculo é com base numa jornada de trabalho de cem horas aulas por mês (vinte por semana).

Este problema de desigualdade de trabalho e remuneração, traz no mínimo duas complicações diretas, uma é a condição de privilégio para o seguimento do Fundamental Maior, causando constrangimento e insatisfação entre os professores; outra, são os prejuízos que essa organização acarreta na prática pedagógica dos professores dos seguimentos com mais horas de trabalho consecutivas, considerando que os seus discentes tem condições físicas, psicológicas e sócio-culturais que ainda estão no início de seu desenvolvimento. Tendo em vista que permanecer em um trabalho extensivamente entra em conflito com as condições físicas e motivacionais das crianças e dos professores, desgastando a eficiência dos objetivos do trabalho pedagógico. Além disso, os professores do Ensino Infantil e Fundamental Menor tem, portanto, menos tempo para estudar e planejar a sua prática pedagógica.

Outro fator levando pelo Prof. 4, foi o mal-uso da Hora Atividade conduzida pela gestão escolar. A Hora Atividade é um termo utilizado no Plano de Cargo e Carreira e Remuneração do Município, que segundo o MEC, corresponde a 1/3 da jornada de trabalho, dedicada à preparação das aulas, formação continuada, planejamento e atividades de avaliação, conforme podemos constatar a seguir:

Hora - atividade: é o tempo reservado ao docente, a ser cumprida em conformidade com as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola (sendo 50% dentro da mesma) com fins de estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático, socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reuniões, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas, de acordo com a sua jornada de sala de aula, isto é, com o mesmo tempo das aulas regularmente ministradas (PCCR/TAILÂNDIA, 2012, p. 5).

A Hora Atividade dentro da jornada de trabalho, foi uma conquista dos servidores públicos da Educação no município, onde deve ser utilizada para formação individual e/ou coletiva dos professores, assim como outras atividades que a organização do trabalho pedagógico demanda. Porém, a crítica colocada pelo Prof. 4 assinala que estes momentos são organizados pelo conjunto da gestão escolar, de forma estática, burocrática, com o objetivo principal, segundo o relato desse professor, como uma forma de segurar o docente na escola, e não fins pedagógicos.

Quanto aos problemas e limites relacionado do subgrupo 1.4) As diferentes formações e concepções de EF entre os professores; falta de criticidade no trato com o conhecimento por parte dos outros docentes da área; a falta de formação continuada para a EF; e a perseguição política aos professores. Os professores anunciam:

Problemas de formação mesmo, dessa formação crítica que falta, baseado nesses momentos que a gente tem de diálogo, no planejamento.[...] Muitos ali faz tempo que não participam de formação,[...] a questão educacional aqui em Tailândia, é que nós temos um grupo de professores, onde há uma grande diversidade, é bom ter vários entendimentos, mas alguns deles querem manter as coisas como estão, [...] Não vejo muito empenho deles para tornar o aluno mais crítico, eu vejo ali o professor preocupado em dar o conteúdo dele somente, poucos entram no mérito de dizer sobre as injustiças da sociedade em geral e daqui do município,[...] Porque, como eles não acreditam nessa questão de formar pessoas críticas, as opiniões que eu tenho, eles não acreditam, quando propomos estudar, a questão de fazer relação entre a educação física e sociedade, eles não conseguem perceber uma EF para uma formação crítica dos sujeitos, acham que isso não é EF e não tem necessidade (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

O que eu percebo em Tailândia é que os professores são afastados, eles não têm uma consciência de classe, não tem aquela união de ajudar o outro [...] um dos principais problemas, é que nós temos uma diversidade de ideias, de como a EF deve ser, existem várias abordagens. Como na EF temos vários posicionamentos em relação a isso, de fazer o aluno entender o mundo, de desenvolver as capacidades, tanto os aspectos instrumentais do esporte, como o significado disso dentro da sociedade, do ser humano, como cidadão, como pessoa, se ele quer ou não causar mudanças. Se tivéssemos um trabalho de formação direcionado para EF, ajudaria muito com que as ideias se aproximassem, além de que os embates dentro da educação, as discussões pudessem ser travadas, em espaços como mesas redondas onde poderíamos expor as nossas ideias e chegar a um denominador comum. Se nós tivéssemos um planejamento de formação continuada dentro do município, seria extremamente interessante e desenvolveria a educação física do município de uma maneira espetacular (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

[...] particularmente, por exemplo, as implicações que a dimensão política acaba tendo na educação. Ano passado eu tive bastante dificuldade devido ao autoritarismo da gestão [direção escolar]. Pois eu as vezes quero trabalhar de forma diferenciada, digamos assim, instigar nos meus alunos uma certa criticidade através dos conteúdos da EF, mas algumas vezes a gente acaba tendo que ficar calados, pois a interferência política pode se manifestar através da perseguição política. Como sindicalista, eu percebo que existe um conflito de interesse entre professores e gestores da escola, a gestão municipal se faz presente dentro da escola através do diretor. O diretor é um agente político da gestão municipal, por ser sido uma indicação política deles. O diretor até tem interesse em melhorar a educação, mas como ele vem seguindo ordem de uma gestão, de um prefeito. Ele acaba passando por cima de alguns valores, acaba reproduzindo os interesses particulares de uma gestão municipal, de um prefeito. [...] Temos também a falta de formação continuada, carência na formação [...] (PROF. 4 – PERGUNTA 17, Grifo meu).

Os problemas, limites e contradições categorizados anteriormente, necessitam de uma organização coletiva dos professores para serem superados, porém, esta reorganização esbarra nas diferentes concepções de EF, que acarretam distintas metodologias na abordagem dos conteúdos, por parte dos demais docentes no

município. A divergência de ideias, concepções e projetos na EF, foi um dos temas já levantado na primeira seção deste estudo, relacionado ao Movimento Renovar da EF, sendo este de grande relevância para a área, tendo em vista o enriquecimento teórico a partir dos debates travados em torno da “crise de identidade”.

Podemos inferir a partir do que foi descrito pelos professores, que as diferentes formações universitárias, vinculadas a determinados momentos históricos dos cursos universitários da área, imprimem diferentes conceituações para o campo da EF. Esta particularidade de Tailândia, de professores com diferentes concepções de EF, se aproxima das conclusões de Michelotti e Souza (2008), que caracterizaram que os diferentes entendimentos sobre a EF dos Professores do Curso de EF da Universidade Federal de Santa Maria, estavam atrelados as formações técnico-esportivos, voltados para o esporte de rendimento.

O este panorama histórico da EF vinculado a formações técnico-esportivas, tem relação direta com as orientações curriculares dos cursos de graduação. A ausência de uma abordagem crítica na atuação de boa parte dos professores de Tailândia, conforme relataram os professores entrevistados, está ligado ao desenvolvimento e avanço teórico na história da EF. Onde, após o ápice de criticidade da década de 80, o avanço vem se mostrando de maneira tímida ao longo dessas quatro décadas, tanto nas reformulações curriculares dos cursos de graduação de EF, quanto na absorção pelos professores no chão da escola. Conforme, já assinalamos nas sínteses dos estudos de Morschbacher e Marques (2013); Carlan et. al. (2012) e Rocha e Daolio (2014).

Se por um lado temos a ausência de criticidade na abordagem pedagógica de parte do professorado do município, por outro, já aqueles que se propõem a realizar um trabalho docente almejando a reflexão crítica dos alunos frente as contradições da escola e do município, acabam por sofrer represálias das forças políticas da gestão municipal, que na escola, segundo o relato do Prof. 4, se manifesta pela coerção e autoritarismo do diretor escolar.

Com base em todos esses nexos e determinações dessa realidade da prática pedagógica de Tailândia, os professores são enfáticos em afirmar que esse panorama se aprofunda pela falta de formação continuada no município, pois tal ausência impossibilita a análise crítica desta realidade, inviabilizando assim a sua superação.

Diante desta caracterização da realidade complexa e contraditória da prática pedagógica neste município, mobilizando a categoria negação da negação da

dialética materialista histórica, nos possibilitou elevar no pensamento a negação desta realidade e suas contradições, percorrendo, através das mediações, o conjunto de determinações singulares, particulares e gerais/universais.

Ao mesmo tempo que percorremos esta realidade, que se firma enquanto tese, estamos negando-a e criando sua antítese, ou seja, criando as possibilidades de sua superação. Porém, neste conflito entre tese e antítese, “tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é a síntese, é a negação da negação” (GADOTTI, 2012, p. 26), ou seja, a superação desta realidade da prática pedagógica em Tailândia, está nas possibilidades que ela aponta.

Neste sentido, cabe-nos analisar as proposições que anunciam os professores entrevistados. Sabemos que a síntese a seguir, não compreende a totalidade de uma nova realidade possível, mas somente as possibilidades da particularidade que emanam das falas dos sujeitos, que tem seus nexos com todo o trabalho dissertativo empreendido neste estudo.

Sem dúvida alguma, a dimensão das proposições apontadas passa inicialmente pela inversão do quadro problemático levantado anteriormente, e outros assinalados ao longo deste estudo. Pois a crítica só tem sentido se for para transformar, conforme nos aponta Frigotto (1989, p. 81) “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”.

Como proposição para a melhoria da prática pedagógica no município de Tailândia, os Professores apontam, de modo geral, a melhoria nas condições gerais de trabalho pedagógico, apresentamos três subgrupos: 2.1) melhorias nas formas de organização do planejamento; mudanças no Plano de Ensino para a construção de matriz curricular ampliada para o município; 2.2) aumento de salário e valorização profissional; 2.3) Formação crítica para alunos e fortalecimento deles nos estudos; formação para a categoria, como uma forma superar as divergências de ideias e concepções da EF, possibilitando o desenvolvimento de criticidade nos demais professores e alunos.

Quanto as proposições ao subgrupo 2.1) Sobre outras formas de organização do planejamento; mudanças no Plano de Ensino para a construção de currículo para o município. Os professores dizem:



Então daí a necessidade de uma formação, antes de fazer a seleção de conteúdos num currículo para o município [...] (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

[...] precisava ter uma mesa redonda pra verificar se realmente o nosso Plano de Ensino está dando conta, pra fazer uma reformulação (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

A crítica aos aspectos simplicista, estático e de mera lista de conteúdo ao Plano de Ensino da EF, carrega consigo a sua possibilidade de superação e mostra que o entendimento de matriz curricular para uma instituição ou para uma categoria, deve pautar-se em dimensões amplas, que contenha as definições, concepções, projetos e de conceitos fundamentais, que no caso da EF, podemos ilustrar: projeto de sociedade, de educação, concepção de homem, de Educação Física e de ciência. Conforme apontou Michelotti e Souza (2008) dizendo que, ter uma visão de mundo, de sociedade, de ciência, de educação, de sujeito, de EF, de esporte e de movimento, alinhada à finalidade da educação que se almeja para ser humano, é dos primeiros passos a se considerar quando planejamentos melhorias na prática pedagógica.

No entanto, as propostas curriculares, não deve ser implementada de cima para baixo, mas sim construída coletivamente com o conjunto de sujeitos envolvido na área em questão. É nesse sentido que os Prof. 1 e Prof. 2 nos colocam que devemos ter espaços de discussão e formação para construir um novo currículo, numa dimensão mais ampla. Estas considerações se fundamentam nas conclusões de Tenório et. al. (2017), Rufino (2017) e Rezer (2015), quando apontam que as elaborações curriculares de forma coletiva qualificaram o trabalho pedagógico dos professores, aumentando a coerência entre a matriz teórica da proposta curricular e a prática pedagógica materializada no cotidiano escolar.

Nas proposições relacionadas ao subgrupo 2.2) Aumento de salário; valorização profissional; e a Gestão democrática. Surgem com base nas críticas levantadas anteriormente, que em sua máxima, tem a causa do abandono profissional na área, conforme percebemos no relato do Prof. 3, quando diz “[..] acaba que provavelmente eu vou sair dessa área da educação” neste subgrupo os professores relatam:

[...] as prefeituras poderiam pagar um pouco melhor o professor para não termos que buscar outro trabalho, e com apenas um vínculo pudéssemos se manter (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

[...] Isso poderia ser superado se tivesse eleições para diretores nas escolas. [...] uma gestão mais democrática dentro da escola [...] Democratizando esse cargo, podendo diminuir esse poder da gestão dentro da escola [...] [E] a valorização profissional, principalmente relacionado a remuneração (PROF. 4 – PERGUNTA 17, Grifo meu).

A desvalorização da carreira docente, é um tema debatido extensivamente, porém não significa que deve ser considerado menos significativo. Diante de um panorama de desmonte da carreira docente, o rebaixamento salarial é uma política recorrente pelos governos em todas as esferas, porém a que se destaca é a educação básica, que fica sob a responsabilidade dos municípios principalmente e dos Estados e secundariamente. A proletarização em detrimento da profissionalização do ensino, a perda de autonomia e do controle de seu trabalho, foram apontados por Wittizorecki e Molina Neto (2005) como sendo uma das principais condições que limitam a prática pedagógica. E para o enfrentamento dessa realidade, os autores acima aponta a organização sindical e a reivindicação da classe de trabalhadores em educação.

Como podemos perceber, a luta política deve ser uma das principais frentes para conquistar melhorias na prática pedagógica, é com base nessa afirmativa, que o professor desta a necessidade de lutarmos pela gestão democrática nas escolas. As eleições para a escolha dos diretores, possibilita a implementação de projetos de educação construídas pelos docentes, além de diminuir a interferência política por parte daqueles funcionários que, pelas condições contratuais, defendem os interesses dos seus governantes em detrimento das necessidades da escola em geral.

A seguir temos os apontamentos mais reivindicada pelos docentes, participantes da pesquisa, onde eles propõem: buscar formar alunos críticos e mais interessados nos estudos; formação para a categoria, como uma forma superar as divergências de ideias e concepções da EF, possibilitando o desenvolvimento de criticidade nos demais professores e nos alunos. Conforme podemos perceber a seguir:

[...] teria que ter momentos da formação, devido os professores de EF terem tido formações diferentes, provavelmente em outros projetos político pedagógico, eles têm uma visão de educação física, de sociedade, como se a educação física tivesse só a tarefa de levar o esporte como conteúdo. Suas concepções de EF estão relacionadas saúde, higienismo, ao esporte de rendimento, fruto do passado histórico da EF. Eles não conseguem fazer uma relação da EF com a questão do projeto de governo, de formar pessoas realmente críticas. [...]. Provocar no aluno que é possível ser um médico, um advogado, questionar porque apenas uma parcela está se beneficiando,

incentivar os alunos pro estudo, para uma formação melhor (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

Então poderíamos fazer com que pudéssemos ter a mesma linha de pensamento ou uma mais entre todos os professores de educação física, para que a EF em Tailândia e desce um salto de qualidade (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

Nos deparamos com situação aqui, e que poderia ser superado com esses encontros, com uma formação para todos os professores, de modo que dentro das possibilidades nós conseguíssemos apontar um norte unitário para as nossas atuações. Claro que não podemos limitar uma abordagem a ser seguida por todos os professores. Mas dentro de um debate chegássemos a uma unidade metodológica para que os alunos não sentissem tanta diferença, e evitássemos essa distância que tem entre as diferentes abordagens (PROF. 3 – PERGUNTA 17).

Então eu acho, que o mais central das possibilidades de mudança seria através da formação continuada, que viesse trabalhar essa concepção mais crítica de EF, tentar mudar através de oficina, palestra, de formação continuada em geral, para romper essa herança tradicional do professor, para depois mudar essa concepção que os alunos já trazem também, de uma EF tecnicista. Se o professor não mudar, ele vai contribuir ainda mais pra essa reprodução. Se o professor conhece uma outra EF, mais crítica, mais engajada dentro das contradições de forma geral da sociedade, ele pode ajudar e influencia outras pessoas, tanto os colegas de trabalho, quanto os próprios alunos a pensarem de forma diferente (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

A ênfase que a formação continuada teve como proposição para superar os problemas da realidade da prática pedagógica em Tailândia está no fato, desta centralizar a organização coletiva dos docentes para enfrentar boa parte dos problemas, limites e contradições apontados pelos participantes da pesquisa e outras assinalados ao longo desta dissertação.

Como podemos inferir das falas do Prof. 1 “Teria que ter momentos da formação, devido os professores de EF terem tido formações diferentes”, e do Prof. 4 ao afirmar algo semelhante: “[...] o mais central das possibilidades de mudança seria através da formação continuada, que viesse trabalhar essa concepção mais crítica de EF, tentar mudar através de oficina, palestra, de formação continuada em geral, para romper essa herança tradicional do professor” ou seja, a lacuna histórica dos diferentes entendimentos do que é a EF, da sua finalidade, da forma de abordar os conteúdos para além da forma técnica-esportiva, podem ser amenizados por reflexões, debates e estudos que viabilize contornar as lacunas deixada pela formação inicial.

Os espaços de formação continuada permitem definir uma linha de trabalho com base no consenso, a partir debates e síntese, para fazerem experiências para além da que está posta, conforme assinala o Prof. 2 “Então poderíamos fazer com que pudéssemos ter a mesma linha de pensamento ou uma mais entre todos os professores de educação física, para que a EF em Tailândia e desce um salto de qualidade”.

Ao considerar o que expressou o Prof. 3, “Nos deparamos com situação aqui, e que poderia ser superado com esses encontros, com uma formação para todos os professores [...], Claro que não podemos limitar uma abordagem a ser seguida por todos os professores. Mas dentro de um debate chegássemos a uma unidade metodológica” podemos inferir que a formação continuada possibilita o estudo da produção do conhecimento das abordagens pedagógicas da EF, e com isso pensar os problemas da realidade pedagógica de Tailândia de forma articulada com as determinações mais gerais da sociedade. Além de poder progredir no avanço da consolidação dessas teorias, resignificando as a partir da realidade local.

Este estudo sobre as questões problemáticas da prática pedagógica em EF escolar, aproxima-se da pesquisa feita por Bracht et al. (2014), no livro “Pesquisa em Ação: Educação Física na Escola”, que buscou, a partir da crítica ao problemas da realidade da prática pedagógica da EF escolar, levantar soluções e possibilidade de mudanças por meio de uma compreensão de formação continuada baseada na indissociabilidade de pesquisa e docência, que aliou a pesquisa a uma cultura colaborativa entre professores da Educação Básica e professores-pesquisadores do âmbito acadêmico universitário (BRACHT et al. 2014).

Este estudo de Bracht et al (2014) criticou a concepção de formação continuada que busca apenas repassar conhecimentos aos professores, com objetivo compensar as lacunas da formação inicial. Diante disso, propõem uma experiência de formação continuada com base na pesquisa-ação, onde os professores em assumem a responsabilidade de suas próprias aprendizagens. E juntos com os demais professores (universitários) deveriam buscar soluções para os problemas e/ou dificuldades que inibem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, para transformarem em registro de relatos de experiência.

O grupo de pesquisa F3P-EFICE apresentou nos estudos de Molina Neto *et al.* (2010), uma experiência semelhante, ao realizarem um levantamento dos problemas da EF escolar na Rede Municipal de Porto Alegre, identificaram a necessidade de

formação continuada mais próxima da realidade escolar, organizando está por meios da criação de grupos de estudo com professores da educação básica (possibilitando a participação desses sujeitos nas produções científicas do grupo), com estudantes da graduação, pós-graduação e professores das universidades.

A formação continuada inferida nas falas dos egressos e nas proposições dos trabalhos analisados sinalizam para uma direção coletiva de romper essa herança tradicional, vinculado a forma técnica-esportiva, através de reflexões, debates e estudos que viabilize uma concepção mais crítica, levantar soluções e possibilidades de mudanças por meio de uma compreensão de formação continuada baseada na indissociabilidade de pesquisa e docência para contornar as lacunas deixadas pela formação inicial. E uma das experiências que deixa um caminho para reflexões é a cultura colaborativa entre professores da Educação Básica, professores universitários e acadêmicos da graduação para formação continuada com base na pesquisa-ação, ou fundamentalmente na postura dos professores assumirem a responsabilidade de suas próprias aprendizagens.

É possível anunciar que a realidade problemática da prática pedagógica da EF escolar, é reflexo de múltiplas determinações, como podemos perceber ao longo desta dissertação.

## CONCLUSÃO

Ao analisarmos a prática pedagógica de professores de EF, egressos do CEDF/UEPA, formados pela matriz curricular do PPP/2008, na particularidade da cidade de Tailândia-PA, revelamos que a área em questão, reflete as determinações, antagonismos, contradições e as tensões de classes, desde suas primeiras manifestações sistematizadas até o tempo presente.

Capturando os “Determinantes Históricos do Objeto”, foi possível revelar alguns aspectos singulares e geral da prática pedagógica ao longo de sua história. Na tematização da História da Educação Física: do Militarismo à Inovação, nos aproximamos da totalidade concreta da prática pedagógica de modo geral, revelando o desenvolvimento da EF, no conjunto de fatores singular, geral e particular, tendo como fio condutor as mediações por meio dos nexos internos mediatos e imediatos.

Assim, foi possível perceber que EF no Brasil como área do conhecimento sistematizada, sofreu as influências políticas, econômicas e socioculturais do transcorrer histórico de nosso país, ou seja, EF e sociedade sempre caminharam juntas. Sua definição, finalidade e a sua prática pedagógica, num primeiro momento, estiveram alinhadas às “tendências” militarista, eugenista, higienista, tecnicista, esportiva e da aptidão física. Num segundo momento, acompanhando o processo de redemocratização do país, a EF passou também por grandes transformações, sobretudo no campo teórico, que ficou conhecido como Movimento Renovador da EF. Foi a partir deste episódio, que a definição e finalidade da área se amplia, e surge as abordagens teórico-metodológicas para o trato com o conhecimento. Nos tempos atuais, identificamos práticas pedagógicas herdeiras de sua história: práticas tecnicistas diretivas, esportivistas, de “desinvestimento pedagógico”, práticas com base nas abordagens pedagógicas e práticas pedagógicas “inovadoras”, sobre essas práticas pedagógicas buscamos maiores conhecimentos.

Em sequência abordamos “A Educação Física na Rede Municipal de Tailândia-PA”, ao compreendermos a história deste município podemos perceber que o seu caráter de provisoriedade, conforme nos apontou Prado (2006), e sua jovem consolidação enquanto município, trazem implicações para a educação de modo geral e para a EF, como o processo de migração constante dos trabalhadores que vem de outros municípios vizinhos e a lenta consolidação de moradias permanentes. Outra

característica importante foi a centralidade dos eventos escolares no município, em especial o JETs.

Analisando “A produção do conhecimento sobre a Prática Pedagógica nos periódicos científicos”, ampliamos nosso referencial de determinações gerais e singulares que incidem sobre a prática pedagógica de professores de EF, ao recorrermos as diversas pesquisas realizadas em vários locais do Brasil, por meio do balanço do conhecimento sobre o tema, encontramos os diversos problemas, limites, contradições e também suas possibilidades e proposições.

Quanto a formação inicial na produção do conhecimento, destacamos a desarticulação entre teoria e prática, a formação fragmentada, a ausência de reflexão crítica nos cursos de EF, praticismo no trato com conhecimento, e o distanciamento da formação de professores e a realidade escolar. E como proposição os estudos reivindicaram a formação crítica reflexiva, baseada em pressupostos filosóficos emancipadores e a vinculação entre a universidade e os problemas da prática pedagógica da escola.

Sobre o trabalho pedagógico foi evidenciado o desinvestimento pedagógico; o predomínio de conteúdos técnicos instrumentais tradicionais, da aptidão física, em especial o esporte na sua vinculação com o rendimento; professores que não apresentavam clareza quando seus projetos/concepções a qual defendem; a ausência de criticidade no trato com o conhecimento; dúvidas sobre a finalidade da EF, entre outros. Quando as possibilidades superadoras foram apontadas a necessidade de compreensão das contradições do trabalho pedagógico da EF, o fortalecimento de práticas reflexivas e críticas; pautar-se em pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos articulados com uma visão de mundo, sociedade, ciência, educação, sujeito, EF, esporte, e movimento alinhados aos interesses da emancipação humana; e consolidar práticas inovadoras na EF escolar.

Na tematização das condições de trabalho verificamos a precarização do trabalho docente, relacionado a salários, carreira e infraestrutura; a desvalorização do magistério; problemas de ordem sociais (pobreza, fome, violência, evasão e falta de apoio dos pais); a sobre carga de trabalho ligado ao esgotamento físico e psicológico; abandono da carreira docente; as transformações do modo de produção do capital, etc. quanto ao enfrentamento destas condições os autores propuseram o fortalecimento da luta por melhores condições na educação pública; organização em movimento sindical e nas reivindicações de classe; o engajamento na transformação da prática

pedagógica por meio de esforços conjuntos de políticas públicas, pesquisadores e professores em exercício; e articular a proposta da escola com os interesses da comunidade vinculada a luta pela construção de um projeto de sociedade para além do capital.

Quanto a formação continuada podemos perceber, ao analisar a produção do conhecimento, a falta de interesse dos professores em mudar o cenário educacional, a falta de tempo para trocar experiências; o predomínio de formação continuada que visa atender a demanda comercial, focada no repasse de conhecimento pré-existente em vez da reflexão pedagógica. Em contraposição foi proposto a vinculação entre universidade e escola na formação continuada; a construção de matrizes curriculares em colaboração coletivas de professores atuantes na educação básica, acadêmicos de EF e professores formadores universitários; e materializar, qualificar e socializar as repostas que os professores vêm realizando perante aos desafios da prática cotidiana do trabalho pedagógico.

Nos propusemos a identificar a concepção de prática pedagógica prescrita no PPP/2008 e nos estudos sobre a formação de professores no Estado do Pará. Almejando revelar as nexos e determinações entre essa matriz curricular e a formação inicial dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo referido PPP.

Para tanto, ao arguimos sobre a “Concepção de prática pedagógica no contexto do CEDF/UEPA”, através das mediações na criação da matriz curricular, percebemos que a consolidação desse processo foi permeada por disputas de projetos e concepções antagônicas para a EF, que determinaram a concepção de prática pedagógica, como percebido no fechamento das DCN (07/2004), na construção do PPP/2008, e na definição dos projetos, concepções e conceitos para essa matriz.

Constatamos que a consolidação das DCN (07/2004), deu-se no marco regulatório, por não considerar as demandas, necessidades, elaborações e produções das entidades representativas dos docentes e discentes da EF, preconizando uma concepção de prática associativa que articulava a produção teórica de forma fragmentada e utilitarista.

Por outro, apesar das implicações destas DCN e dos antagonismos de ideias, a condução do processo de reformulação do PPP/2008 foi concebida em meio aos marcos da regulação e emancipação. Realizando-se como síntese da complexa, contraditória, diversa e conflitiva tensão permeada pelos debates, resultando numa



concepção de EF e prática pedagógica na perspectiva da formação humana integral através da Licenciatura de Caráter Ampliado.

Verificamos que no processo de definição dos projetos, concepções e conceitos, a prática como componente curricular foi a centralidade para articular os conhecimentos ao longo de todo o curso do CEDF/UEPA, com base nas projeções de seu PPP/2008. Que, através do conjunto de disciplinas de Fundamentos e Métodos, e Estágio Supervisionado, mas sobretudo, pelas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, articula a prática como eixo central nos demais componentes curriculares.

Quanto à articulação entre teoria e prática, identificou-se que o CEDF/UEPA por meio de seu PPP/2008, partindo da crítica a formação fragmentada e politécnica, propõe uma sólida formação teórica/prática com base omnilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas na perspectiva de formar um professor crítico-reflexivo diante das diversas contradições da realidade do mundo do trabalho.

Justificando assim, a articulação entre teoria e prática no campo da interdependência dialética entre esses dois elementos. Ou seja, o professor formado deverá compreender que a articulação dialética entre teoria e prática, concebe-se pela tomada de consciência da realidade concreta da escola no marco do sistema capitalista, partindo da crítica aos desdobramentos na prática pedagógica para apontar seus limites, suas possibilidades e necessidade de avanços, para dá condições de novas relações humanas sociais.

Ao analisarmos “a prática pedagógica no município de Tailândia”, com os relatos dos egressos do CEDF/UEPA, formados pelo PPP/2008, podemos alcançar a totalidade que se estabelece na articulação entre matriz curricular, formação inicial e complexidade da prática pedagógica, na particularidade deste município.

Contatamos que a “Formação inicial” é determinante na prática pedagógica dos professores participante da pesquisa. Uma vez que os egressos expressaram posições, concepções, projetos e conhecimentos que ressaltam as mudanças almejadas na consolidação da matriz curricular que entrou em vigor no CEDF/UEPA em 2008, no que tange ao rompimento com uma EF tradicional, tecnicista e esportiva para uma perspectiva mais ampla de base crítica reflexiva, articulando o trabalho pedagógico com os aspectos socioculturais. Porém, conforme assinalaram os

sujeitos, este avanço estar atrelado a alguns professores formadores e certas disciplinas durante a graduação.

Afirmamos esta posição devido aos professores terem apresentado projeto histórico de sociedade, de formação, concepção de EF e de prática pedagógica, alinhado aos interesses da classe popular. As competências globais e a capacidade crítica reflexiva desses egressos articulam as contradições do atual modo de produção social, aos desdobramentos do trabalho pedagógico da escola, e por isso buscam orientar-se nos parâmetros teóricos metodológicos das abordagens críticas, em sua maioria, como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Atribuem tal formação crítica a certos professores, disciplinas, eventos e ao movimento estudantil.

A finalidade e legitimidade da EF firmada pelos egressos pesquisados, distancia-se das acepções históricas consolidada na área, atreladas aos interesses da classe dominante. Um dos professores pesquisados, objetiva com a EF o desenvolvimento integral do sujeito ligado aos aspectos psicossociais. Os três demais sujeitos pesquisados, através da metodologia problematizadora, objetivam evidenciar os aspectos políticos, econômicos e socioculturais que atravessam o processo histórico de construção e reconstrução do conhecimento humano, através da socialização dos conteúdos da cultura corporal.

Quanto a concepção de prática pedagógica compreendida pelos egressos do CEDF/UEPA, aqui pesquisados, constatamos indícios concretos que nos possibilitam visualizar uma ruptura com os aspectos tradicionais, esportivos, da dimensão processual, de caráter técnico-instrumental nas suas ações laborais. Propondo-se a desenvolverem suas práticas pedagógicas nas dimensões socioculturais, fundamentadas em abordagens teórico-metodológicas e nas competências globais, conforme anuncia o PPP/2008 na sua proposta de uma sólida formação teórico-prática, e na acepção da omnilateralidade para o ser humano.

Apesar dos projetos históricos, de educação, de sociedade e de EF defendido por estes docentes estarem alinhado às teorias pedagógicas por eles reivindicadas, o domínio destas mostrou se de forma sincrética. Como podemos inferir, ao analisarmos a articulação entre teoria e prática na sua prática pedagógica, apresentando aproximações aos três tipos de relação: a dicotômica, por entenderem a prática e a teoria com momentos distintos do fazer pedagógico; a associativa, por entenderem estes momentos relacionados, porém unidirecional, da teoria para a prática; mas

também apresentam aproximação com a relação do tipo dialética, onde a teoria surge da prática, para ressignificar a transformação da realidade social.

Parte dos docentes assinalou dificuldades em ministrar determinados conteúdos, atribuindo essa lacuna aos seus passados de poucas vivências com esses conteúdos e as dificuldades na graduação. Destacaram trabalhar conjuntamente com alunos de diferentes gêneros, apesar dos desafios herdados do histórico da divisão social do trabalho, patriarcalismo e do machismo. Sendo que no ambiente escolar essa divisão por gênero é um desafio, que acarreta inclusive momentos de desinvestimentos pedagógico. Porém, diante da realidade posta, os professores mostram-se intencionados a superar essas contradições, com base em novas metodologias, capazes de modificar a realidade.

Ao analisarmos o trabalho docente no Município de Tailândia, identificamos a centralidade na inferência aos temas da formação continuada, ao planejamento anual de EF, ao plano de ensino e aos eventos esportivos. Sendo estes temas pontuados na produção do conhecimento da primeira seção, demonstrando que o caráter singular está ligado aos aspectos gerais. Essas inferências apresentaram nexos entre si, pois fazem parte de uma totalidade do trabalho pedagógico investigado.

Sobre a formação continuada na rede municipal de Tailândia, os professores foram categóricos em afirmarem a ausência deste elemento. O ocasionando, segundo eles, vários problemas dentro da organização do trabalho pedagógico da EF escolar, como a falta de criticidade, a perpetuação de diferentes concepções e finalidade da EF, distanciamentos entre os professores, e ausência de troca de experiência. Sendo que, para eles, esta lacuna é um percalço para o avanço da área no município.

O planejamento fica restrito a reconstrução do plano de ensino, e trata-se de uma lista de conteúdos. Os professores assinalam a ausência de planejamento que vise analisar a realidade da EF escolar e os problemas da prática pedagógica, para a partir deste elaborar uma estratégia coletiva para o conjunto de professores da área. Sobre o plano de ensino é destacado o seu caráter simplista, estático, burocrático, acrítico e descolado da realidade dos alunos. Que se vincula a concepção tradicional de EF e a conteúdos atrelados a racionalidade técnica. Consideram que esses fatos persistem por causa da diferença de formação entre os docentes.

Outro tema destacado foram os eventos esportivos, sendo estes momentos de destaque na cidade. Diante da grandiosidade destas festividades, todos os professores entrevistados expressaram considerar importante estes eventos para a

vida dos alunos. Porém apresentaram críticas quanto a sua organização e objetivos ligado ao caráter seletivo, competitivo e excludente do esporte de rendimento, além da ausência de relações as questões sociais e os valores humanos.

Afirmaram que essas características do esporte de rendimento como a concorrência, a competição, a sobrepujança, competitividade extrema, superespecialização, individualismo exacerbado. Sustentam e propagam os valores do sistema capitalista, pois tanto o esporte de rendimento e capitalismo se beneficiam dos elementos de controle e propagação desses valores e ideologia.

Quando nos detemos a essas contradições da prática pedagógica, resolvemos aprofundar indagando a natureza mais preponderante desses problemas, e as possíveis proposições para a superação para o avanço do trabalho pedagógica na Cidade de Tailândia.

Neste sentido, evidencia-se a partir dos relatos dos entrevistados os seguintes limites e contradições na organização do trabalho pedagógico em Tailândia:

- A forma como acontece o momento do planejamento da EF no início do ano;
- O caráter burocrática, estático e simplista do Plano de Ensino;
- O excesso conteúdo no Plano de Ensino para pouco tempo;
- A falta de material escrito (apostila ou livro de EF);
- A carga de trabalho elevada;
- Pouco tempo planejamento, estudo e organização do trabalho pedagógico;
- Descaso do governo com a educação de modo geral;
- Os baixos salários, falta de segurança no trabalho, falta de materiais didáticos (esportivos e outros);
- O elevado número de alunos por turma.
- O problema da hora aula da Educação Infantil e do Fundamental Menor;
- O uso inadequado da Hora Atividade no município;
- Diferente formações e concepções de EF entre os professores;
- Falta de criticidade no trato com o conhecimento por parte dos outros docentes da área;
- A falta de formação continuada para a EF.

Diante dessas condições, os professores entrevistados destacaram algumas proposições para a superação dessas contradições. Este quadro problemático já traz em si a sua proposição, como a reversão deles. Porém, sabemos que essas

mudanças não se darão espontaneamente, por isso os professores pontuaram o que de mais significativo e central é possível para alterar essa realidade. Conforme podemos perceber a seguir:

- Melhorias nas formas de organização do planejamento;
- Mudanças no Plano de Ensino para a construção de matriz curricular ampliada para o município;
- Aumento de salário e valorização profissional;
- Formação crítica para alunos e fortalecimento deles nos estudos;
- Formação para a categoria, como uma forma superar as divergências de ideias e concepções da EF, possibilitando o desenvolvimento de criticidade nos demais professores e nos alunos.

Os problemas e limites da prática pedagógica no município de Tailândia, afetam todo o conjunto dos professores de EF, as mudanças propostas pelos egressos nas entrevistas, centralizam-se em ações políticas na luta por melhores condições de trabalho direcionado a gestão local e nacional, assim como na auto-organização política do coletivo de professores para refletir a sua própria realidade por meio da formação continuada.

As propostas acima, reúnem algumas possibilidades de enfrentamento desta realidade, ao percebermos que as mudanças no cotidiano da escola só se darão, dada a nossa condição socio-histórica ao modo de produção atual, via a organização coletiva dos sujeitos, planejando e construindo a sua própria emancipação, por meio da luta por melhores condições de trabalho a nível local e global. Para isso reafirmamos a necessidade da articulação enquanto classe, mais diretamente nos organismos de luta historicamente construídas até o momento, como os sindicatos, partidos políticos, associações de bairros, e frentes de resistência e lutas.

Podemos concluir, que a articulação entre a formação inicial de caráter ampliado, fundamentado em um currículo amplo, que apresenta um projeto de sociedade, de educação alinhado a sua concepção de EF e de prática pedagógica, qualificou a atuação dos egressos do CEDF/UEPA, possibilitando a esses professores firmarem ser, em pressuposto teórico metodológico, críticos frente aos problemas da prática pedagógica da escola e as determinações gerais do modo de produção atual.

Acreditamos, que a pesquisa cumpriu o objetivo inicial, que consistiu em levantar os nexos e determinações entre a formação inicial, Projetos Políticos

Pedagógicas e a prática pedagógica na particularidade da cidade de Tailândia, onde as mediações, nexos e determinações demonstraram uma teia de relações singulares, gerais e particulares, ressaltando a organização coletiva dos trabalhadores na luta pela emancipação humana. Indicamos que esta pesquisa não esgota a problemática da organização do trabalho pedagógico frente as contradições da educação e da sociedade. E são necessários outros estudos que articulam a crítica com a construção de possibilidades de mudanças concretas na realidade.

É crucial a conclusão deste estudo, firmando a necessidade de defesa, a todo custo, da educação pública, laica e de qualidade para o nosso país; o direito a formação continuada nos marcos da pós-graduação *Strito Senso* para qualificar a formação de professores no norte do país, em especial, no cenário amazônico, que historicamente, foi secundarizado.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. P. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da Educação Física. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- AGUIAR, E. do S. de S. **Análise do Processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UEPA**: ação regulatória e emancipatória. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.
- ALMEIDA, F. Q. de. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2017.
- ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M. de. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.
- AZEVEDO, A. *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, out./dez. 2010.
- AZEVEDO, P. P. F. de; BRITO NETO, A. C. **O ensino da técnica esportiva na perspectiva das oficinas do jogo**. 2012. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura Plena) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- BRACHT, V. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília: Presidência da República, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm). Acesso em: 13 abr. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em Síntese. Pará. Tailândia. Pesquisa. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tailandia/pesquisa/38/46996?indicador=47006>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério

público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Governo do Estado do Pará. Prefeitura Municipal de Tailândia. Câmara Municipal de Tailândia. **Lei Orgânica do Município de Tailândia**. Tailândia: Prefeitura de Tailândia, Câmara Municipal de Tailândia, 2004. Disponível em: <http://tailandia.pa.leg.br/wp-content/uploads/2016/07/LOM-DE-TAILANDIA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Governo do Estado do Pará. Prefeitura Municipal de Tailândia. Cidade. Portal do Povo. **Jogos estudantis tailandeses – JET's**. Tailândia: Prefeitura de Tailândia, 2019. Disponível em: <http://www.tailandia.pa.gov.br/cidade/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Governo do Estado do Pará. Prefeitura Municipal de Tailândia. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação – PCCR/PED da Prefeitura Municipal de Tailândia**. Tailândia: Prefeitura Municipal de Tailândia, SEMED, jan. 2012.

BRASILEIRO, L. T. *et al.* A cultura corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

BRITO JÚNIOR, A. H. M. de. **A organização do trabalho pedagógico no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

BRITO NETO, A. C. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Graduação em Educação Física do Estado do Pará**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BORTOLETO, E. J. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas de Silvio Sánchez Gamboa. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 455-462, jul./dez. 2013.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Caminhos de pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2008.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

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



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COELHO, H. R. **Formação de professores de Educação Física**: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de Graduação do Estado do Pará. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, J. M. da; WIGGERS, I. Pedagogia crítico-emancipatória e Educação Física escolar: confluências à mídia-educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 625-634, abr./jun. 2016.

DIEHL, V. R. O.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

ESCOBAR, M. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1993. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-34.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIZZO, G. F. E. A produtividade da Educação Física improdutiva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 209-232, set./dez. 2008a.

FRIZZO, G. F. E. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 11-12, p. 59-167, maio/ago. 2008b.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos/Unochapecó, 2013.

GATTI, B. A. Formação dos professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GUSMÃO, A. J.; COELHO, H. R. **Teorias pedagógicas da Educação Física**: balanços e perspectivas. 2012. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P dos S. Prática pedagógica do professor de Educação Física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

MARX, K. Posfácio à segunda edição alemã (1872). *In*: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDINA, J. P. S. **A educação cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, L. **Sociedade, ciência e ideologia**: oficina de técnicas de pesquisa científica. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTI, D. de V.; SOUZA, M. da S. Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em educação Física do CEFD/UFSC em relação à sua prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio/ago. 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA NETO, V.; BOPSIN, A. P.; SILVA, L. O. Contribuições do grupo de pesquisa F3P-EFICE para a formação de professores e prática pedagógica na ESEF/UFGRS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 189-216, 2010. Número especial.

MORSCHABACHER, M.; MARQUES, C. L. da S. Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da

teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 149-166, abr./jun. 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAES, R. **46 anos**: curso de Educação Física é o mais antigo do Pará. Belém: UEPA, 2013. Disponível em: <http://www.uepa.br/pt-br/print/1787>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PRADO, F. R. **O mito da cidade provisória**: natureza, migração e conflito social em Tailândia (1977 a 2000). 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REZER, R. Conhecimento, prática pedagógica e Educação Física: aproximações com o campo da didática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 803-814, jul./set. 2015.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 63-82, out./dez. 2009.

RIBEIRO, J. **O que é positivismo**. Cidade: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos, 72).

ROCHA, R. L. F. da; DAOLIO, J. A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

RUFINO, L. G. B. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1.257-1.270, out./dez. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, M. G. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

- SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública no Rio Grande do Sul – uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano VII, n. 13, 2002.
- SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, J. V. P. da. Prática pedagógica em educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1.319, jan./mar. 2013.
- SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 75-88, 2012.
- SIMON, H. dos S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014.
- SOUZA, M. da S.; LARA, G. S. Prática pedagógica em educação Física e a educação ambiental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.
- SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. D. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920-930, 2010.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.
- TAFFAREL, C., Lacks, S. Z., de Lira Santos Junior, C., Carvalho, M., D'Agostini, A., Tihon, M., & Casagrande, N. (2006). Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, 9(2), 153-180.
- TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 257-270, abr. 2011. Número especial.
- TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1.177-1.190, out./dez. 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física**. Belém: UEPA, 2007.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2005.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro com entrevista de todos os professores na integra

#### Entrevista digitalizada Prof. 1

1) Você considera que teve uma formação diferenciada da formação que antes vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê?

Acredito que sim, porque a gente não fazia só prática, os professores adotavam uma metodologia que a gente tinha bastante leitura, reflexão e também a prática, a gente não entendia de maneira solta, eles davam uma explicação que contextualizava com a histórica, política, social, econômica e a gente conseguia ter um entendimento legal do objeto da EF (PROF. 1 – PERGUNTA 1).

2) Você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê?

Acredito que sim, na verdade quem faz a sua formação, tem aquele ditado, é o aluno, mas no geral avalio que sim, também devido ao ensino de alguns professores que realmente entendiam o assunto das disciplinas abordadas, como a formação que tivemos nas disciplinas, de Sociologia, PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica), História da Educação Física, as disciplinas da área do esporte, geral eu avalio que gente teve uma formação boa (PROF. 1 – PERGUNTA 2).

3) Você identificou se o PPP/2008 tinha, durante a sua formação, um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular?

Eu falo por mim, eu tive, porque no momento do curso a gente teve acesso ao PPP da UEPA, não por, digamos, tivéssemos um momento organizado pela universidade. Mas por causa de um trabalho, a gente buscou o projeto político pedagógico da UEPA, aí a gente viu que ele, lá no texto, buscava uma formação além do mercado de trabalho, salvo engano ele diz lá mundo do trabalho. No decorrer do curso a gente via essa tentativa de alguns professores do trato com o conhecimento das disciplinas, alguns professores faziam destaque, davam ênfase nisso, não eram todos, mas tinha uma parcela dos professores que fazia esse esclarecimento (PROF. 1 – PERGUNTA 3.)

4) Você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente? indagava

Eu vejo assim, durante o curso alguns professores iam colocando criticidade dentro das disciplinas. Alguns, não era a maioria. Para intervir na sociedade criticamente, além disso tivemos acesso a textos por meio de alguns professores, que permitiu termos um entendimento sobre sociedade, a divisão em classes, tanto que hoje eu levo para mim esse aprendizado social. Ampliamos o pensamento de consenso, compreendendo os projetos de governo, projeto de sociedade. Eu aprendi que temos que compreender a luta de classes, daí se organizar para que as coisas realmente mudem, essa organização (digamos) seria para conduzir a classe trabalhadora chegar no governo e administrar, e estando no poder fazer mudanças nos projetos de governo, de sociedade. É assim que eu entendo (PROF. 1 – PERGUNTA 4).

5) Tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

Sim, eu me envolvi, tive a oportunidade de participar de formações e trocar conhecimento com outros estudantes que faziam parte do movimento estudantil, isso ajudou muito, principalmente para entender funciona a sociedade essa questão da divisão de classes, da exploração de uma classe sobre a outra, os mecanismos que uma classe usa para manipular a outra e assim ficar no poder (PROF. 1 – PERGUNTA 5).

6) Defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de educação física?

A minha concepção de educação física, é uma antes de entrar no curso: uma visão que a educação física era uma disciplina que tinha como fim, apenas permitir que os alunos tivessem acesso a um conteúdo, algumas atividades. Mas na universidade esse conceito ampliou, eu vi que ela é sim uma disciplina, que tem um conteúdo a ser socializado, um conhecimento que historicamente os seres humanos construíram, tem a tarefa de socializar esses conhecimentos na escola e em outros espaços. Na escola eu considero que esse conhecimento deve ser passado e tratado de uma forma que os alunos entendam o conteúdo, o seu surgimento deu-se num determinado lugar, que passou e vem passando por mudanças, não está isolado e

está dentro de uma sociedade. Um exemplo disso, é mostrar que a medida que a sociedade muda os conteúdos da EF também mudam. Através da cultura corporal, é possível demonstrar várias injustiças que ocorrem na sociedade, assim como as saídas para essas injustiças, permitindo que os alunos compreendam o sistema atual e a sociedade. Então a concepção que eu tenho de educação física, é que ela é uma disciplina que tem como objetivo socializar o conteúdo da cultura corporal, mas esse conteúdo ele tem que ser tratado de uma maneira crítica, que venha contribuir para a melhora da sociedade, onde a gente possa viver numa sociedade mais justa, digamos assim (PROF. 1 – PERGUNTA 6).

7) Qual o objeto de estudo da educação física?

Eu entendo que é a cultura corporal e dependendo do lugar onde se esteja, a gente precisa se adaptar, elencar os conteúdos que sejam da realidade daquela localidade, que se estar trabalhando, a gente não pode também querer tirar o conteúdo da cultura corporal que não seja da realidade do aluno. Eu vejo que a cultura corporal é como uma forma de classificar, ou denominar um grupo de conhecimentos que são dessa área, a dança, os esportes, as ginásticas, enfim, várias atividades que o homem criou (e homem é homem e mulher) ao longo do tempo do desenvolvimento da humanidade (PROF. 1 – PERGUNTA 7).

8) Para que serve a educação física na vida dos sujeitos? Qual a finalidade da EF?

Eu vejo como um meio, porque hoje vivemos numa sociedade onde somos muito oprimidos, onde nos negam muitos direitos. A educação física seria um meio do aluno se instrumentalizar, uma oportunidade de que, em cada aula, ele possa se inteirar do que ocorre na sociedade, uma vez que, como eu disse antes, ao tratar o assunto levamos em consideração a questão da história, do social, da economia, da saúde, etc. No final, ao fazermos algumas sínteses para o aluno, ele possa entender além do conceito daquele esporte e suas regras, ao relacionarmos esse conteúdo com esses problemas da sociedade. Possibilitando ao aluno passar de um nível, da visão que ele tinha, que era só restrita ao esporte, mas agora, por fazermos essa relação, ele consegue ir além, e entender algumas coisas da sociedade. Após vários anos de estudo, um tempo na escolar, ele pode sim, chegar ao final do Ensino Médio com um



certo esclarecimento a respeito do lugar que ele vive, identificar e entender as contradições de forma básica (PROF. 1 – PERGUNTA 8).

9) O que você entende por prática pedagógica? ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? e como ela acontece nas suas aulas de EF?

A prática pedagógica seria o modo como o professor vai buscar transmitir o conhecimento ao aluno, ela vai desde o processo que o professor planeja a aula, seleciona o conteúdo, a metodologia a ser usada para repassar aquele conteúdo, até o momento que ele vai para a sala e aplica a metodologia que ele escolheu, observa o que seria o processo da avaliação, reavalia o que deu certo ou o que deu errado até ali e vai seguindo, ou seja, não é só o momento dentro de sala. É importante também dizer que esse processo de seleção do conteúdo, da metodologia lá, tem um referencial teórico, o professor ele não faz aquilo solto. Esse referencial teórico, é a abordagem que ele segue, que está conectada ao projeto de sociedade, então a prática pedagógica também é uma concepção de projeto de sociedade que o professor defende. O professor ao partir de um determinado projeto de sociedade, vai seguir uma teoria do conhecimento. Se ele entende que a sociedade está dividida em classes, ele se aproxima da teoria do marxismo, essa teoria vai dá conhecimento para preparar a nossa aula alinhada a uma abordagem, que no caso da educação física, é a crítico superadora. Dessa abordagem formulamos os planos de aula tentando desenvolver algo no processo de ensino, apresenta esse conteúdo para o aluno, que trará seu conhecimento do senso comum, da rua, em cima da fala deles, entramos com nossa intervenção, esclarecendo para chegarem no conhecimento científico. Após esses momentos avaliamos se o aluno produziu uma nova síntese, se ele saiu desse nível do senso comum e migrou para um nível mais sistematizado (PROF. 1 – PERGUNTA 9).

10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Teoria eu considero que seja aquilo que temos registrado em livros, em artigos, em textos, representado de forma escrita, um registro do que, ao longo dos anos, o ser humano vem registrando de experiências, de sabedorias sobre determinado assunto. À medida que a gente quer se aprofundar em algo, recorreria a esses conhecimentos que estariam, digamos registrados em livros, artigos etc. A gente deve

lê-los, principalmente o professor, para ter esse entendimento histórico, o todo a respeito do assunto que a gente vai abordar. A prática não estaria separada da teoria, tem momentos que embora seja uma roda de conversa, ao mesmo tempo assume um momento de prática, porque o aluno se posiciona, por isso eu acho que ele está fazendo uma prática. A gente erroneamente, usa o termo “prática” somente quando ele está vivenciando os jogos, o esporte, a dança, mas a partir do momento que eu vejo que o aluno está intervindo, discutindo, eu considero que ele está num momento de prática, está participando, seja em qualquer momento da aula ali, ele não está mais ali só como ouvinte, está na condição de praticante. A prática não quer dizer que é o momento que se caracteriza por estar jogando, ou praticando determinado conteúdo da cultura corporal, a prática é também um momento de leitura e de conversa (PROF. 1 – PERGUNTA 10).

11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual?

Eu me baseio pela abordagem crítico superadora, que ao ler o livro metodologia do ensino da educação física orienta a questão da avaliação, sobre a importância de ter uma avaliação continua do aluno; questão da seleção dos conteúdos, selecionar os conteúdos que seja da realidade do aluno; o processo da metodologia, que deve buscar uma metodologia que não só repasse o conteúdo, mas uma metodologia que faz com que o aluno perceba as contradições (PROF. 1 – PERGUNTA 11).

12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê?

Não, eu não considero que eu tenho dificuldade. Mas às vezes a gente é surpreendido por algumas perguntas que não domino com tanta segurança e a gente deixa anotada a pergunta, para responder depois. Mas no geral, eu entendo que eu consigo, apresentar o conceito, fazer a relação com a sociedade a respeito do assunto, explicar o básico sobre a questão histórica, as regras, se for esporte por exemplo, trabalhar a questão dos valores. Mas essa dificuldade eu não tenho (PROF. 1 – PERGUNTA 12).

13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Eu faço o seguinte, dependendo do tipo da prática tem umas que eu misturo mais, e outras menos, por exemplo se for esporte no caso o futsal pensando na

questão do machucar. Apesar de conversamos sobre isso, peço para os garotos diminuïrem a força, o chute, ter mais cuidado. Eles brincam juntos, mas não tanto quanto, por exemplo, se eles estiverem em um jogo de queimada. A ideia seria que eu determinasse um tempo exato para todas as brincadeiras e eles todos misturados, mas como a gente vê ali que tem garoto que não está ainda em condições de jogar com as meninas, não tem ainda um certo respeito, então eu procuro sempre ter essa prudência, mas à medida que o ano vai passando eles vão se respeitando mais aí a gente vai misturando mais, mas no início sou prudente (PROF. 1 – PERGUNTA 13).

14) Há formação continuada para os professores EF aqui no Município de Tailândia?

Problemas de formação mesmo, dessa formação crítica que falta, baseado nesses momentos que a gente tem de diálogo, no planejamento. No planejamento é o momento somente para ser feita a seleção ou alteração dos conteúdos programáticos. Muitos ali fazem tempo que não participam de formação. Esse problema de falta de criticidade nas aulas de EF, acaba resultando nesse descrédito, nessa pouca colaboração para formar pessoas críticas, o resultado: a gestão, o prefeito retira direito dos professores ou de qualquer outra classe de trabalhadores e a participação de alunos dos pais de alunos no movimento para apoiar os professores é muito pequena. Sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? RESPOSTA: Como aqui não tem formação, fica a critério dos professores, então quem se preocupa um pouco e tem seus objetivos dentro da educação vai atrás, eu já fiz uma especialização, leio artigos, tento me atualizar dentro da área, indo a congressos, dentro da medida do possível, do tempo que a gente tem, eu busco me informar (PROF. 1 – PERGUNTA 14).

15) Você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças?

Avaliando o Plano de Ensino do fundamental menor, no qual eu já participei da reconstrução, participando ano passado mudamos bastante coisa, ali estavam pessoas com formações diversas, alguns formados na década de 90 outros em 2000, outros mais recentes, apesar desse Plano que construímos não ser o melhor, acho que melhorou algumas coisas, isso se for considerar que está escrito no texto, numa visão de Plano de Ensino mais ampla, falta bastante coisa, muita coisa ali eu não

concordo. A) esse currículo, ou Plano de Ensino apresenta uma concepção de EF? Não tem. É um projeto pronto, uma seleção de conteúdos baseada apenas no senso comum, no que eles acham que é melhor possível de se fazer de acordo com o material, aí eles elencam tópicos que devem ser abordados, na metodologia não há uma intenção de formar pessoas críticas. Ele pode até dizer no discurso que estão com essa intenção, porém no texto do conteúdo programático, que é produzido no planejamento, não se percebe essa intenção. O momento de planejamento fica restrito a isso, a selecionar os conteúdos, aviso dos eventos que vão acontecer no ano, e ficar conversando com os outros professores. Mas nada se faz para entender, discutir o que está errado, ver se o professor tem dificuldade de ensinar determinado conteúdo para a prefeitura dá um apoio, trazer uma pessoa especialista na área para ministrar um curso isso não tem (PROF. 1 – PERGUNTA 15).

16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem?

Os eventos são uma oportunidade para os garotos, é uma experiência de competição, que a gente sabe que vive em uma sociedade, não é a que a gente quer, mas é a que está aí, baseado no capitalismo, que se fundamenta na questão da concorrência, de competição. Então os jogos deve ser uma oportunidade para eles verem como é essas coisas, como funcionam na realidade, onde eles têm que se empenhar, que tem cobrança dos demais colegas da escola, momentos de tristeza, de vitória, e é uma oportunidade de vivenciar tudo isso. Mas não é só isso, no momento que volto a falar com eles em sala, você tem a oportunidade de fazer o aluno relacionar os jogos esportivos com as questões do sistema capitalista atual. Assim como mostrar os valores, a oportunidade de ver o quanto dói uma derrota, o quanto é bom uma vitória, perceber a importância da união, do ajudar, de ver as irregularidades que está na sociedade, as injustiças. Quando o professor explora mais essas questões dos valores é muito bom, colabora para uma boa educação. Agora quando o foco é só do rendimento esportivo, eu acho que não ajuda muito, pelo contrário, ajuda a formar um aluno frustrado, que fica com vergonha de ir no dia seguinte na escola, assim não colabora para uma boa educação (PROF. 1 – PERGUNTA 16).

17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

[...] No planejamento é o momento somente para ser feita a seleção ou alteração dos conteúdos programático [...] (Prof. 1 – PERGUNTA 17).

Atualmente eu estou trabalhando manhã e tarde, de segunda a sexta, e sábado pela manhã, são cinco dias e meio na semana em dois municípios e um dia no particular. Nós não temos tempo, a noite a gente descansa, tem que elaborar plano de aula e tentar ler, assim a gente vai levando. É uma questão que mostra o descaso do governo, que não dão atenção. [...] a questão salarial do professor, não dá pra gente trabalhar só em um lugar, tem que buscar outro emprego, pra poder ao final do mês ter uma renda que seja possível a gente conseguir sobreviver com uma certa tranquilidade. Por ter que trabalhar muito, temos pouco tempo de folga, para formação e leitura de livros.[...] Questão de segurança, por eu trabalhar em um bairro que periférico, a gente vive com receios. Materiais, a gente não tem tudo, tem o mínimo, claro que gostaríamos de ter o melhor, ai gente reclama, na hora de ministrar a aula para o aluno, adaptamos e explicamos para eles que está faltando, para terem idéia da situação que passamos, dizemos que falta a bola e vamos ter que adaptar. A quadra é coberta, tem a demarcações, quanto a essa parte está tranquilo (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

Problemas de formação mesmo, dessa formação crítica que falta, baseado nesses momentos que a gente tem de diálogo, no planejamento.[...] Muitos ali faz tempo que não participam de formação,[...] a questão educacional aqui em Tailândia, é que nós temos um grupo de professores, onde há uma grande diversidade, é bom ter vários entendimentos, mas alguns deles querem manter as coisas como estão, [...] Não vejo muito empenho deles para tornar o aluno mais critico, eu vejo ali o professor preocupado em dar o conteúdo dele somente, poucos entram no mérito de dizer sobre as injustiças da sociedade em geral e daqui do município,[...] Porque, como eles não acreditam nessa questão de formar pessoas críticas, as opiniões que eu tenho, eles não acreditam, quando propomos estudar, a questão de fazer relação entre a educação física e sociedade, eles não conseguem perceber uma EF para uma formação crítica dos sujeitos, acham que isso não é EF e não tem necessidade (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

Então daí a necessidade de uma formação, antes de fazer a seleção de conteúdos num currículo para o município [...] (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

[...] as prefeituras poderiam pagar um pouco melhor o professor para não termos que buscar outro trabalho, e com apenas um vínculo pudéssemos se manter (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

[...] Teria que ter momentos da formação, devido os professores de EF terem tido formações diferentes, provavelmente em outros projetos político pedagógico, eles tem uma visão de educação física, de sociedade, como se a educação física tivesse só a tarefa de levar o esporte como conteúdo. Suas concepções de EF estão relacionadas saúde, higienismo, ao esporte de rendimento, fruto do passado histórico da EF. Eles não conseguem fazer uma relação da EF com a questão do projeto de governo, de formar pessoas realmente críticas. [...]. Provocar no aluno que é possível ser um médico, um advogado, questionar porque apenas uma parcela está se beneficiando, incentivar os alunos pro estudo, para uma formação melhor (PROF. 1 – PERGUNTA 17).

## **Entrevista digitalizada Prof. 2**

1) Você considera que teve uma formação diferenciada da formação que antes vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê?

A gente percebe a diferença [de formação] ao lidar com os outros professores, percebe que algumas práticas, a maneira de lidar com os alunos, a maneira de se direcionar ao planejamento do trabalho em relação à educação física, ao planejamento anual que a gente vai executar. E as relações em si de professor, como ele vai levar esse conhecimento para os alunos, entendeu? Tem essas diferenças. Na verdade pode-se perceber a preocupação, por exemplo dos professores que antecedem o nosso PPP, eles tem uma preocupação mais com a relação da esportivização, da fisiologia, e já pra nossa formação a gente já tem uma preocupação mais crítica, uma preocupação crítica e ampla em relação a essas coisas, a gente não leva o esporte pelo esporte apenas, fazemos uma observação mais ampla dentro do esporte, uma relação com a vida social do aluno, com o interesse dele dentro da sociedade, através de uma prática esportiva por exemplo (PROF. 2 – PERGUNTA 1).

2) Você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê?

Acredito que sim, foi uma boa formação, através dela hoje eu consigo ministrar, uma aula de qualidade realmente, preocupada com os alunos, em fazer com que eles compreendam não só as questões da educação física, mas através dela, eles consigam ver o mundo de diversas formas, procurando desenvolver uma autonomia para fazerem suas coisas, que consigam se organizar, que consigam ter o senso crítico, que eles consigam criar e recriar dentro das atividades, não só dentro da atividade, mas que eles consigam fazer essas atividades com as suas próprias capacidades, dentro das suas limitações também. Eu acredito que foi uma formação sim boa (PROF. 2 – PERGUNTA 2).

3) Você identificou se o PPP/2008 tinha, durante a sua formação, um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular?

Olha a gente conseguiu. Na verdade, algumas, dentro do PPP alguns professores conseguiram atingir essa visão de sociedade, de busca por uma sociedade melhor, igualitária, uma preocupação com a formação do cidadão de forma ampla, não só uma relação à conhecimentos específicos por exemplo, essa preocupação havia em alguns professores, mas nem todos, porque algumas disciplinas elas teriam que ter, mesmo que fosse uma relação da área de fisiologia. Com relação ao aluno, uma perspectiva de sociedade, de mundo, de ser humano, de formação, deu para perceber dentro de alguns professores levavam o PPP [formação] para esse lado, mais preocupado com a visão social, já outros professores não. De uma forma mais ampla a gente conseguiu ter essa ideia, eu acredito que a maioria das pessoas que tem essa formação trabalharam nesse sentido, nessa perspectiva (PROF. 2 – PERGUNTA 3).

4) Você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente? indagava

Sim, ela foi uma formação bastante crítica, fazíamos muitas discussões de como usar esse conhecimento para nossos alunos, para que eles conseguissem entender e agir no mundo. Por exemplo, as questões de classes, para mostrar as visões e interesses de cada classe, para poderem se posicionar na sociedade, ter uma visão do mundo, assim estaríamos fazendo uma aula mais crítica, para que eles

conseguiriam levar, expandir sua vida na sociedade, então tivemos essa discussão em nosso curso. Claro, que como eu falei, nem todas as disciplinas faziam essas discussões, mas algumas debatiam essas questões de visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de busca de mudança nas relações sociais (PROF. 2 – PERGUNTA 4).

5) Tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

Inicialmente quando a gente entrou no curso a gente começou a participar, eu, particularmente participei do DCE, e das discussões no DA dentro da universidade, na verdade, não existia o Diretório na época, através de um professor, que trouxe essa ideia de criar o DA, aí fizemos viagens, onde trocamos conhecimentos com pessoas de outros lugares e trouxemos uma formação que nos levou a lutar pela finalização da construção da quadra de esporte no campus, hoje em dia tem esses espaço aí, claro que não foi a gente, mais nós participamos, fizemos paralisações, em fim. Nesses espaços aí que tivemos grande discussões. Permitindo que não ficássemos fechado no nosso ambiente, e isso contribuiu para formação crítica e mais ampla, inclusive sobre o sistema político atual, o capitalismo. Ampliando assim a nossa de visão de mundo, de sociedade e como aglutinar esses conhecimentos para causar mudanças na sociedade (PROF. 2 – PERGUNTA 5).

6) Defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de educação física?

Educação física. Na verdade, eu tenho um conceito assim que eu trago desde a universidade sobre a relação da educação física, que acredito que seja uma prática pedagógica cultural (social na verdade). Que vem se desenvolvendo ao longo dos anos e dentro dessas práticas você vai trabalhar o esporte, as lutas, as danças, os jogos e a ginástica, que são os principais temas da educação física. Então eu acredito que se for debater um conceito básico eu acho que seria isso. É isso que eu acredito que seja a educação física, claro que dentro dessa prática pedagógica tem aquela relação das mudanças, quando eu falo assim que é uma prática pedagógica culturalmente modificada através dos tempos, então a educação física cada vez mais ela vem se modificando, antigamente você via que a educação física higienista, por exemplo, era voltada só pra relação da saúde, e depois a militarista; então foi



evoluindo através dos tempos e hoje em dia a gente já vê a educação física mais como uma prática realmente social, onde ela busca através dessas questões desses cinco principais temas aí, busca fazer com que haja mudança dentro da sociedade (PROF. 2 – PERGUNTA 6).

7) Qual o objeto de estudo da educação física?

Eu acredito que seria a cultura corporal. Na verdade, eu diria que o principal objeto da educação física é a cultura corporal. Ela está relacionada ao ser humano em sociedade, é tudo aquilo que você vem trazendo em relação ao movimento, ao desenvolvimento e toda a relação do ser na sociedade. Através dela, eu consigo que meu aluno consiga ter um aspecto social, ter respeito, educação, respeito com o parceiro, com o adversário, saiba se relacionar na sociedade, ele consiga ser um líder, consiga fazer as coisas por si só, consiga se auto-organizar. Por exemplo, eu vou fazer um trabalho de dança, eu vou trabalhar as relações de movimento, salto, tudo mais, se eu vou trabalhar só aquilo, só a dança, o que eu vou está construindo no meu aluno? Só o desenvolvimento corporal dele, será que é só aquilo vai satisfazer o desenvolvimento dele por completo, só o movimento pelo movimento, eu acredito que não. Então a gente vai ter que trabalhar o movimento em prol de alguma coisa, mostrar para ele quais são as necessidades reais do movimento, o que eu posso fazer o que eu não posso, com o que eu posso contribuir com aquilo, mais ou menos a visão que eu tenho em relação a isso (PROF. 2 – PERGUNTA 7).

8) Para que serve a educação física na vida dos sujeitos? Qual a finalidade da EF?

Acredito a prioridade que nós devemos ter em mente é aquela relação da cultura corporal do ser humano, das vivências em relação a cidadania. Eu posso me tornar até repetitivo, mas eu acredito na importância de levarmos isso para o sujeito, para cada pessoa. Como nós vamos fazer com que esses alunos se insiram dentro da sociedade como ser humano, como pessoas melhores. Por exemplo, na relação dos jogos e brincadeiras, antigamente essas práticas eram naturais do ser humano, em qualquer local você via que acontecia essa prática entre crianças, hoje em dia, você vê que não acontece mais isso. Assim, o único espaço que normalmente tem para trazer essa cultura é dentro do ambiente escolar. A importância dos jogos é de uma maneira sobrenatural, pode inclusive diminuir os índices de depressão em

crianças e adolescentes, pois, às vezes, aquelas crianças são as que não tiveram essa vivência em sociedade, dos jogos e brincadeiras. Através da educação física, buscamos um resgate cultural e uma nova visão de sociedade, buscamos também formar pessoas, formar cidadãos, formar seres pensantes, seres críticos, que possam desenvolver-se na sociedade de uma maneira que eles não venham pensar só em si, mas também na coletividade, onde possam levar isso para a vida, percebendo seus interesses em comum (PROF. 2 – PERGUNTA 8).

9) O que você entende por prática pedagógica? ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? e como ela acontece nas suas aulas de EF?

Acredito que a prática pedagógica seja o direcionamento de como nós vamos fazer o nosso trabalho. Como vamos organizar para fazer os alunos entendam o conhecimento que nós queremos repassar. Nesse processo construímos um momento para que eles exponham o que trazem sobre aquele conteúdo, o conhecimento deles de fora, aí eu tento ajudá-los com o conhecimento que eu já tenho, tentando aglutinar esses conhecimentos para que possamos criar algo novo. Nesse dialogo aí, vou fazendo com que eles consigam montar e perceber as diferenças entre o que eles trouxeram e o que eu trouxe para a escola, eu trabalho apenas como mediador, claro que eu tento explicar as atividades, mas vai existir um momento que eles têm que começar a construir as próprias atividades, vamos vendo o que dá certo o que dá errado, aí fazemos as modificações, faço intervenções e vou perguntando para eles, instigando. Após isso temos uma roda de conversa, uma espécie de avaliação das atividades, como eu trabalho nas series iniciais, não fazemos avaliação, nossa avaliação é formativa, no processo, no decorrer das nossas aulas, verificando se eles conseguiram aprender, o que eles pensam sobre aquelas atividades, e o que eles podem levar daquilo para os colegas, vizinhos do meio social. Eu tento fazer com que eles tenham integração, organização, sejam capazes de modificar, criar, recriar, transformar as atividades. Além de trabalhar os valores, os valores humano, do trabalho em equipe, o respeito em relação ao parceiro, ao adversário, de homem e mulher (de gênero), aos homossexuais, tentando mostrar que todos são iguais entre aspas, com características diferentes, mas que todos merecem ter respeito (PROF. 2 – PERGUNTA 9).

10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Dentro da aula, o que eu procuro sempre fazer, por não ter um espaço possível de trabalho as duas horas aula relógio, eu trabalho uma aula na sala e uma aula prática. Uma aula que eu digo seria teórica, onde eu levaria os conteúdos, mostrar para eles como funciona, isso seria como teoria dentro das minhas aulas, aí depois nós vamos para a prática. Na verdade, assim, quando eu estou na sala com eles, não tem como eu trabalhar prática, mas quando eu levo eles para o espaço maior eu consigo trabalhar não só a prática, sempre a trabalhamos a teoria e prática, por sempre está fazendo intermediação, fazendo relação com aquilo que vimos na sala. Então essa separação que existe, mas acredito que não tem como você não trabalhar as relações teóricas na prática, pois precisamos mostrar para eles aquilo que você trabalhou dentro da sala de aula. Se tivesse como eu trabalharia com eles sempre numa quadra, claro que as relações teóricas sempre iriam acontecer, por exemplo, através de apostilas, de livros, de pesquisas. Numa aula de esportes de handebol, eles poderiam conseguir ir além do aparato teórico, eles poderiam visualizar aquele ambiente da quadra, assim seria possivelmente e mais fácil para eles conseguirem adquirir o conhecimento sobre aquilo (PROF. 2 – PERGUNTA 10).

11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual?

Eu tento me aproximar da critico-superadora, eu busco, através do que eu consegui ter de conhecimento na formação da universidade, tento trazer para dentro da escola no meu trabalho, fazendo com que os alunos consigam buscar essa relação dos conhecimentos sociais e trazer para dentro da escola, aqui dentro da escola a gente poder fazer mudanças, fazendo com que eles consigam através das nossas aulas, possam fazer, consigam verificar o que precisa, o que existe, que deve haver, por exemplo, essa mudança, que eles devem se desenvolver, que eles devem ter essa visão mais crítica da sociedade. Então eu busco sempre está trabalhando mais ou menos dessa maneira (PROF. 2 – PERGUNTA 11).

12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê?

Eu tenho algumas dificuldades para ministrar o conteúdo de lutas por exemplo, pelas vivências. Então assim, eu não consigo ministrar aulas de lutas em si, dá uma aula especifica de judô, de karatê, de taekwondo, enfim, mas eu tento me aproximar

ao máximo através dos jogos de oposição, então as minhas aulas são baseadas nas relações dos jogos de oposição, eu não faço uma direção a uma luta específica, eu tento trabalhar as várias maneiras, que através dos jogos de oposição, faço com eles alguns movimentos, fazendo alusão a algum tipo de luta. Eu trabalho os princípios e o porquê das lutas. Uma dificuldade que a gente tem é conseguir diferenciar as lutas, a luta da violência, no ambiente escolar e dentro do ambiente social, temos que trazer essa diferenciação, que as lutas têm princípios e a briga é violência. Na EF de modo geral acho que existe mais dificuldades nas lutas e dança, pois são dois conteúdos que são extremamente difíceis de trabalhar por conta das vivências que normalmente o professor não teve, claro que ele pode buscar maneiras para trabalhar o conteúdo, mas mesmo ele assim, há dificuldade, isso na maioria dos professores (PROF. 2 – PERGUNTA 12)

13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Normalmente como eu trabalho com o fundamental menor, então as turmas elas são mistas, essa divisão ela sempre acontece, não no decorrer das aulas que ministro, mas como o tempo de aula é muito grande, chega um momento que eu preciso saber mediar, antes de terminar a aula, faço algumas negociações com os alunos, para manter eles focados na aula, aí eu permito que eles se organizem sozinho e façam a prática que eles preferirem, aí assim há a divisão, naquela divisão da queimada e o futebol, acaba que as meninas brincam de queimada e os meninos de futebol. Isso é uma herança na educação física, essa prática de futebol e queimada, que veio se desenvolvendo através dos tempos, eu não concordo com o processo de divisão entre homens e mulheres, pois não conseguiria atingir o objetivo que eu quero, de mostrar aos meus alunos o respeito entre homem e mulher, de mostrar no jogo que tanto as mulheres quanto os homens têm a mesma capacidade, eles podem ser fisiologicamente diferentes, mas eles têm a mesma capacidade de conseguir os objetivos. No entanto, essa divisão acontece, não no momento da aula em si, da prática que eu faço com meus alunos, mas ao final que eu peço para eles se organizarem, normalmente eles fazem essa divisão naturalmente (PROF. 2 – PERGUNTA 13).

14) Há formação continuada para os professores EF aqui no Município de Tailândia?

Olha se há, eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação desde quando eu comecei a trabalhar em Tailândia, eu nunca vivenciei nenhum tipo de formação continuada direcionada pra educação física, e isso faz falta, porque é algo que poderia aproximar mais os professores e batia lá naquela tecla que a gente já vinha conversando anteriormente, na possibilidade dos professores terem uma linha de pensamento mais igual, pelo menos mais próximo, diminuindo essa divergência dentro das escolas, pois seria mais fácil desenvolver os alunos assim. A nossa disciplina, eu acredito que seja a única que não tem livros específicos para trabalhar, aí ela fica muito aberta para que o professor pensa, sobre como vai desenvolver suas práticas, acaba existindo uma certa dicotomia de ideias. A) sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? Em relação a mim no caso após sair eu hoje tenho uma especialização e eu procuro está me atualizando de algumas formas através de leitura de artigos, de alguns livros, através desses materiais de estudo, eu busco uma formação onde eu não tenho tanto conhecimento para me aprimorando nesse conhecimento (PROF. 2 – PERGUNTA 14).

15) Você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças?

Esse ano nós montamos um Plano de Ensino. Eu não concordo com este plano, eu acredito que tenha que haver mudanças, o que acontece dentro do plano de ensino de Tailândia, no caso do fundamental menor, do qual eu participei da readequação, deveria haver mudança, porém não existe um interesse de mudança por parte de muitos professores e por parte da coordenação de área daqui de Tailândia. Nosso planejamento é muito mal direcionado, não dá suporte aos direcionamentos que a EF deve seguir. Lá não dá resposta a aquela pergunta do papel da EF dentro da sociedade, não mostra esse papel para os alunos dentro do plano. Dentro do plano de ensino a gente percebe só as orientações para os esportes, as lutas, as danças, os jogos, as ginásticas, as divisões que se deve trabalhar esses conteúdos, não há um direcionamento para trabalhar de forma mais ampla, com o meio social, a culpa não é dos professores, acredito que cada um teve uma formação diferenciada, mas acho que hoje em dia deve se haver um incentivo para que isso comece a mudar (PROF. 2 – PERGUNTA 15).

16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem?

Eu acredito que esses eventos eles são necessários, que os alunos devem vivencia-los, isso não atrapalha na prática pedagógica. Acontecem que nesses eventos, por exemplo, a corrida da liberdade e os JET's, eles são eventos que não são trabalhados previamente dentro da escola, são trabalhadas só a questão física e não a prática pedagógica. Por exemplo, como vai ser esses eventos? o que vem trazer de bom pro aluno? como aquilo pode servir pra vida? portanto nesses eventos deve existir essas discussões.

Não concordo como acontecem os JET's, pois eles não tem um objetivo realmente pedagógico, de integração dos alunos, é trabalhado apenas como competição, onde os professores fazem o treinamento com os alunos para participar dos JETS e devem vencer, a todo custo, não trazem uma reflexão isso no fundamental menor. Se você alimenta apenas a relação da competição, sem a preocupação com a integração, com o colega de outra escola, fomentando vê-los apenas como adversário esportivo, ai os alunos já começam a ter aquela visão como inimigo do outro, de ganhar o outro independente de qualquer coisa. A gente ta vendo as questões de corrupção, dentro dos jets você poderia trabalhar as questões de não trapacear dentro do jogo, pois ele vai levar esses valores pra dentro da escola. Os professores deveriam ensinar o aluno para além do jogar pra vencer, mas sim mostrar outros detalhes que são mais importantes. (PROF. 2 – PERGUNTA 16).

17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

[...] não existe aquele momento de formação, pra tá discutindo algumas relações de trabalho, tem no início do ano quando vamos iniciar o planejamento, mas essas discussões, não se foca no aluno, nos conteúdos, em como vai trabalhar durante o ano, não foca no que o aluno precisa aprender[...] Ano passado eu não consegui, teve aquela dificuldade da greve, mas eu acredito que você não consegue dentro do planejamento desse ano, você acaba deixando alguns conteúdos, dentro do plano de ensino, acredito que não tem como trabalhar todos os conteúdos de uma maneira qualitativa, pra que ele tenha domínio daquilo (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

Além das relações do tempo, do material, do espaço, tem aquelas outras coisas relacionadas a formação em si dos professores, os diferenciados tipos de formação [...] (PROF. 2 – PERGUNTA 17)

O que eu percebo em Tailândia é que os professores são afastados, eles não tem uma consciência de classe, não tem aquela união de ajudar o outro [...] um dos principais problemas, é que nós temos uma diversidade de ideias, de como a EF deve ser, existem várias abordagens. Como na EF temos vários posicionamentos em relação a isso, de fazer o aluno entender o mundo, de desenvolver as capacidades, tanto os aspectos instrumentais do esporte, como o significado disso dentro da sociedade, do ser humano, como cidadão, como pessoa, se ele quer ou não causar mudanças. Se tivéssemos um trabalho de formação direcionado para EF, ajudaria muito com que as ideias se aproximassem, além de que os embates dentro da educação, as discussões pudessem ser travadas, em espaços como mesas redondas onde poderíamos expor as nossas ideias e chegar a um denominador comum. Se nós tivéssemos um planejamento de formação continuada dentro do município, seria extremamente interessante e desenvolveria a educação física do município de uma maneira espetacular (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

[...] precisava ter uma mesa redonda pra verificar se realmente o nosso Plano de Ensino está dando conta, pra fazer uma reformulação (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

Então poderíamos fazer com que pudéssemos ter a mesma linha de pensamento ou uma mais entre todos os professores de educação física, para que a EF em Tailândia e desce um salto de qualidade (PROF. 2 – PERGUNTA 17).

### **Entrevista digitalizada Prof. 3**

1) Você considera que teve uma formação diferenciada da formação que antes vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê?

Eu tive contato com outras turmas anteriores a nossa, então eu pude conhecer o currículo anterior, em 2008 teve a reformulação do nosso PPP, houve uma grande diferença acerca das disciplinas pedagógicas, houve uma melhor preparação nesse âmbito pedagógico em relação ao PPP antigo. Ao mesmo tempo que apontam tais contradições da prática pedagógica, os professores ressaltam os objetivos de formação do PPP2008-CEDF/UEPA, consideram a importância de superar o esportivismo dos conteúdos, a dicotomia entre teoria e prática, voltando-se para uma

formação para o mundo do trabalho, para a historização dos conteúdos, para a relação com as condições sociais das classes populares (PROF. 3 – PERGUNTA 1).

2) Você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê?

A gente pode aprender sobre as abordagens da EF, sobre as características históricas dos alunos. Aspectos que era pouco identificado no PPP antigo. Contribuindo assim para uma formação nossa mais crítica diante da realidade com as disciplinas pedagógicas (PROF. 3 – PERGUNTA 2).

3) Você identificou se o PPP/2008 tinha, durante a sua formação, um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular?

A gente ainda tem uma dificuldade em relação a uma educação que abranja uma população menos favorecida, e eu percebi que não tivemos tanto assim ênfase nas disciplinas para abranger essas classes, eu creio que faltou sim mais embasamento teórico para que a gente pudesse lidar com essa situação (com essas questões de classe). A gente teve, mas ela não foi completa (PROF. 3 – PERGUNTA 3).

4) Você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente?

Eu acredito que tivemos essa formação crítica sim, e eu atribuo essa formação a disciplinas de PPP I, II, III e IV. Nessas disciplinas nós estudamos as abordagens críticas, e como aplicar em nossas aulas. Em outros eventos também permitiu que compreendêssemos melhor a realidade dos alunos, posso citar o projeto “fazendo arte melhorando a qualidade de vida”, um projeto onde nós realizamos atividade que buscava desenvolver o senso crítico dos alunos para reconhecer a sua realidade social e as possibilidades mudança (PROF. 3 – PERGUNTA 4).

5) Tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

Sim, a gente pode conhecer a realidade através do Fundamentos da dança, do lazer, do esporte, da ginástica. Então, essas disciplinas conseguiram mudar um pouco



o que nós pensávamos sobre a forma de abordar os conteúdos, para além da forma tecnicista e do esporte propriamente dito (PROF. 3 – PERGUNTA 5).

6) Defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de educação física?

Para mim o conceito de EF é o conceito de cultura corporal, onde o profissional de EF vai trabalhar com a cultura corporal em todos os seus aspectos como o movimento, o contexto social. EF é tudo aquilo que envolve a cultura corporal (PROF. 3 – PERGUNTA 6).

7) Qual o objeto de estudo da educação física?

o Prof. 3 responde de forma direta - “A cultura corporal”

8) Para que serve a educação física na vida dos sujeitos? Qual a finalidade da EF?

Para o Prof. 3 a EF, através das atividades práticas, deve fazer com que o aluno conheça as limitações e possibilidades do desenvolvimento do seu corpo, e assim realizar melhor as atividades cotidianas.

9) O que você entende por prática pedagógica? ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? e como ela acontece nas suas aulas de EF?

São as atividades que você vai desenvolver, previamente feitas por um planejamento, conhecendo a realidade dos alunos para você fazer as atividades.

a) como é a sua prática pedagógica em sala de aula? A gente primeiro faz um diagnóstico da turma, e em cima desse diagnóstico a gente realiza algumas atividades para ver se está adequada a realidade dos alunos, em duas a 3 atividades para contemplar a maioria dos alunos, pois eles especificidades, e níveis de aprendizagem diferentes. Para abranger toda a turma (PROF. 3 – PERGUNTA 9).

10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Já o Prof. 3 apresenta uma relação entre teoria e prática de forma associativa, mesmo apontando que na educação infantil deve se “[...] introduzir a nossa teoria já junto com a prática”, sinaliza que exista dois momentos, o primeiro é o da conversa e

exposição do conteúdo, que seria o momento mais teórico “[...] inicialmente em roda de conversa[...], esse seria o momento mais teórico da nossa aula”, e o segundo momento é o da prática em que se realiza as atividades, ligado ao fazer “[...] E a parte prática já seria toda a atividade[...]”. Assim concluímos que a relação entre teoria e prática deste professor se dá de maneira associativa predominantemente, mas também em alguns momentos a forma dicotômica se apresenta.

11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual?

Para a atuação no fundamental 2, eu me identifico com a abordagem crítica emancipatória, onde a gente vem de uma realidade do esporte, mas não esporte de rendimento, mas de modo a utilizar esse fenômeno com os alunos para que eles o vivencie da melhor maneira possível, e também a crítico-superadora onde a gente se propõe a conhecer a realidade dos alunos, para que diante dessa realidade a gente possa desenvolver as atividades. Na educação infantil a abordagem psicomotora passou a ser a que eu mais utilizo, para entender e desenvolver os gestos motores dos alunos e uns diversos movimentos que eles podem e devem desenvolver, mas utilizando também a abordagem crítico-superadora para conhecer a realidade dos alunos para melhor adequar as atividades (PROF. 3 – PERGUNTA 11).

12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê?

Como nossa formação, apesar de ser boa, geralmente é um pouco limitada, logo que eu iniciei a minha carreira docente tive dificuldade nos conteúdos de ginástica e dança, o que fez com que eu tivesse que buscar em pesquisas e formações sobre esses conteúdos (PROF. 3 – PERGUNTA 12).

13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Quando eu cheguei na escola, já estava internalizado nos alunos que os rapazes fariam determinados esporte e mulheres outros esportes, porém eu não gosto disso, e nunca faço essa separação, todas as minhas atividades são realizadas por ambos os gêneros. Essa é uma postura dos professores que não tenho acordo, e critico tal atuação. Apesar dos homens terem mais força que as mulheres, todos eles são capazes de realizar as atividades conjuntamente (PROF. 3 – PERGUNTA 13).

14) Há formação continuada para os professores EF aqui no Município de Tailândia?

Não há formação continuada aqui em Tailândia, não temos outros profissionais mais qualificados que venham ministrar palestras e cursos para nós, aí fica difícil a gente trocar experiências, não tem como avançar aqui no município, a gente tem que ir buscar fora do município para que se qualificar. A que você atribui essa ausência formação qualificada aqui no município? - Ao lado político, porque geralmente ele faz a escolha do coordenador de EF, e o coordenadores são agentes políticos, isso faz com que eles atendem os interesses do gestor do município, e não os interesses da categoria. Sobre a formação continuada individual após a graduação, como se deu? - Eu busco fazer cursos, desde de eu sair da graduação eu tive que estudar para passar logo num concurso, e a minha dedicação foi basicamente para esses fins, quando eu conseguir passar, eu continue com cursos presenciais como encontro regionais de EF, de lazer, e ginástica, outros através de cursos a distância. Sou pós-graduado em EF escolar, desde de 2013, pela educação privada. Se as condições estruturais e financeiras fosse melhoras e tivéssemos uma formação continuada, aqui em Tailândia seria um dos melhores lugares para trabalhar (PROF. 3 – PERGUNTA 14).

15) Você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças?

O planejamento que quase não existe. Não temos um encontro, um tempo para debatermos as teorias, ou os possíveis assuntos que poderiam entrar ou sair, esse momento geralmente não acontece, e quando acontece esse momento é utilizado um plano de ensino de cinco a seis anos atrás, onde são feitas pequenas modificações. E quando um professor, um de nós propõem uma mudança, é tachado de enjoado, que quer se sobrepôr. Então a minha crítica é que se a gente tivesse um planejamento que de fato acontecesse, de qualidade, ou se além desse planejamento, tivéssemos encontros trimestrais para gente, um dia para fazer estudos em grupos, fazer leituras, para a gente modificar a nossa prática para uma atuação melhor. Nesses encontros nós estudaríamos a nossa realidade aqui de Tailândia, e outros temas da nossa área que a gente não domina. Esses momentos, a gente quase nunca vê aqui no município (PROF. 3 – PERGUNTA 15).

16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem?

Nós temos eventos bons aqui, os JETs apesar de ser seletivo, é um evento muito grande, eu tenho uma crítica em relação a ele e a nossa Corrida da Liberdade, nós precisamos desses eventos e outros mais também. Mas os JETs é muito seletivo, isso acaba com que a maioria dos alunos fiquem de fora, o que deveria ser feito era outros eventos que não tivessem esse caráter tão seletivo, com elevada competitividade, onde nós temos que levar somente os alunos que poderão trazer vitórias para a escola, que privilegia só os melhores. Deveriam haver eventos que envolvesse toda a escola, sem que precisemos passar por um seleção dos melhores e sim que deia a oportunidade de participação a quem queira. Exemplo disso poderia ser os festivais de dança, de ginástica, apresentações de lutas, onde a competição não é o principal fim, mas no final todos ganham e são premiados. (PROF. 3 – PERGUNTA 16).

17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

[...] O que temos aqui é somente um plano contendo os conteúdos que devemos trabalhar anualmente, que esse ano recebemos um dia antes começar as aulas. Apostila em si não existe. Geralmente cada professor faz seu material, que faz com que os alunos tenham um choque de realidade que falamos anteriormente, as vezes os conteúdos acabam sendo distintos um do outro, além da diferença na forma de abordar (PROF. 3 – PERGUNTA 17).

Temos sim, infelizmente a realidade lá na escola é um pouco difícil, não tem uma estrutura adequada, não tem uma quadra, um pátio ou uma sala, para realizar as atividades, o que temos é um parquinho com escorrega, balancinho, e outros brinquedos. Corre o risco dos alunos baterem com a cabeça nesses equipamentos. Os materiais para realizar as brincadeiras, são materiais velhos e ultrapassados. Então a gente tenta adequar esses materiais e esses espaços para tentar trabalhar, porém esse trabalho é bem limitados o que impossibilita uma boa prática. [...] Na parte política do Município não é boa, ela é péssima, isso se expressa no salário, onde recentemente foram tirados algumas vantagens e benefícios nossos. Mesmo com toda responsabilidade que o professor tem, de formar cidadãos, a nossa categoria é

desvalorizada. Eu sinceramente já estou procurando outras coisas, a gente poderia está só aqui no município fazendo um trabalho com mais qualidade, a gente não consegue organizar a nossa situação financeira, isso faz com que não consiga deixar organizado lá em casa, conseqüentemente o trabalho não vai sair com tanta qualidade. Eu estudo para passar em outro concurso, e trabalhar em dois municípios, para dá conta de suprir as necessidades financeiras, por outro lado, esses dois vínculos trará também mais desgaste físico, gastos com transporte e preocupação com assaltos nas estradas. Devido esses problemas, meu objetivo passou a ser estudar para atuar em outra área, ao invés de me qualificar para a educação, eu já estou estudando para uma outra área. E acaba que provavelmente eu vou sair dessa área da educação. [...] temos também o número de alunos por sala, pois, a quantidade de alunos é muito além do que deve ser permite, o ideal seria que tivesse 25 alunos por turma, mas a lotação que se tem é de 35 alunos, ai como é que a gente vai se organizar com 35 alunos de 4 anos? (PROF. 3 – PERGUNTA 17, Grifo meu)

A nossa aula tem um tempo de 60 minutos cada, como elas são consecutivas e uma vez por semana, ficamos 120 minutos com cada turma. Essa é a realidade da educação Infantil. Eu já fiz várias críticas em relação a isso, inclusive protocolando vários documentos na SEMED. Apesar de cumprir com esse tempo nas aulas, eu vejo que esse tempo, que por exemplo, poderia ser dividido para passar duas vezes por semana em cada turma, ou diminuir os minutos de horas aula. Porque no fundamental 2 tem horas aulas de 45 minutos, o que significa que nós trabalhamos mais horas que eles e recebemos o mesmo salário. (PROF. 3 – PERGUNTA 17)

Nos deparamos com situação aqui, e que poderia ser superado com esses encontros, com uma formação para todos os professores, de modo que dentro das possibilidades nós conseguíssemos apontar um norte unitário para as nossas atuações. Claro que não podemos limitar uma abordagem a ser seguida por todos os professores. Mas dentro de um debate chegássemos a uma unidade metodológica para que os alunos não sentissem tanta diferença, e evitássemos essa distância que tem entre as diferentes abordagens (PROF. 3 – PERGUNTA 17).

#### **Digitalização entrevista Prof. 4**

1) Você considera que teve uma formação diferenciada da formação que antes vinha se dando no CEDF/UEPA? Por quê?

Eu acredito que sim [sobre a pergunta 1], principalmente pela estrutura da grade curricular, como veio trazendo esse projeto político pedagógico, principalmente no que diz respeito a uma ênfase na área pedagógica, algumas disciplinas vieram com umas discussões, sendo permitidas discussões e reflexões mais críticas, como a LDB, a própria Pesquisa e Prática Pedagógica (Disciplina PPP) e principalmente a influência que eu acho que é determinante, a influência de alguns professores nas disciplinas ministradas dentro dessa grade curricular, que eu acho que em última instância é o que mais prevalece, a concepção de educação que o professor está defendendo nas disciplinas (PROF. 4 – PERGUNTA 1).

2) Você considera que sua formação pedagógica no CEDF/UEPA foi de qualidade? Por quê?

Considero que sim, principalmente como eu falei ainda agora tem relação com a pergunta anterior, pela essa grade curricular voltada mais para a prática pedagógica de uma forma ampla, tanto em espaços de academia, clubes e tudo mais, mas principalmente foi boa pela abordagem que alguns professores tiveram nas disciplinas (PROF. 4 – PERGUNTA 2).

3) Você identificou se o PPP/2008 tinha, durante a sua formação, um projeto de sociedade alinhado aos interesses da classe popular?

Fazendo uma comparação ao PPP anterior eu acho que houve um avanço, se insere dentro desse PPP alguns espaços para algumas reflexões dentro das disciplinas mais críticas, enxergar a educação de uma forma mais crítica, mas eu acho que ainda falta muito e não sei se seria exagerado dizer que está inserido dentro desse PPP a defesa pelos interesses da classe trabalhadora, do povo pobre. Então eu acredito que teve um avanço, mas ainda está muito longe do que, por exemplo, se espera dentro de uma concepção mais crítica uma educação realmente para superar essa (PROF. 4 – PERGUNTA 3).

4) Você considera que sua formação acadêmica foi crítica? Questiona as relações de classes, o sistema social vigente? indagava

Sim, foi uma formação, inclusive fazendo análises, conversando com colegas da mesma turma, tivemos uma formação diferenciada, que nos estimulou a uma visão mais crítica (PROF. 4 – PERGUNTA 4).

5) Tiveram outras disciplinas, eventos, espaços que contribuíram para tal formação? Como movimento estudantil e cursos?

Sim, principalmente a participação em alguns congressos da área, por exemplo, o ENEEF, o EREEF, alguns encontros organizados por alguns professores, como práticas inovadoras na educação na educação física. Tiveram vários momentos, principalmente instigados por alguns professores a participação nesses eventos, tivemos outros congressos contribuíram bastante. No movimento estudantil, eu fui simpatizante ao movimento nacional contra a regulamentação da educação física-MNCR, participei da revitalização do diretório acadêmico, da chapa que concorreu e assumimos a frente movimento estudantil no campus, tivemos contatos com o pessoal do DCE (diretório do centro estudantil), que contribuiu para uma visão mais crítica a educação e a sociedade (PROF. 4 – PERGUNTA 5).

6) Defina o que é educação física para você? Em outras palavras, qual a sua concepção de educação física?

É uma prática social, que se reflete através de uma prática pedagógica, que vem dentro desse conceito específico tentar transmitir o conteúdo da cultura corporal de movimento através de alguns conteúdos, futsal, esportes, jogo, lutas, enfim os diversos conteúdos da cultura corporal que vem sendo construídos, reconstruídos historicamente pelo ser humano (PROF. 4 – PERGUNTA 6).

7) Qual o objeto de estudo da educação física?

A cultura corporal de movimento. Ela é tudo que veio sendo construído historicamente, dentro de um determinado contexto político, social pela humanidade no que se refere ao movimento humano. (PROF. 4 – PERGUNTA 7)

8) Para que serve a educação física na vida dos sujeitos? Qual a finalidade da EF?

acredito que socializar, o que eu tento fazer é uma socialização de todo esse conteúdo da cultura corporal de movimento, especificamente nas minhas aulas tentar trazer essa discussão de que esses mesmos conteúdos que estão sendo socializados, que eles conhecem, foram frutos de um processo de construção, de criação que tiveram influências sociais, políticas de cada contexto histórico e que hoje ainda está

em processo de construção e inclusive, que há uma necessidade de romper, principalmente essa linha cultural que eles trazem, já atrelada a esses valores mais tradicionais e vinculados a uma sociedade capitalista, isso precisa ser reconstruído, desmistificado, talvez até desconstruído essa questão de como é visto os conteúdos da educação física para algo que realmente atenda aos interesses de uma sociedade que não se pautem, principalmente, no rendimento, na técnica pela técnica, e sim algo que realmente esteja mais fundamentado na inclusão, na socialização, na cooperação. Então, eu vejo que esse seria um papel fundamental ao passar o conteúdo da cultura corporal de movimento (PROF. 4 – PERGUNTA 8).

9) O que você entende por prática pedagógica? ou seja, qual a sua concepção de prática pedagógica? e como ela acontece nas suas aulas de EF?

A prática pedagógica para mim é tudo aquilo que está relacionado dentro do processo de ensino aprendizagem, isso acontece de uma forma mais ampla em todo o momento de vida do ser humano, mas que dentro da escola existe uma certa sistematização, uma certa maneira de passar isso formalmente. a) como é a sua prática pedagógica em sala de aula? A minha prática pedagógica eu tento alinhar ela, a uma abordagem específica, que preza uma visão crítica da educação, eu tento iniciar as minhas aulas conhecendo primeiramente a realidade do aluno, através de uma prática social inicial, a partir dessa observação, vendo o conceito que eles tem sobre determinado conteúdo, os problemas inerentes referentes a essa concepção deles, os desafios que se apresentam dentro dessa prática inicial e depois criar um momento de reflexão, sobre essa própria prática, propor algumas sugestões de superação, também esperar que eles tragam propostas e a partir desse momento de reconstrução, refletindo essa prática social, voltar a uma prática social final que seria uma forma mais consciente, mais avançada de se ter sobre um determinado conteúdo (PROF. 4 – PERGUNTA 9).

10) O que seria teoria para você? E o que seria prática para você? Como isso se manifesta nas suas aulas?

Eu tento sempre romper, até dentro de mim, e dentro da minha prática pedagógica romper com essa separação, momento teoria e outro momento prática. O que eu defendo, inclusive é uma visão, que de certa forma, vai contra esse modelo tradicional que acaba sendo um pouco mal visto, que deve ser combatido. Eu tento



trabalhar de uma forma simultânea, que não se desvincule a teoria da prática, como eu relatei, a minha aula inicia com uma prática social, ou seja, uma prática em si, uma atividade prática e dentro dessas situações práticas, vão surgir alguns desafios e problemas que vão servir já para uma abordagem, de reflexão teórica, sobre aquela prática, então a partir desse momento eu acredito que há um vínculo bem próximo, uma relação bem próxima entre teoria e prática já simultaneamente. E a partir dessa reflexão teórica sobre aquela vivência prática inicial, vai também possibilitar uma volta a atividade prática um pouco mais consciente, um pouco mais avançada, então é dessa forma que eu tento aproximar a relação teoria e prática. Não vejo como uma forma desvinculada uma da outra (PROF. 4 – PERGUNTA 10).

11) suas aulas de EF são orientadas por uma abordagem pedagógica? Qual?

Apesar de algumas lacunas que ficaram na formação inicial e também devido a essa carência de uma formação continuada que trabalhe e principalmente e dê mais suporte teórico para conhecer essa abordagem que é a crítico superadora, eu tento nas minhas práticas docente, me aproximar o máximo possível dessa abordagem que é a crítico superadora, porém reconheço e sinto essas limitações por não de ter tido uma continuidade nesse subsídio teórico, no caso seria uma carência a falta da formação continuada (PROF. 4 – PERGUNTA 11).

12) você tem dificuldade em ministrar algum conteúdo da EF? Quais e por quê?

Sim, a minha vivencia, a minha experiência isso ainda enquanto aluno, nas aulas de educação física eu tive alguns conhecimentos que de certa forma eram negados, existia uma prioridade de certos conteúdos e principalmente naquele período havia um grande predomínio de uma concepção mais tradicional, alguns conteúdos tinham única e exclusivamente prioridades e outros não. Então por não ter tido muito contato com alguns conteúdos, eu acabei reproduzindo isso na minha formação, na minha graduação eu não me interessei tanto por esses conteúdos e hoje ele se reflete na minha prática docente, alguns conteúdos como dança, ginástica, lutas, são conteúdos que não fizeram parte do meu universo cultural, principalmente na infância, que se reflete hoje. Então esses conteúdos que eu não tenho tanta identificação acabaram criando essa barreira para eu buscar conhecimentos sobre eles e tenho dificuldades nesses conteúdos (PROF. 4 – PERGUNTA 12).

13) quanto a organização de homens e mulheres nas suas aulas, como você organiza?

Didaticamente eu divido as aulas basicamente em três momentos: eu começo com essa prática social inicial, onde eu vou ver o nível de consciência e o que culturalmente eles trazem, eu posso citar o futsal, por exemplo, pois esse é um dos conteúdos da educação física mais privilegiados, seria o que prevalece, o que domina e tem um interesse por parte dos alunos, eu falo que a participação é geral, tem que ser menino e menina, eles começam a jogar, só que aos poucos as meninas vão se retirando, eu não interfiro nesse momento, já surgiu um primeiro problema, porque elas não participam? Elas dizem que é um jogo muito violento, aí os meninos também dizem, que não é, elas que não tem habilidade para isso. Enfim, já começam a surgir daí várias situações problema, aí é o ponto máximo para eu começar a interferir, quando praticamente todas as meninas saem. Eu começo a elencar e fazer perguntas quais os problemas porque as meninas saíram? Porque alguns outros meninos também saíram? Ai começam a surgir algumas opiniões deles, “ah professor eu saí porque eu sou menina e esse jogo é pra menino”, “ah professor eu sou menina eu gosto de jogar mas os meninos são muito violentos”, “ah professor eu gosto de jogar o futsal apesar de ser menina, mas eles não tocam a bola para as meninas” enfim ai começam a surgir várias possibilidades onde eles vão poder intervir, onde eles vão participar, agora claro chega o momento que eles já não conseguem perceber além daquilo e ai eu entro também pra dar uma visão e citar alguns outros problemas e é nesse momento que eles vão voltar a prática, com essa nova orientação e tentar criar uma participação maior nesse conteúdo de forma mais consciente, mas avançada (PROF. 4 – PERGUNTA 13).

14) Há formação continuada para os professores EF aqui no Município de Tailândia?

Não existe. O que existe são alguns cursos livres de pouca carga horária, que não está tanto atrelado a prática pedagógica da EF. Essas formações em geral, são ofertadas só para alguns privilegiados, alguns nomes selecionados. Eu vejo que a formação continuada teria um papel fundamental, como eu tinha falado antes, o quadro de professores vem de uma outra formação, e isso acaba interferindo na prática pedagógica. O modelo de EF que se tem aqui se reflete no plano de ensino conteudista e frágil. a) como se dá a sua formação continuada individual? Eu tenho

buscado pouco, nesses últimos períodos. Mas quando eu posso, compro livros, participo de congressos da área, como o EREEF lá em Tucuruí há dois anos atrás, faço também pesquisa na internet (PROF. 4 – PERGUNTA 14).

15) Você concorda com o Plano Anual de Ensino da EF de Tailândia? Ou acha que ele deveria mudar? Quais seriam essas mudanças?

Tenho discordâncias, inclusive, nas elaborações desse plano anual, as vezes a gente fica se sentido nadando contra a maré. Porque existe um quadro de professores que tiveram uma formação muito diferente da que eu tive, teve um intervalo de tempo aí bastante considerável, e a concepção do era a EF na graduação/formação deles é totalmente diferente, ou bastante diferente do que foi a nossa. Acarreta que as abordagens dos conteúdos no plano de ensino, são abordagens totalmente desvinculadas de um contexto geral, tanto da educação do município, quanto de modo nacional. Os conteúdos se dão na técnica pela técnica, por serem trabalhados desvinculados desse contexto social e político. Assim, predomina essa visão tradicional da EF. Por isso não concordo com este plano (PROF. 4 – PERGUNTA 15).

16) Sobre os eventos esportivos daqui de Tailândia, e outros que envolvem a educação, qual a sua opinião sobre a forma que eles acontecem?

Os eventos seriam positivos se tivesse uma participação em massa dos alunos com o objetivo de interação e intercambio com outras escolas, com outros municípios, que acontece no sentido da inclusão. E não da forma que acontece hoje, que o avanço disso se daria, se perdesse esse sentido competitivo. Ou seja, evento para além do resultado, da competição, e portanto, para além da exclusão. Sendo que muitas das vezes os professores são avaliados pelos títulos que eles trazem. Até mesmo comigo já aconteceu, de pensar em não levar uma certa equipe, um certo aluno porque esses alunos não vão me trazer resultado, eu preferiria não levar para não me prejudicar. Por isso eu vejo, que nos modos que acontece ai, são bem negativos. (PROF. 4 – PERGUNTA 16).

No meu caso, eu sinto dificuldade, por ter uma quantidade de conteúdo um pouco extenso para a realidade do município. Eu avalio que tem muitos eventos de EF, as aulas acabam ficando corridas, e também, de certa forma, superficiais. Acaba ficando tudo muito corrido, onde a abordagem desses conteúdos torna-se aligeirada.

Ai o plano de ensino que é pensado para um certo número de aula, acaba não se concretizando, pois na realidade temos pouco tempo para trabalhar todos esses conteúdos. Os eventos em si, podem até contribuir. (PROF. 4 – PERGUNTA 16)

Eu vejo que o problema é como esses eventos vão ocorrer, porque, principalmente aqui. Até quando eu trabalhei em outro município, que foi Tucuruí. Eu vejo que nesses eventos o que prevalece é a busca por esse rendimento, onde há uma seleção somente de alguns alunos, só daqueles que tem aptidão, e os outros não. (...) privilegia o resultado, os títulos. Que acarreta a exclusão. Além dessa exclusão pela seleção dos melhores, eles ficam sem participar dos eventos e das aulas de EF, porque os professores estão ocupados nesses eventos. (PROF. 4 – PERGUNTA 16).

17) Quais os problemas que limitam o desenvolvimento de uma “boa” prática pedagógica em Tailândia? Quais as possibilidades de melhorias na EF escolar do Município?

[...] há uma ausência, como estávamos falando do plano anual, a falta de um material didático mais completo, talvez trouxesse norteamento melhor da prática docente (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

As políticas educacionais estão realmente atreladas ao interesse neoliberal, de tentar cada vez mais, estimular essa ideologia do Estado mínimo, do Estado que não vai se responsabilizar por uma educação pública de qualidade. Então, isso vai ter imensas implicações dentro da educação, como a desvalorização do professor, o desmonte da carreira docente. Hoje vemos por ai vários municípios enxugando a carreira do servidor público, isso causa uma desmotivação tremenda nesse profissional, é o sucateamento das escolas, do espaço pedagógico, que implica muito no ensino aprendizagem. E o modelo de ensino, um currículo que está ali pra preencher a cabeça do alunos com os valores da sociedade capitalista. Essas são as principais barreiras que eu vejo, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, essa política educação no Brasil é o principal vilão da própria educação (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

Nós até temos um espaço para os professores se preparam para prepararem uma prática pedagógica com mais qualidade, que é a hora atividade, porém a gente ver que está hora atividade são preenchida por algumas atividade na escola, que tem como objetivo punir o professor, por acharem que esse momento, onde o professor

deveria está se preparando, estudando para sua prática pedagógica, é usada por alguns gestores que acham que neste momento os professores estão brincando e não trabalhando. Ai temos que, a hora atividade que seria uma espaço para qualificar o trabalho docente, acaba sendo momento para desmotivar, pois na hora da minha hora atividade eu não tenho tempo para nada, é mais coisa para proposta pela gestão da escola, como trabalhos administrativos de preenchimento do “Gestor pedagógico”, que é um modelo de diário de preenchimento das notas na internet que só funciona dentro do espaço escolar, que veio mais para complicar a vida do professor por ter que se preocupar com coisas secundarias e não com sua prática pedagógica. (PROF. 4 – PERGUNTA 17)

[...] particularmente, por exemplo, as implicações que a dimensão política acaba tendo na educação. Ano passado eu tive bastante dificuldade devido ao autoritarismo da gestão [direção escolar]. Pois eu as vezes quero trabalhar de forma diferenciada, digamos assim, instigar nos meus alunos uma certa criticidade através dos conteúdos da EF, mas algumas vezes a gente acaba tendo que ficar calados, pois a interferência política pode se manifestar através da perseguição política. Como sindicalista, eu percebo que existe um conflito de interesse entre professores e gestores da escola, a gestão municipal se faz presente dentro da escola através do diretor. O diretor é um agente político da gestão municipal, por ser sido uma indicação política deles. O diretor até tem interesse em melhorar a educação, mas como ele vem seguindo ordem de uma gestão, de um prefeito. Ele acaba passando por cima de alguns valores, acaba reproduzindo os interesses particulares de uma gestão municipal, de um prefeito. [...] Temos também a falta de formação continuada, carência na formação [...] (PROF. 4 – PERGUNTA 17, Grifo meu).

[...] Isso poderia ser superado se tivesse eleições para diretores nas escolas. [...] uma gestão mais democrática dentro da escola [...] Democratizando esse cargo, podendo diminuir esse poder da gestão dentro da escola [...] [E] a valorização profissional, principalmente relacionado a remuneração (PROF. 4 – PERGUNTA 17, Grifo meu).

Então eu acho, que o mais central das possibilidades de mudança seria através da formação continuada, que viesse trabalhar essa concepção mais crítica de EF, tentar mudar através de oficina, palestra, de formação continuada em geral, para romper essa herança tradicional do professor, para depois mudar essa concepção que os alunos já trazem também, de uma EF tecnicista. Se o professor não mudar, ele vai

contribuir ainda mais pra essa reprodução. Se o professor conhece uma outra EF, mais crítica, mais engajada dentro das contradições de forma geral da sociedade, ele pode ajudar e influencia outras pessoas, tanto os colegas de trabalho, quanto os próprios alunos a pensarem de forma diferente (PROF. 4 – PERGUNTA 17).

## **Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Título da pesquisa:**

A prática pedagógica em educação física de perspectiva crítica: nexos e determinações.

#### **Pesquisadores proponentes:**

##### **Marta Genú Soares (Orientadora)**

Licenciada Plena em Educação Física – Escola Superior de Educação Física do Pará, ESEFPA (1981)

Especialista em Educação Pré-Escolar – Escola Superior de Educação Física do Pará, ESEFPA (1983)

Mestre em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (1998)

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004)

Docente Titular – Universidade do Estado do Pará

##### **Alcicley Mendes Cardoso (Mestrando)**

Licenciado Pleno em Educação Física – Universidade do Estado do Pará (2013)

Mestrando em Educação – Universidade do Estado do Pará

#### **Endereço Profissional**

Curso de Mestrado em Educação da UEPA

Rua do Una, nº 156

Bairro: Telégrafo – CEP: 66050-540

Fone: (91)4009-9552

Belém – Pará - Brasil

Prezado Colaborador,

Meu nome é Alcicley Mendes Cardoso e estou desenvolvendo uma pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Marta Genú Soares à conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Esta pesquisa busca contribuir com a compreensão da prática pedagógica em Educação Física no município de Tailândia-Pa. A relevância social e científica deste estudo se encontra na possibilidade de contribuir com o trabalho pedagógico da educação física no Município de Tailândia, com a formação de professores CEDF/UEPA, com os demais professores da Educação Física do estado Pará e do Brasil. Assim, apresenta como objetivo “analisar a prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008, que atuam na Educação Básica do Município de Tailândia”. Entretanto, para que esta investigação possa ser desenvolvida, gostaríamos de lhe incluir entre os sujeitos da mesma, tendo que submeter-lhe a uma entrevista. Garantimos que os dados desta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins científicos desta investigação, uma vez que esta pesquisa está de acordo com os princípios Éticos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que descreve as normas que rege as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais “cujo os

procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes [...] que possam acarretar riscos maiores do que existentes na vida cotidiana”.

Sendo assim, pedimos que leia com atenção as informações abaixo para decidir sobre a anuência da solicitação.

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser entrevistado de acordo com o objetivo do trabalho apresentado anteriormente. Informo, ainda, que fui devidamente esclarecido quanto aos seguintes aspectos:

1. Que os pesquisadores assumem as seguintes responsabilidades nesta investigação: a) zelar pela minha integridade e bem-estar; b) desenvolver a investigação conforme o delineamento apresentado no projeto;
2. A entrevista será uma conversa entre o pesquisador e eu, onde serão abordados aspectos referentes à minha concepção sobre educação Física, formação inicial, prática pedagógica e trabalho pedagógico, devendo a mesma ser realizada em local seguro, em um ambiente isolado e privativo, que permita a gravação em áudio.
3. As informações coletadas durante a entrevista serão transcritas pelo pesquisador, preservando a originalidade da minha fala, logo após, terei acesso a mesma para que eu possa confirmar e/ou corrigir o conteúdo transcrito;
4. Estou ciente de que a realização de uma entrevista apresenta risco potencial de despertar fortes emoções no entrevistado, como ansiedade, aflição, vergonha, constrangimento e receio, no entanto, sei que possuo total liberdade para responder somente as questões que me sentir a vontade, podendo, inclusive, desistir da entrevista a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a minha pessoa;
5. Estou ciente dos possíveis benefícios da investigação, os quais estão expressos nos seguintes aspectos: a) na possibilidade de refletir sobre este a importância da contribuição da área da Educação Física para e para o trabalho pedagógico; b) na possibilidade de suprir a atual carência de material científico que da temática em questão; c) Na possibilidade de gerar material didático-pedagógico para fundamentar nossas intervenções profissionais a posteriori; d) na possibilidade de gerar condições concretas para a melhoria da formação em educação física e em consequência para a melhoria da atuação profissional na educação física escolar.
6. A utilização das informações prestadas por mim através desta entrevista será utilizada exclusivamente para esta investigação e que para a divulgação científica o pesquisador se compromete a fazer uso da terminologia “P” para designar trechos extraídos da minha fala, sem qualquer menção ou colocação que permita a minha identificação;
7. A minha participação na pesquisa será voluntária, logo, em caso de recusa sei que não obterei qualquer vantagem ou prejuízo;
8. Este termo constará de duas vias, que serão assinadas no momento da entrevista, sendo que uma das vias permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador;
9. Estou ciente de que qualquer dano comprovadamente associado ou decorrente da pesquisa é garantido o meu direito a obtenção de indenização;
10. Estou ciente de que em caso de qualquer despesa proveniente da pesquisa, serei ressarcido integralmente pelos pesquisadores imediatamente após comprovação da despesa;



11. Necessitando de qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa, em qualquer momento da mesma, ou querendo cancelar minha participação nela, deverei entrar em contato pessoal com os pesquisadores no Curso de Mestrado em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado na Rua do Una, nº. 156, Bairro: Telégrafo – CEP: 66050-540, Fone: (091)40099506, Belém – Pará – Brasil, ou contactarei pelos telefones xxxxxxxx (Marta) / xxxxxxxxxxxx (Alcicley), ou ainda por e-mail: xxxxxxxx@xxxxx.com/ xxxxxxxxxxxx@xxxxx.com.
12. Para maiores informações sobre esta pesquisa posso ainda dirigir-me ao Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela aprovação da mesma, situado no Campus II da UEPA, localizado Travessa Perebepuí nº 2623 –Bairro: Marco, CEP 66.000-00 – Belém – Pará – Brasil, Telefone: (91)32760829

Belém, \_\_\_\_ de Outubro de 2018.

---

Colaborador

---

**Marta Genú Soares**

RG: xxxxxxxxxxxx

CPF: xxxxxxxxxxxx

---

**Alcicley Mendes Cardoso**

RG: xxxxxxxxxxxx

CPF: xxxxxxxxxxxx

## Apêndice C – Validação da entrevista

Professor (a)

Agradecemos pela entrevista realizada no dia xxxxxx, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado referente a análise da prática pedagógica dos egressos do CEDF/UEPA formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2008, que atuam na Educação Básica do Município de Tailândia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Genú Soares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estado do Pará (UEPA), vimos mais uma vez solicitar sua colaboração.

Estamos entregando a você, as transcrições da sua entrevista e, solicitamos que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da entrevista, é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição, visto que esta será a versão a ser utilizada na pesquisa.
2. No momento de validação da entrevista, será entregue a você a transcrição, na íntegra, de sua entrevista, onde você terá um prazo de uma semana para fazer as devidas correções. Passado esse período, você terá que devolver o material.
3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, solicitamos agilidade para a efetivação da correção e devolução do material.

Desde já, agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Prof. Alcicley Mendes Cardoso e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Genú Soares

**Apêndice D – Lista de professores com informações complementares fornecidas pela SEMED/Tailândia**

Nº	ZONA	NOME	VÍNCULOS	FORMAÇÃO/ANO/UNIV	ANO QUE FORMOU	TEMPO DE SERVIÇO	ESPECIALIZAÇÃO	POSSUE OUTRO VÍNCULO	MORADA
01	2.CAM3	LEIDIANE SANTA DA CUNHA	TEMP	UFPA/PAFOR/TAI	2017	7 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
02	2.CAM8	ANA CARLA SOARES DA SILVA	TEMP						
03	2.CAM6	ALEX RODRIGUES DE LIMA	TEMP	UFPA/TAI	2017	16 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
04	2.CAM6	RODOLFO SILVA DA SILVA	CONC15	UEPA	2013	2 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
05	2.CAM1	CRISLENE PEREIRA SOARES	CONC15	UFPA/CASTANHAL	2009	2 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
06	2.CAM1	GILBRAZ DA COSTA CARDOSO JUNIOR	EFETIVO07	UEPA/BELÉM	2000	10 ANOS	NÃO	SIM	NÃO MORA
07	2.CAM1	KENNEDY LEOPOLDO COSTA DE ALMEIDA	EFETIVO07						
08	2.CAM1	SOLANGE OLIVEIRA DA COSTA	EFETIVO13	UEPA/TUC	2008	9 ANOS	SIM	SIM	MORA
09	2.CAM2	SEBASTIÃO DE JESUS ROMANO JUNIOR	CONC1						
10	2. CAM2	CLAUDETE DO SOCORRO DOS SANTOS SILVA	TEMP	UFPA/PAFOR TAI	2017	10 ANOS	SIM	NÃO	MORA
11	1.URB	ELIETE ANDRADE FERREIRA	EFETIVO 13	UEPA/ALTAMIRA	2010	4 ANOS	NÃO	NÃO	NÃO MORA
12	1.URB	DIEGO ALMEIDA DE LIMA	TEMP	UNOPAR	2017	2 ANOS	SIM	NÃO	MORA
13	1.URB	MARIANE HOFFMANN SILVA	TEMP	FAM/MARABÁ	2015	3 ANOS	SIM	NÃO	MORA
14	1.URB	SUELISON EVERTON DOS SANTOS	TEMP	IESM/ABAETE	2012	8 ANOS	SIM	SIM	MORA
15	1.URB	CYNTHIA PATRICIA DA SILVA SENA COELHO	CONC15	EZAMAZ/BELÉM	2012	2 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
16	1.URB	GILSON CARLOS SOUZA DOS SANTOS	TEMP						
17	1.URB	MARIA BENEDITA DOS SANTOS SILVA	TEMP	UFPA-PAFOR/TAI	2017	4 ANOS	SIM	NÃO	MORA
18	1.URB	MARIA JOANA PINHO DA VERA CRUZ	TEMP						
19	1.URB	RENAN FERREIRA VINAGRE	CONC15	UFPA/BELÉM	2015	2 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
20	1.URB	ALESSANDRA GOMEZ NUNES	EFETIVO07	UEPA/BELÉM	1996	18 ANOS	SIM	NÃO	MORA
21	1.URB	PABLO PICASSO ARNAUD MENEZES	CONC15	UEPA/TUC	2011	4 ANOS	SIM	NÃO	MORA
22	1.URB	''	EFETIVO13						
23	1.URB	FABRICIA DIAS GREGORIO	EFETIVO13	UEPA/TUC	2006/2010	5 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
24	1.URB	''	CONC15						
25	1.URB	MARCIO JOSÉ BONFIM MARQUES	EFETIVO07	UEPA/TUC	2003	11 ANOS	SIM	NÃO	MORA
26	1.URB	ADAILTON DOS SANTOS NETO	TEMP	UFPA/PAFOR/TAI	2017	3 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
27	1.URB	FRANCISCO DE ASSIS RIBEIRO PINHEIRO	CONC15	UEPA/TUC	2011	4 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
28	1.URB	NATALIA OLIVEIRA DA COSTA	TEMP						
29	1.URB	OZIEL PEREIRA OLIVEIRA	CONC15	UEPA/TUC	2010	2 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
30	1.URB	EDIR COUTO DOS SANTOS NETO	CONC15	UEPA/TUC	2013	2 ANOS	SIM	NÃO	MORA
31	1.URB	EUGENIA DE SOUZA ALMEIDA	CONC15	UFPA/CASTANHAL	2016	2 ANOS	NÃO	SIM	MORA
32	1.URB	MONOEL DINIZ DE CASTRO SAMPAIO	TEMP	UFPA/TAI	2017	15 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
33	1.URB	ALAERTE FERREIRA DOS SANTOS	TEMP	IESM/ABAITE	2012	8 ANOS	NÃO	SIM	MORA
34	1.URB	DENIS WILLIAN DE MORAES CUNHA	TEMP						

35	1.URB	ELLAINÉ RIALLE DOS SANTOS LOBATO	TEMP						
36	1.URB	JENIFER COSTA CALIXTO	TEMP	UFPA/PAFOR/TAI	2017	7 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
37	1.URB	MESSIAS PEDRO TRINDADE DA SILVA	CONC15	UEPA/BELÉM	2013	2 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
38	1.URB	ANDRÉ LUIZ CARDOSO GOMES	CONC15	UEPA/TUC	2011	4 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
39	1.URB	GIOVANI DOS SANTOS LOBATO	EFETIVO 13	UEPA/TUC	2011	4 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
40	1.URB	MARCIO BARREIROS FERREIRA	EFETIVO07	UEPA	1996	16 ANOS	SIM	SIM	MORA
41	1.URB	JHONIS TIAGO CARDOSO QUARESMA	CONC15	UEPA/TUC	2011	2 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
42	1.URB	REGINALDO LEITE RIBEIRO	CONC15	UEPA/TUC	2011	2 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
43	1.URB	WALERIA NAZARÉ OLIVEIRA	CONC15	UEPA/CONC. ARAG.	2011	2 ANOS	SIM	NÃO	NÃO MORA
44	1.URB	LUIZ GUIMARAES DE MESQUITA	TEMP	UFPA/PAFOR/TAI	2017	12 ANOS	SIM	SIM	MORA
45	1.URB	MARIA ROSANA ROCHA PEREIRA	TEMP						
46	1.URB	ALCICLEY MENDES CARDOSO	EFETIVO13	UEPA/TUC	2013	4 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
47	1.URB	''	CONC15						
48	1.URB	IDEGLAN DO NASCIMENTO PINHEIRO	EFETIVO07	UEPA/TUC	2006	16 ANOS	SIM	NÃO	MORA
49	1.URB	KELLY PIEROTE VAZ	TEMP						
50	1.URB	WANDERSON MELO SERRÃO	EFETIVO13	UEPA/TUC	2010	4 ANOS	SIM	SIM	NÃO MORA
51	2.CAM8	JORDNEY VALE SOUSA	TEMP	UFPA/PARFOR	2017	7 ANOS	NÃO	NÃO	MORA
52	1.URB	KEILA OLIVEIRA E OLIVEIRA	TEMP						
53	1.URB	ROSA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO	TEMP	UNOPAR/TAI/	2017	4 ANOS	SIM	NÃO	MORA
54	1.URB	ANA PAULA FILGUEIRA COUTINHO	EFETIVO13	UEPA/SANTAREM	2012	5 ANOS	SIM	NÃO	MORA
55	1.URB	ELIZABETH CRISTINA DE SOUSA BRAGA	TEMP						
56	1.URB	JOSÉ ADRIANO FEITOSA ARAUJO	TEMP	FIAR/ARIQUIMEDES/RO	2016	2 ANOS	SIM	NÃO	MORA
57	SEMED	MANOEL PEREIRA LIMA	TEMP	UEPA/TUC	2006	16 ANOS	SIM	NÃO	MORA
58	SEMED	WERISSON CORTEZ MOURA	TEMP						
59	1.URB	ALCILENE PEREIRA DOS SANTOS	TEMP						
60	1.URB	RAVENA TEIREIRA DA SILVA	TEMP						

**ANEXO****Anexo A – Lista de professores de EF fornecido pela SEMED/Tailândia**