

Universidade do Estado do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Centro de Ciências Sociais e da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



JOSELENE FERREIRA MOTA

A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém:
a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil

Belém

2010

JOSELENE FERREIRA MOTA

**A formação inicial dos professores de Educação Física da
Rede Municipal de Ensino de Belém:**
a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física
na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade do
Estado do Pará
Área de concentração: Formação de
Professores
Orientadora: Profa. Dra. Marta Genú Soares

Belém
2010

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Mota, Joselene Ferreira

A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. / Joselene Ferreira Mota. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

Orientador: Marta Genú Soares Aragão.

- Professores de educação física – Formação 2. Educação de crianças 3. Prática de ensino I. Aragão, Marta Genú Soares (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

JOSELENE FERREIRA MOTA

**A formação inicial dos professores de Educação Física
da Rede Municipal de Ensino de Belém:**
a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação
Física na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação do Programa de Pós-
graduação em Educação/UEPA.
Área de concentração: Formação de
Professores

Data de aprovação: 26 / 11 /2010.

Banca Examinadora:

Marta Genú Soares _____ Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Professora do PPGED/Universidade do estado do Pará - UEPA

Cláudio Lira Santos Júnior _____ Membro Externo
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Professor da Faculdade de Educação Física/UFBA

Nazaré Cristina Carvalho _____ Membro Interno
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho - UGF
Professora do PPGED/Universidade do Estado do Pará - UEPA

Emmanuel Ribeiro Cunha _____ Suplente
Doutor em Educação pela Universidade do Rio Grande do Norte - UFRN
Professor do PPGED/Universidade do Estado do Pará - UEPA

Ao meu pai (*in memoriam*)

Pedro Neves da Mota

Por ter sido a pessoa que sempre vibrou com minhas vitórias e que sempre esteve ao meu lado em minhas derrotas. E que apesar de não ter tido oportunidade de ingressar no ensino superior, nunca deixou de lutar para que seus filhos tivessem o acesso à educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua onipresença nos momentos de dúvidas e angústias.

À minha família, em especial, à minha mãe (mulher guerreira e lutadora) e ao meu pai (que esteve presente no início deste trabalho, mas que infelizmente não verá o produto final do mesmo) pela presença constante em minha vida, que se materializa na força e na persistência, posturas que não se aprende nos bancos das universidades e sim com a vida, e isso aprendi ao lado deles.

Aos meus irmãos pela demonstração de confiança, força, dedicação, carinho, amor e ajuda nas horas que mais precisei.

Ao Ney, esposo e amigo, por sua demonstração de companheirismo, amor e luta em nosso dia a dia.

Às minhas crianças, Julia (minha fiel companheira) e agora Pedro Gabriel (o mais novo amor), filhos. E ao João Vitor, Kamille e Ryan (sobrinhos) pelo amor, carinho e pelas introdutórias, porém longas, conversas sobre o que é ser criança e suas ansiedades para o futuro, que cabe a nós, adultos, prepararmos para eles.

Às crianças da Escola Municipal Florestan Fernandes, em especial, aos que foram meus alunos da Educação Infantil, pelos momentos prazerosos de convivência e de compartilhamento de ideias e instigações que me fizeram ir em busca da compreensão de meu papel como professora.

Aos trabalhadores da educação da Escola Municipal “Florestan Fernandes” e da Escola Estadual “Palmira Gabriel”, pela amizade, cumplicidade e pela lutas travadas por uma *educação para além do capital*, vividas nos momentos das paralisações e greves da educação paraense. Esses espaços são sempre espaços de renovação e esperança de que um dia chegaremos lá.

Aos colegas da turma de pós-graduação em Educação - Mestrado/2008, pela amizade e convivência, em especial a Adolfo Neto, Beth Gouvêa, Higson Coelho, Madalena Pavão, Simone Fonseca e Vanessa Galvão pelas conversas, força e atenção nas horas de angústias e solidão na construção da dissertação.

Aos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação: Álvaro Quaresma, Michelle Ataíde, Joseane Oliveira, Ana Lúcia, Graça Nascimento, Solange Pires, Fátima Denise e Cristina Maria por terem sido sujeitos desta pesquisa, materializando assim as possibilidades de estudo, reflexão e contribuição

para a área da Educação, Educação Física e Educação Infantil, meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, professora Dra. Marta Genú, pelas orientações, conversas, companheirismo e trocas de ideias, não só na construção da dissertação, mas no processo de minha formação continuada e atuação profissional.

Aos professores Cláudio Lira, Tânia Lobato e Nazaré Cristina pelas contribuições valiosíssimas na construção deste trabalho, que se iniciou ainda no processo de qualificação e agora na defesa do mesmo.

Aos professores e funcionários do Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará, pelos produtivos debates e apoio em cada etapa da realização deste trabalho.

Aos amigos, quase irmãos, de longas datas, Antonio Valdir, Carmen Lilia, Dalva Santos, Hildeide Aviz, Mateus Ferreira, Zaira Fonseca, Robson Bastos, Marcelo “Russo”, Nívia França (cunhada), Graça França (não é só sogra e amiga, mas uma mãe também), tia/madrinha Raimunda (a primeira professora da família Mota) pelo apoio, carinho, confiança e amizade.

Aos amigos e colegas da turma E/1998, turma de graduação em Educação Física da UEPA, em que tudo começou, em especial, à Ivana Carvalho (*in memoriam*), que sempre nos inquietou com suas eloquências filosóficas.

Aos colegas do MEEF, em especial a ExNEEF/1997-1998, ao Centro Acadêmico (Gestão “Junte-se a Nós”) do CEDF/UEPA, pelas lutas históricas no Movimento Estudantil da Educação Física no estado do Pará.

Ao Núcleo Belém do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da MNCR da Educação Física. Estamos na luta para vencer!!!

Aos meus alunos do Curso de Educação Física da UEPA (em especial à Natália, Suelen, Linna e Gabriel) e da ESMAC pelos momentos de reflexão e construção na busca de novos rumos da Educação Física em nossa região.

A todos, meu muitíssimo obrigada !!!!

Música de Trabalho
(Legião Urbana)

Sem trabalho eu não sou nada
Não tenho dignidade
Não sinto o meu valor
Não tenho identidade

Mas o que eu tenho
É só um emprego
E um salário miserável
Eu tenho o meu ofício
Que me cansa de verdade

Tem gente que não tem nada
E outros que tem mais do que precisam
Tem gente que não quer saber de trabalhar
[...]

Sei que existe injustiça
Eu sei o que acontece
Tenho medo da polícia
Eu sei o que acontece

Se você não segue as ordens
Se você não obedece
E não suporta o sofrimento
Está destinado a miséria

Mas isso eu não aceito
Eu sei o que acontece
Mas isso eu não aceito
Eu sei o que acontece

[...]
Quem sabe esquecer um pouco
Do pouco que não temos
Quem sabe esquecer um pouco
De tudo que não sabemos.

RESUMO

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.** 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

O objetivo deste trabalho é analisar as relações presentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de Educação Física da RME/Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Este estudo está amparado pelo referencial do método materialista histórico-dialético, cujos subsídios parte da apreensão das múltiplas determinações da realidade para a construção de uma nova síntese. A pesquisa de campo foi o ponto de partida para o procedimento metodológico, em que a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas aos professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil até o ano letivo de 2009, último ano que a disciplina fora ofertada na RME. A seleção dos professores ocorreu segundo alguns critérios: primeiro, a representatividade por área de abrangência (distrito/bairro); segundo, a condição funcional do professor na SEMEC, ser efetivo; e terceiro, disponibilidade de tempo para o envolvimento com o estudo, perfazendo um total de 8 professores. A interpretação de dados foi realizada a partir da análise das categorias analíticas e empíricas do estudo, a fim de se formular uma nova síntese do objeto em questão. Identificou-se com a coleta de dados, que a concepção dos professores sobre o que é ser criança, parte da compreensão de um sujeito que está a *vir a ser*, e que no processo de ensino-aprendizagem possui autonomia e liberdade para sua autoeducação. Em relação aos estudos sobre temáticas relacionadas à criança, infância e Educação Infantil, percebeu-se a ausência destas no processo de formação inicial e continuada dos professores, os quais aprenderam, até hoje, sobre as temáticas por buscas pessoais. A respeito da organização do trabalho pedagógico, os professores possuem muitas limitações ao definir os pares dialéticos dessa organização: objetivos/avaliação e conteúdo/método prevalecendo conhecimentos privilegiados da concepção da aptidão física, evidenciando que existe o esvaziamento do trabalho, que implica diretamente na formação do homem. Em relação à política educacional da SEMEC, os professores apontam que existe uma secundarização no trato com o conhecimento relacionado à Educação Física e Educação Infantil, bem como, uma postura de desvalorização do magistério, que são materializadas pelas posturas autoritárias da atual gestão da SEMEC. Para a superação dessa realidade de autoritarismo e de formação acrítica e a-histórica dos indivíduos desde a tenra idade, demandas da reestruturação produtiva do capital, aponta-se como possibilidade uma formação educacional que rompa com as concepções pós-modernas que negam o ato de ensinar. Defende-se, portanto, uma formação que parta dos preceitos das concepções histórico-cultural, histórico-crítica e da Cultura Corporal, por estas sustentarem o compromisso político-pedagógico para com a formação humana dos indivíduos das camadas populares.

Palavras-Chave: Educação. Formação de Professores. Educação Física. Educação Infantil. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: A Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.** 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

The aim of this study is to analyze the relationship between the present process of training and performance of physical education teacher of Municipal School in Bethlehem and its organization of pedagogical work for physical education in kindergarten. This study is supported by the reference method of dialectical historical materialism, whose subsidies part of understanding the reality of multiple determinations for the construction of a new synthesis. The field research was the starting point for the methodological procedure, in which data collection was done through semi-structured interviews with physical education teachers who worked in kindergarten through the 2009 academic year, last year the course offered outside the Municipal Education. The selection of teachers occurred according to some criteria: first, the representativeness of coverage area (district / neighborhood), and second, the functional status of the teacher in SEMEC be effective, and third, time available for involvement in the study, accounting a total of eight teachers. The data interpretation was done from the analysis of categories of analytical and empirical research in order to formulate a new synthesis of the object in question. Identified with the collection of data, that the conception of teachers about what is being a child, part of the understanding of a subject that is likely to be, and in the process of teaching and learning has autonomy and freedom for your self-education. Regarding thematic studies relating to children, infancy and early childhood education, we noticed their absence in the process of initial and continuing training of teachers, who learned to date on issues of personal searches. Regarding the organization of educational work, teachers have many limitations to define the pairs of dialectical organization: goals / assessment and content / knowledge preferred method prevailing conception of physical fitness, there is evidence that the emptying of the work, which directly involves training man. In relation to education policy SEMEC, teachers indicate that there is sidelined in dealing with the knowledge related to Physical Education and Early Childhood Education, as well as an attitude of devaluing the teaching profession, which are materialized by authoritarian attitudes of the current management of SEMEC. To overcome this reality of authoritarianism and training uncritical and ahistorical individuals at an early age, demands of the productive restructuring of capital, it is noted as an educational opportunity to break with the conceptions postmodern deny that the act of teach. It is argued, therefore, a formation that departs from the precepts of historical and cultural concepts, historical-critical and Culture Body, for they sustain the political commitment to teaching, with the human development of individuals from lower classes.

Keywords: Education. Teacher Education. Physical Education. Early Childhood Education. Organization of Work Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro – 1 Proposições epistemológicas da Educação Física | 50 |
| Quadro – 2 Abordagens da Educação Física | 78 |
| Quadro – 3 Concepções e abordagens propositivas e não propositivas para o ensino da Educação Física | 80 |
| Quadro – 4 Objetivos /avaliação das abordagens propositivas e sistematizadas da Educação Física | 81 |
| Quadro – 5 Conteúdo/método das abordagens propositivas e sistematizadas da Educação Física | 83 |
| Quadro – 6 Professores por Distrito/bairro da RME | 98 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BM | Banco Mundial |
| BIRD | Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior |
| CBCE | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte |
| CEAL | Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer |
| CEDF | Curso de Educação Física |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho do Estudante |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| FUNPAPA | Fundação Papa João XXIII |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| PCNS | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RBCE | Revista Brasileira de Ciências do Esporte |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil |
| RME | Rede Municipal de Ensino de Belém |
| SINTEPP | Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO..... | 10 |
| ABSTRACT..... | 11 |
| LISTA DE QUADROS..... | 12 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 13 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Quando a inquietação passa a ser objeto de estudo..... | 14 |
| 1.2 O objeto de estudo em questão: problemas e objetivos..... | 21 |
| 2 AS PRÁTICAS CORPORAIS, A INFANCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA | 30 |
| 2.1 Concepções e conceitos no tempo e espaço..... | 30 |
| 2.2 A institucionalização da educação para crianças pequenas..... | 34 |
| 2.3 A origem da disciplina Educação Física ou a origem da Educação Física que disciplina? | 38 |
| 2.4 A Educação Física e a busca da sua legitimidade científica..... | 42 |
| 2.4.1 A Educação Física: o objeto da ordem e do progresso..... | 46 |
| 2.5 Educação Infantil e Educação Física no Brasil: os reflexos dos (re)ordenamentos legais para ordem vigente do Neoliberalismo | 52 |
| 3 TEORIAS EDUCACIONAIS QUE IMPLICAM NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 61 |
| 3.1 O caráter da Educação no ideário neoliberal..... | 61 |
| 3.2 A relação do trabalho e educação..... | 64 |
| 3.3 As teorias educacionais e suas implicações na formação de professores..... | 69 |
| 3.4 Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física brasileira e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico do professor(a) | 76 |
| 4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RME-BELÉM/PA: ANALISANDO LIMITES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 87 |
| 4.1 Procedimentos Metodológicos..... | 89 |
| 4.2 A Educação Física na Educação Infantil na RME de Belém/PA..... | 96 |
| 4.2.1 Caracterizando o <i>lócus</i> e os sujeitos da pesquisa..... | 96 |
| 4.3 Conhecimentos inerentes à infância, criança e Educação Infantil na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física da RME..... | 100 |
| 4.4 Sobre a concepção de criança..... | 102 |
| 4.5 Sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física para Educação Infantil na RME..... | 105 |
| 4.5.1 A importância do PPP e Plano de ensino : objetivos e avaliação..... | 105 |
| 4.5.2 Os conteúdos e métodos..... | 111 |
| 4.6 Sobre a Política Educacional da RME..... | 113 |
| 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES | 118 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE | 133 |
| APÊNCICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 134 |
| APÊNCICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 136 |
| APÊNCICE C - CARTA SOLICITAÇÃO..... | 138 |
| APÊNCICE D - SÍNTESE DO PROJETO E PROPOSTA DE OFICINA..... | 140 |
| APÊNCICE E - CRONOGRAMA..... | 148 |
| ANEXO | 149 |
| ANEXO A - LISTA DE LOTAÇÃO SEMEC/2009..... | 150 |
| ANEXO B - BOLETIM INFORMATIVO DA CAMPANHA SALARIAL/2010 SINTEPP | 178 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Quando a inquietação passa a ser objeto de estudo

As novas configurações da sociedade capitalista surgiram na tentativa de superar a crise estrutural do capital, que teve início em meados da década de 70 do século passado. Esta crise vivida pelo sistema capitalista foi a real ameaça de quebra da manutenção hegemônica de seu ideário capitalista. Os impactos destas configurações foram significativos nas relações do trabalho, fazendo com que a sociedade passasse por mudanças constantes e expressivas na organização da vida humana. Essas novas configurações se inserem no reordenamento e ampliação das novas tecnologias na produção do trabalho, exigindo uma nova configuração no processo de formação do homem, logo de um novo trabalhador para adequação da ordem vigente.

Sendo assim, a crise estrutural do capital forçou a reestruturação nos modos de produção, principalmente na década de 1990, fazendo com que o Estado também redefinisse seu papel e suas estratégias diante do modelo socioeconômico, das relações sociais e da organização do trabalho. Nesta redefinição, coube ao Estado uma intervenção muito mais forte, a exemplo disso têm-se as privatizações de serviços, antes de responsabilidade do poder público, o apoio às empresas na isenção de impostos, empréstimos exorbitantes aos grandes banqueiros e exigência de um novo trabalhador para atender as demandas nessa nova configuração.

No Brasil, a reestruturação iniciou com o governo de Fernando Collor e se aprofundou com os governos de Fernando Henrique Cardoso e, atualmente, com o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Tal advento, ocorrido na década de 1990, é nomeado há algum tempo por Ricardo Antunes (2004, p. 2) de “a década da desertificação social e da política neoliberal”¹, com perspectivas futuras de

¹ Segundo Antunes (2004) quando FHC iniciou seu governo em 1995 deparou com uma greve geral dos petroleiros que abalou o país, e a forma como FHC encarou tal movimento de resistência revelou definitivamente a fisionomia de seu governo. Era sistema neoliberal tomando conta de seus interesses junto ao governo brasileiro, iniciado ainda na gestão de seu antecessor, Fernando Collor. Na gestão de FHC houve uma nova racionalidade para “pavimentar os caminhos” da lógica neoliberal no Brasil, que foi a dura derrota da luta sindical dos trabalhadores. Esse movimento não se deu somente no Brasil, ele teve início na Europa no governo britânico de Margareth Thatcher, quando em 1983/84 a mesma enfrentou com vitória a greve dos mineiros britânicos, aprofundando o ideário neoliberal inglês. Tanto FHC como Margareth Thatcher são conhecidos como grandes inimigos dos trabalhadores.

continuidade e consolidação cada vez mais forte do neoliberalismo pela atual conjuntura política/eleitoral do país² em detrimento de um projeto histórico e revolucionário de sociedade.

O processo de reestruturação dos modos de produção capitalista e a redefinição dos papéis e estratégias do Estado surgiram com a intenção de legitimar um projeto alternativo para “aliviar” os efeitos maléficos do neoliberalismo, denominado de Terceira Via, a qual dissemina a ideia de que o capitalismo é capaz de humanizar todos os homens. Dessa maneira, justificam-se suas estratégias políticas de cunho neoliberal para a modernização da sociedade, concretizando a parceria Estado e sociedade civil organizada.

Entre outras estratégias, implementadas pela política neoliberal no processo de reestruturação dos modos de produção e manutenção de sua hegemonia, estão presentes as reformas das políticas educacionais. Estas foram redefinidas por meio de ajustes nos ordenamentos legais para educação em todos os níveis, são elas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (DCN).

As DCN junto com o Projeto de Reforma Universitária, determinaram que a formação do professor deve ser na perspectiva das competências, dentro da dimensão técnico-instrumental, por meio de habilitações de graduado e licenciado.

Cabe destacar que na Educação Física, esses ajustes tiveram impactos significativos, pois, desde 1987 as instituições formadoras tiveram que repensar as estruturas curriculares dos cursos de formação. As determinações das linhas de atuação como bacharelado e licenciado surgiram a fim de atender o mercado e a empregabilidade, sendo fortalecidos pelo apelo do sistema do CONFEF³, já que os ajustes determinam e delimitam o campo de atuação dos profissionais. De acordo com que enfatizam Dantas Jr. e Taffarel (2007, p.412),

² Já que o atual presidente Lula, conseguiu eleger sua sucessora para o comando de mais quatro anos do país, a então presidente Dilma Rousseff. (ver discurso no www.gazetadopovo.com.br/votoconsciente/dilma/conteudo)

³ O Conselho Federal de Educação Física surgiu pela Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998, para regulamentar os profissionais que atuam no campo não escolar, e que atualmente vem tentando convencer à classe de que sua atuação se faz no campo escolar ,pura falácia! Já que temos os sindicatos dos trabalhadores de educação que legitimamos como nosso representantes na luta pela melhoria da educação pública no país.

as ofensivas realizadas na última década sobre os cursos de formação de professores, notadamente os de Educação Física, a saber, privatizações, reformulações curriculares nos marcos do liberalismo, regulamentação da profissão e formulações de diretrizes curriculares mercadológicas reforçam a lógica pós-moderna ao determinarem a fragmentação do conhecimento sob a égide do mercado. A questão torna-se tão somente pragmática: onde deve se inserir o profissional? Para o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, Jorge Steinhilber, "(...) precisamos ocupar as 'terras de ninguém' antes que outros o façam (STEINHILBER,1996). Diante do apontar da necessidade de 'ocupação', o CONFEF delimita os locais de intervenção do 'profissional' de Educação Física: "o exercício do Profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, no âmbito das Atividades Físicas e Desportivas, nas suas diversas manifestações e objetivos. O Profissional de Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, 'SPAs', Centros de Saúde, Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centro de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centro de Treinamentos Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, parques, na natureza e outros onde estiveram sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas (ibid).

Ainda para Dantas Jr. e Taffarel, a mudança do termo de professor para profissional de Educação Física, revela a inserção e acomodação do CONFEF diante dos rumos da organização sócio-histórica neoliberal e adequação dos homens aos desmandos do capital. Além disso, esses mesmos autores chamam a atenção para a ausência completa de um projeto sistematizado para a formação desse profissional, visto que, da forma como está posto, não há curso de formação que abranja os inúmeros espaços de atuação, "revela[ando] a total a-historicidade na compreensão de como se organizam as relações sociais e os campos de atuação humana para além dos 'profissionalismos'" (ibid, p.413).

Neste sentido, pode-se compreender que pelo viés da lógica neoliberal a educação está inserida como meta estratégica na consolidação e na formação do novo homem para adequação da nova ordem desse sistema. E em meio a conjuntura exposta, de forma sintética, a presente pesquisa surge em meio aos conflitos políticos e sociais da conjuntura brasileira e das inquietações pessoais sobre o campo de atuação e objeto da Educação Física no âmbito educacional, levando-nos ao estudo em nível de Pós-graduação em Educação – Mestrado – da Universidade do Estado do Pará – UEPA, linha Formação de Professores, cujos conflitos e inquietações tiveram origem ainda na graduação do Curso de Educação Física.

Pois, no período de formação inicial já percebíamos as limitações e a falta de identidade do curso de formação de professores em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, no que se refere a área de conhecimento específico da Educação Física Escolar. Tal ocorrência se deu no período de 1995 a 1998, quando era muito frequente ouvir, nas salas de aula e nos debates daquela instituição, indagações que partiam do campo epistemológico, como: A Educação Física é uma Ciência? Qual o objeto de estudo da Educação Física? A Educação Física se insere nas Ciências Humanas ou Biológicas? Entre tantas outras, a partir das quais passei a me questionar que rumo seguir.

Para Nozaki (2004), a década de 1990 foi o cenário teórico da Educação Física brasileira, pois várias indagações foram lançadas a fim de dar ênfase à materialidade da chamada crise de identidade. No entanto, apesar das diversas análises sobre o debate da referida crise, o autor avalia que não saíram do aspecto fenomênico da realidade, portanto, não dando conta da real “compreensão da importância da Educação Física nos projetos concretos gestados no campo educacional, mediados pela crise do capital e seus mecanismos de gerência da crise” (ibid, p.106).

Desta feita, para que houvesse uma compreensão ampla deste fenômeno começamos a participar de eventos como seminários, encontros estudantis e congressos da área na tentativa de encontrar o rumo que deveríamos seguir (estávamos tentando sair da “crise” da Educação Física⁴). Neste período, final da década de noventa, presenciamos debates exaustivos sobre as reformas curriculares que estavam em pauta nas diversas universidades brasileiras.

Era exigência do Ministério da Educação - MEC que os cursos de Educação Física definissem as linhas de atuação e formação profissional em: licenciatura e/ou bacharelado. Na mesma época, debatia-se a regulamentação do profissional de Educação Física e a Educação Física diante da nova Lei de Diretrizes Básicas para Educação Nacional - LDBEN/96.

Sabe-se que estes debates foram oriundos do processo de reestruturação dos modos de produção e do reordenamento do mundo do trabalho, os quais para Nozaki (2004) são resultados do processo histórico de implementação do capitalismo nos séculos XVIII e XIX, que busca constantemente a formação de um

⁴ Para Medina (1983), a crise da Educação Física brasileira se fez necessária para questionar seus valores e para justificar-se a si mesma em busca de sua identidade.

novo homem para adequação à nova ordem vigente na produção do trabalho. A formação desse novo homem requereu e ainda requer da Educação e da Educação Física brasileira demandas que marcaram as diversas fases de consolidação do capitalismo no Brasil.

Para Nozaki (2004), essas demandas surgem desde a década de 30 do século XX. Conhecida como a era do Estado Novo, a transição no modo de produção da sociedade agroexportadora para a industrial no país, forjou a formação desse novo homem, pela disciplina para o trabalho e de servidão em defesa da pátria. Nesse momento, a Educação Física, como componente curricular, passou a ter novos olhares. Outro exemplo, é que na década de 1960, com a nova fase de desenvolvimento do país, a da internacionalização econômica e cultural, tem-se o esporte tornado conteúdo privilegiado, com fins de propaganda ideológica, sendo desenvolvido na Educação Física como único conteúdo possível. (ibid).

O movimento de dito “redemocratização no Brasil”, na década de 1980 fez com que as discussões teóricas no campo da educação pudessem ser recolocadas no âmbito dos debates acadêmicos, trazendo à tona o embate sobre sua legitimidade científica, exposta com mais profundidade no primeiro capítulo deste estudo.

Após a vivência de momentos conflitantes na graduação em decorrência dos ajustes da reestruturação do capital, atuamos profissionalmente com a função técnica de acompanhamento e assessoramento no desenvolvimento de projetos de Educação Física, Esporte e Lazer, no período de 1999 a 2004, na Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer CEAL/SEMEC⁵. Neste órgão, nos deparamos com a possibilidade de construir e contribuir com o processo de formação continuada dos professores de Educação Física que atuavam nos projetos de Esporte e Lazer, nos espaços educativos (escolas, centros comunitários, ginásios, clubes entre outros).

Com esta experiência, tivemos a oportunidade de concretizar uma Educação Física como prática pedagógica⁶ que fizesse diferença no cotidiano escolar das crianças, jovens e adultos envolvidos nos projetos. Sendo assim,

⁵ Projeto Escola Cabana foi o Projeto Político Pedagógico da RME implantado pelo deputado Edmilson Rodrigues (PSOL), quando esse foi prefeito de Belém de 1997-2004 (Governo do Povo-PT), sob os princípios da Inclusão Social e da Construção da Cidadania refletidos nas seguintes diretrizes: Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso, Gestão Democrática, Valorização Profissional e Qualidade Social da Educação. (SEMEC, 2001, p.19).

⁶ Configurada como possibilidade de mediação entre “matriz científica” e a “matriz pedagógica” que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre “teoria” e “prática”, entre o “fazer corporal” e o “saber sobre o fazer” (BRACHT, 1999).

presenciamos uma Educação Física que não precisava virar ciência para ser reconhecida e legitimada como área de conhecimento educacional, em que seu objeto de estudo não fosse apenas as bolas de “queimada” e de “futebol”, e sim uma área de conhecimento que compõe o projeto político pedagógico das escolas. Além de reconhecer o Esporte, o Jogo, a Ginástica, a Dança e a Luta - abordados na perspectiva teórico metodológica da Cultura Corporal⁷ - e o Lazer não apenas como conteúdos disciplinadores, mas como fenômenos sociais e culturais que estão no contexto mais amplo de cada sujeito, “produzida no processo histórico pelos sujeitos em movimento, portanto, resultante das manifestações sociais, entre elas, a ciência” (SOUZA, 2007, p.181).

Haja vista que “o ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura [...]”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Passados 11 (onze) anos do tempo de graduação e 6 (seis) anos de atuação na gestão e, atualmente, atuando como professora na rede pública de ensino da Escola Estadual “Profª Palmira Gabriel” e da Escola Municipal “Profº Florestan Fernandes”, nesta última como professora de Educação Física da Educação Infantil, é possível evidenciar, de forma empírica, as limitações da formação inicial em relação ao trato com o conhecimento⁸ da Educação Física na Educação Infantil, por depararmos com uma realidade desconhecida até então.

Com o passar do tempo, essas limitações foram se tornando uma das principais inquietações, profissional e acadêmica, a ponto de nos propormos a estudar e analisar a **Educação Física na Educação Infantil** tratando-a como objeto de estudo neste trabalho. A partir disso, tem-se um olhar ampliado para a compreensão da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que atua com esta etapa da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Belém.

Na busca de superação dos limites sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e para a construção do objeto deste estudo

⁷Compreendida como o resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para o aluno da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).

⁸ O trato com o conhecimento aqui é compreendido como um dos princípios curriculares que reflete na direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino (LIBÂNEO apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

foram levantadas algumas fontes de dados a fim de dar subsídios teóricos para a justificativa deste estudo.

Sendo assim, para o estudo do estado da arte deste trabalho fez-se a escolha em analisar as produções da Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE, publicada sobre a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE⁹ e que há trinta e um anos vem contribuindo e intervindo na produção de conhecimento em Educação Física/ Ciências do Esporte.

A RBCE é editada quadrimestralmente, registrando a história da Educação Física brasileira a partir de diferentes olhares e concepções de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações que compõem a Educação Física/Ciências do Esporte, publicando artigos, resenhas e resumos. Diante da grande quantidade de artigos publicados durante seus trinta e um anos, optou-se, por critério, fazer o levantamento das publicações do período de 2000 a 2008.

Neste levantamento, constatou-se que as produções acadêmicas que abordam tal temática são muito escassas. Durante os oito anos de publicações avaliados, foram lançadas vinte e seis revistas no total, cada uma com média de onze produções publicadas (entre artigos, resenhas, resumos etc.), totalizando trezentos e quatro produções. Desse total, apenas seis produções se aproximaram do tema do estudo aqui construído: Silva (2005), Ayoub (2005), Cruz (2005), Sayão (2005), Wiggers (2005) e Aragão et al. (2001), cabendo à última tratar da realidade da região Norte.

Outra produção científica de destaque, encontrada no banco da CAPES (2009), e que serviu de referência para este estudo, foi a dissertação de Picelli (2002). Objetivando analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, voltadas para Educação Infantil no período de 1979 a 2000. A autora identificou um total de 1.088 dissertações defendidas e apenas 2,57% delas tratavam da temática Educação Infantil. Já no período de 1989 a 2000, foram defendidas 100 teses e 3% do total trouxeram à tona a temática aqui referida. Em relação às abordagens teóricas, a autora constatou 28 dissertações e 3 teses, classificadas nas seguintes áreas:

⁹ Criado em 1978, o CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e em Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representantes em vários órgãos governamentais. É ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

biológica, psicológica, pedagógica, sócio-histórico-filosófica e treinamento físico-desportivo.

A dissertação de Silva (2009), que também serviu de referência para o levantamento de dados teve como objetivo analisar o *lugar* que ocupa a infância, entendida como condição social de *ser criança*, no âmbito da formação universitária do professor de Educação Física. O período delimitado pela autora foi o de 1979 a 2007, nele foi evidenciado que as categorias do estudo, infância e criança, ainda são recentes e que as mesmas já vêm atreladas às concepções idealista e naturalizante na formação de professores de Educação Física no Brasil.

1.2 O objeto de estudo em questão: problemas e objetivos

Diante do exposto apresentou-se como tema de estudo: **“A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil”**. Na oportunidade, ressalta-se os aspectos relevantes deste estudo. O primeiro é o acadêmico, por se tratar de um tema pouco explorado, e assim com escassa produção acadêmica, como visto, na análise das publicações da RBCE e no levantamento bibliográfico de dissertações e teses dos programas de pós-graduação, reconhecidos pela CAPES, em Educação e Educação Física. Julga-se que os estudos desta temática possibilitarão uma abertura para futuros debates e produções na área, no que concernem as relações entre processo de formação inicial de professores de Educação Física e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, principalmente, na nossa realidade local.

O segundo aspecto é a relevância social que o estudo proporcionará na nova concepção da matriz curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém, a partir da sistematização de propostas que legitimem a Educação Física como disciplina e prática pedagógica superadora das situações reais de ser homem, levando em conta suas condições de existência, suas atividades humanas e seus fins. Como explicita Dantas Júnior e Taffarel (2007), ao observar o desenvolvimento do ser humano, em vários clássicos, de diferentes tempos, contextos e matrizes teóricas como: Platão (1997), Engels (1980) e Vigostski (1984), apontam que:

o homem torna-se homem a partir das relações objetivas colocadas na vida para garantir a existência, que se complexificam e permitem a superação de limites, sejam eles morfológicos, biológicos, geográficos, culturais ou ideológicos, estruturando a vida humana. É pela atividade humana, para garantir a existência, que o homem desenvolve a técnica, a cultura a ciência e a tecnologia (ibid, p.409).

A proposta deste estudo justifica-se pela possibilidade de ampliar o debate existente a respeito da temática, já que a mesma é bastante silenciada nas formações, inicial e continuada, dos professores, conforme demonstraram os estudos de Picelli (2002) e Silva (2009). Mas que precisa de uma certa urgência de inserção nos espaços de formação acadêmica, uma vez que no estudo fora evidenciada a concepção determinista e idealista no trato da temática em questão.

Neste sentido, cabe propor estudos que problematizem a formação de professores de Educação Física para o compromisso de romper com a lógica determinista do capital que ao longo da história, segundo Mészáros (2008), vem enquadrando a função da educação formal à “produção da conformidade e do consenso”, institucionalizando e sancionando legalmente conteúdos, disciplinas e currículos necessários ao engessamento da condição humana para servidão a favor do capital.

Deste modo, são apresentadas algumas indagações que nortearam a principal problemática do estudo: **Quais as relações existentes entre a formação inicial dos professores de EF da RME/Belém e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da educação física na educação infantil?**

Para tanto, foram apontados outros questionamentos que nortearam o estudo desta problemática. São eles:

- a) Qual(is) abordagem(ns) teórico-metodológica(s) da EF o professor da RME de Belém toma como parâmetro para a organização do trabalho pedagógico?
- b) Quais critérios são levados em consideração para a escolha dos conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil?
- c) Quais os conhecimentos/saberes relacionados à educação da infância foram apreendidos durante o processo de formação inicial dos professores de EF da

RME de Belém e que atualmente são imprescindíveis na organização de seu trabalho pedagógico?

Quanto aos objetivos propostos para a consolidação do estudo tem-se:

Geral:

Analisar as relações presentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de Educação Física da RME/Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Específicos:

- Identificar a concepção de criança/infância dos professores de Educação Física que atuavam com a Educação Infantil na RME/ Belém;
- Pontuar e analisar os critérios para elaboração do objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia que definem a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física que atuam com Educação Infantil na RME/Belém.
- Analisar conhecimentos/saberes sobre a educação da infância apreendidos na formação inicial e que hoje têm sido considerados na construção do trabalho pedagógico do professor de EF da RME/Belém.

Vale ressaltar, ainda que de forma sucinta, o panorama da Educação Infantil e da Educação Física em nossa realidade. Em Belém, a preocupação com a Educação das crianças pequenas, se deu a partir de 1986, quando a Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA tornou-se órgão responsável pelo planejamento e execução da Política de Assistência Social do Município.

A FUNPAPA atendia a faixa etária de 0 a 6 anos em creches, quando lhes foram repassadas uma demanda de quase 5 (cinco) mil crianças para serem atendidas pelo Projeto Casulo, projeto esse coordenado pela SEMEC, em convênio com a Legião Brasileira de Assistência – LBA (SOUZA, 2007). Sua meta era “desenvolver ações socioeducativas de forma globalizada, de maneira a contemplar os aspectos nutricional, psicológico, social, recreativo e pedagógico” (SOARES apud SOUZA , 2007, p.57).

O atendimento às crianças da Educação Infantil em Belém, comparado ao cenário brasileiro, é recente, pois, foi somente a partir de 1998 que a Educação Infantil em Belém deixou de integrar a FUNPAPA e passou a integrar oficialmente a

RME, obedecendo a determinação da LDB 9.394/96, que tinha estabelecido um prazo de três anos para sua integração no sistema educacional.

Já a Educação Física, nesse contexto, integra a proposta da escola, sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica “assegurada” em creches e pré-escolas, como apresenta o art. 26, inciso 3 da LDBEN/96. O fato de a disciplina estar assegurada em creches e pré-escolas é reconhecido como grande “avanço” por muitos professores da área, por entender-se que este setor é mais um espaço de atuação e mercado de trabalho para os mesmos.

Porém, a falta de propostas político-pedagógicas da Educação Física para o currículo da Educação Infantil tem pesado de forma bastante significativa nas práticas pedagógicas desses professores, pois a formação inicial e continuada é limitada no trato com o conhecimento da Educação Física para a Educação Infantil. Como afirma Sayão (1999, p. 226):

essas novidades abriram um certo campo de trabalho às profissionais de Educação Física que, apesar da precária formação dos cursos de licenciatura, quanto ao trabalho com crianças pequenas e, em face do novo mercado emergente, aprendiam sobre fazer pedagógico por intermédio de suas próprias práticas.

Acredita-se que a presença da Educação Física nas escolas como disciplina precisa ser pensada no sentido de a mesma ser:

construída *na* e, ao mesmo tempo, construtora *da* cultura escolar. Isso exige que seus professores estejam plenamente envolvidos com o projeto pedagógico da escola em que atuam, sensíveis ao diálogo crítico com a realidade social e com as crianças, com suas necessidades e seus interesses, e sempre atentos à dimensão cultural das práticas corporais de movimento (DEBORTOLI et al., 2002, p.94).

Desta maneira, crê-se que o papel das instituições superiores que formam professores de Educação Física é de superar a lógica instrumental que ainda supervaloriza o desenvolvimento das competências e habilidades técnicas dos modelos de aptidão físico-esportiva.

Esse modelo de formação, forjado especialmente durante a década de 1970 e legitimado na escola pela Lei nº 5.692/1971 e pelo Decreto nº 69.450/1971 e pelo Decreto nº 69.450/1971, colaborou bastante na conformação de uma educação física escolar pouco comprometida com a formação humana e com a construção de uma escola pública crítica e democraticamente organizada pelos cidadãos que a freqüentam (ibid, p. 97).

Sendo assim, pode-se constatar que as instituições parecem seguir à risca as orientações determinadas, não somente pelas questões legais que têm dado parâmetro às práticas na formação de professores, como também a lógica do mercado emergente. Por conseguinte, adotam a lógica do capital, sem ao menos preocupar-se com as concepções que norteiam estas orientações e a quem elas servem, deixando de questionar sua “neutralidade”¹⁰. Pois, os programas de formação não explicitam seu projeto histórico, nem a quem devem servir, mas de forma implícita registram suas intencionalidades.

Para Santos Junior. (2005), o debate acerca da formação de professores não é algo recente. Para este autor, discussões e explicações são oriundas da Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron), da Teoria Compreensiva (Garfinkel) e da Teoria da Resistência (Apple, Giroux), que se revigoram em decorrência de novos elementos, das novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente no “Projeto de Mundialização da Educação”, que de acordo com Melo (ibid, p.37), tem:

atualmente delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que põem a ordem do dia na exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital, bem como, em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar o trabalho dos professores, de modo a se construir possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Em Belém, é possível observar que as instituições privadas de educação básica, principalmente as de educação infantil, têm ofertado (vendido) a disciplina Educação Física para atender à chamada de *marketing*, restringindo-a a práticas corporais esportivizadas, por intermédio de escolinhas de futsal, judô, natação etc. ou práticas corporais de cunho elitista, como *balé* e *jazz*. Apresentando assim um currículo atrativo, diversificado e notadamente competitivo para os pais e o consumo das crianças. Para Emir Sader (in MÉSZÁROS, 2008, p.16):

no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelo mundo do capital e pelo

¹⁰ Para Pistrak (2005, p.23), a concepção de que a educação é “neutra” e “apolítica” não passa de hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. “A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo”.

esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Já as instituições públicas, sobretudo a municipal, também ofertam a Educação Física, em uma lógica “modista” de se adequar às orientações legais, sem se preocupar com a proposta político-pedagógica da disciplina para o ensino na Educação Infantil. No que concerne o seu ensino na educação Infantil na RME, parte-se da hipótese de que os professores atuavam com a Educação Física na Educação Infantil como complementação de carga horária, em detrimento da falta de opção de lotação em outros níveis de ensino, e pela necessidade de concentração dessa lotação em um mesmo espaço/escola de trabalho. Quando falamos “atuavam”, é para dar ênfase às transformações ocorridas em relação a Educação Física na Educação Infantil da RME.

Durante o processo de construção deste trabalho, a SEMEC, no início do ano letivo de 2010, retirou do currículo da Educação Infantil a disciplina Educação Física. Isto causou um prejuízo de perda de carga horária para mais de 40 professores que estavam lotados nesta etapa de ensino da educação básica, com a justificativa de que a estrutura de lotação dos professores de Educação Física na Educação Infantil era feita de forma “ilegal” desde a gestão passada, e que a retirada era para que houvesse uma reorganização no quadro de lotação do professores na RME.

Analisa-se que tal atitude não passa de ajuste do ideário neoliberal, no que se refere ao mínimo de investimento na educação pública, e isso perpassa pela desvalorização do magistério e pela desoneração dos cofres públicos, como demandam os organismos internacionais que financiam a educação brasileira. Assim, reitera-se o descompromisso que o Estado tem em ofertar uma educação pública de qualidade aos filhos de trabalhadores das camadas populares, os quais recebem uma educação esvaziada, com lacunas no processo ensino-aprendizagem, pela negação do conhecimento e pelas inversões de função dos papéis do professor e da escola nesse processo.

Ainda a respeito da atitude da SEMEC, ressalta-se que a mesma causou muitas dificuldades e limitações na construção e conclusão deste trabalho, mas sobre estes fatos discorrer-se-á mais profundamente no terceiro capítulo.

Diante da situação e do panorama vivido nesse processo, torna-se completamente justificável a nossa opção pelo referencial teórico do método materialista histórico-dialético. Haja vista, sua perspectiva em compreender o processo histórico, focalizando as determinações históricas sob as quais se constrói o objeto deste estudo, sem deslocar o contexto da conjuntura política e social em que ele está inserido. A intenção de aproximar o estudo deste método materialista se dá por este partir da:

postura ou concepção de mundo, enquanto um método que permite uma apreensão da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transmissão e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p.73).

Este método possibilita ainda o desenvolvimento do estudo no sentido de compreender a formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém e sua relação com a organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física na Educação Infantil ao partir da análise da categoria da contradição entre teoria e prática dos conhecimentos que são privilegiados no trabalho docente.

Analisar a relação da formação inicial dos professores de Educação Física da RME e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino na Educação Infantil é para Freitas (1996) a busca da superação da dicotomia na relação entre teoria e prática, ultrapassando o mero exercício filosófico de diletantismo acadêmico. Tendo em vista, que esta relação deve perpassar por diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual, a separação de teoria e prática. Por conseguinte, esta divisão acaba influenciando a organização dos currículos e a organização da escola, logo na organização do trabalho do professor.

Para isso, se faz necessário explicitar o projeto histórico superador diante do projeto capitalista, a fim de se romper com a forma idealista de produzir conhecimento, em que são determinados os parâmetros, modelos, meios e fins de reprodução que legitimam a forma hierárquica e linear desta produção.

O projeto que defendemos demanda o rompimento da prática utilitarista por uma prática revolucionária. E isso requer uma abstração teórica dos processos

mediadores de tais práticas e suas implicações no trabalho pedagógico, no processo ensino-aprendizagem e na formação de professores.

Desta forma, Marx (1978) afirma que não são as ideias que determinam as ações dos homens, mas sim o contrário, as ações determinam as ideias, ou seja, as condições materiais de existência dos homens em suas relações sociais concretas com outros homens é que determinam a sua consciência.

Neste sentido, tentar-se-á analisar o que é “pensado” para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Pedagógico dos Professores de Educação Física da RME, com base na relação dialética das ações concretas da docência.

O nível do “pensado” não é apenas passividade, mas o conhecimento que se eleva de uma consciência ingênua para uma consciência científica que poderá contribuir para libertar homens e mulheres, possibilitando ações transformadoras, na perspectiva de dar materialidade histórica em seus trabalhos docentes e para além deles.

Para tanto, realizaram-se entrevistas, das quais foram extraídas categorias que emergiram dos próprios discursos docentes. Assim, adotaram-se os seguintes procedimentos de análise: no primeiro momento, foram transcritas as informações obtidas nas entrevistas com destaque para as categorias manifestas, que respondiam, especificamente, as questões do roteiro de entrevista. No segundo momento, levou-se em consideração o texto do primeiro momento para elaboração e reconstrução das categorias, ainda em forma de perguntas e respostas, visando um texto com as principais ideias dos sujeitos entrevistados. Já no terceiro e último momento, caracterizou-se o tratamento dos dados, interpretações e as análises reveladas em função do objetivo deste estudo.

Desta maneira, após a exposição dos aspectos que compõem esta construção, apresenta-se a organização desenvolvida no trabalho: no primeiro capítulo, situam-se a infância e as práticas corporais no tempo e espaço. Em consonância, mostra-se a Educação Física como disciplina e instrumento necessário à formação de um novo homem desde a infância; e sua legitimação científica, tendo por base, o Positivismo, o qual tem causado fortes influências no campo da produção de conhecimento na Educação Física, tornando-a objeto na formação do ser homem, bem como sua adequação na nova ordem e progresso da sociedade capitalista.

No segundo capítulo, o objetivo foi contextualizar a educação nos dias atuais, considerando os fatos que marcaram os modos de conceber a educação como um capital humano por meio de teorias que embasam e determinam o modelo de homem que se quer formar, e como tais fatos têm tido impactos significativos na formação de professores e na sua organização para o trabalho pedagógico.

No terceiro capítulo, fez-se a análise da relação da formação inicial dos professores de Educação Física da RME e suas organizações do trabalho pedagógico no trato da disciplina Educação Física na Educação Infantil. Dando enfoque ao diálogo com as categorias *criança e infância* no processo de formação inicial e continuada, dos *objetivo/avaliação* e *conteúdo/método* na organização do trabalho pedagógico.

Por conseguinte, foram identificados limites apontando as implicações que os referenciais teórico-metodológicos da educação e da Educação Física têm na definição do trato com os conhecimentos que os professores desenvolvem ou desenvolviam em suas práticas pedagógicas no ensino da Educação Física na Educação Infantil da RME de Belém. Além, de se fazer a opção em compreender a Política Educacional da atual gestão a partir de aspectos da valorização do magistério e da participação da classe de trabalhadores da educação pública do município na implementação destas políticas.

Na conclusão, expomos nossas considerações a respeito do estudo e das reflexões oriundas das análises realizadas a partir dos dados coletados, na tentativa de traçar propostas alternativas e possibilidades às realidades, apresentando uma nova síntese desse processo de exame da relação entre a formação inicial e a Organização do Trabalho Pedagógico dos Professores de Educação Física no ensino da educação infantil, na perspectiva de apontar uma Educação Física para a formação humana desde a tenra idade.

2 AS PRÁTICAS CORPORAIS, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem como objetivo situar a infância e as práticas corporais no tempo e espaço, bem como destacar a evolução das práticas corporais como disciplina e instrumento necessários à formação do novo homem tendo em vista a preocupação da educação para com as crianças pequenas.

A análise teórica¹¹ é realizada na tentativa de explicitar as relações existentes, as quais determinam a gênese do fenômeno (objeto) nos dando subsídios para a crítica às metamorfoses evolutivas que o mesmo sofreu ao longo de sua história, para assim ter como ponto de partida a análise de sua gênese retirando-nos da realidade aparente e imediata.

Tal tentativa requereu o esforço de situar o processo de sistematização das práticas corporais em Educação Física e na educação das crianças pequenas em Educação Infantil, bem como suas relações para com a consolidação da formação e adequação do novo homem à reestruturação da sociedade capitalista.

2.1 Concepções e conceitos no tempo e espaço

Há inúmeras literaturas que tentam resgatar a história da infância, muitas teorizam sobre sua educação, alimentação, comportamento, desenvolvimento, saúde entre outros. Sobre as práticas corporais¹² da infância, muito pouco se têm registrado nas literaturas. Durante os séculos XVII e XIX, as histórias das brincadeiras, jogos, ginástica e danças apontam para uma convergência de sentidos e significados com os interesses do Estado. Tais práticas foram se modificando e ganhando novas formas, normas e organização até o surgimento da Educação Física como saber sistematizado e institucionalizado. Assim como, a educação que surge como aliada do controle, da adequação e da formação de um novo homem produtivo para a manutenção da ordem imposta pelo sistema capitalista.

¹¹ Para Kosik (1976, p. 26), “a teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão *explicitamente reproduzida*, a qual, de retorno, exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente”.

¹² As Práticas Corporais aqui serão compreendidas como jogos, danças, brincadeiras, ginásticas, esportes e lutas.

Para Mészáros (2008), a educação foi institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, para servir – no seu todo – ao fornecimento de conhecimentos e de pessoal necessários à máquina produtiva em expansão no sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Como se não houvesse nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (ibid, p.35-36).

Os fatos que foram registrados historicamente trazem deturpações, para que as mesmas não virem regra e muito menos se naturalizem como a verdade da “racionalização e legitimação da ordem social, que supostamente é inalterável” (ibid, p.37).

Na Idade Média, o marco histórico registrado nos livros de história foi a dinâmica de organização social e política da sociedade feudal, em que senhores de terra possuíam um poder quase que monárquico nos seus domínios, construindo suas leis, sua cultura, suas moedas e seus valores. Neste contexto, a Igreja e o Estado, estavam a serviço da legitimação dessa política, tendo por muitas vezes um papel determinante na história social e cultural da criança, por percebê-la como um adulto em miniatura, em que a mesma assumia funções e papéis não diferentes dos adultos da época, mas que contraditoriamente apresentam atitudes de concepção e conceito diferentes de criança. Porque, além de entendê-la como um adulto em miniatura, nesse mesmo período, a criança era compreendida como ingênua, inocente, imperfeita e incompleta que precisava da paparicação e da moralização do adulto.

Ariès (2006) por meio de suas análises em diários de família e iconografias da época identificou brincadeiras como: a música, o canto, os brinquedos, a dança, os jogos de salão, inclusive os de azar, e os jogos populares como práticas corporais das crianças desse período.

Tais práticas eram manifestações presentes no cotidiano infantil e vivenciadas junto com os adultos. Pois, passada a primeira infância, determinada pela idade cronológica, a criança ao completar sete anos de idade, tanto rica quanto pobre, era deslocada para o convívio de outra família, para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, e logo as práticas corporais se tornavam comuns

aos adultos e crianças, visto que “a partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre as crianças, quer misturadas aos adultos” (ibid, p.49).

Não havia restrições e nem classificações das práticas corporais de adultos e de crianças, como nos dias atuais. Outro fato, até curioso nesse período, é que não existiam também classificações das práticas corporais quanto à questão de gênero, como é muito presente nos dias atuais, ao passo que os meninos, principalmente das famílias nobres, tinham aulas particulares de balé, bem como brincavam de bonecas¹³, como afirma Ariès (2006, p.44):

ao mesmo tempo em que brincava de boneca, esse menino entre quatro e cinco anos de idade, praticava o arco, jogava cartas, xadrez e ao completar seis e sete anos de idade participava dos jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão.

No século XVI, surge a Idade Moderna tendo como marco histórico o Iluminismo, a Revolução Industrial e a constituição de Estados laicos, momento em que surge uma nova ordem vigente de sociedade, a capitalista, a qual também passa a se preocupar com a formação de um novo homem, capaz de se adequar a nova ordem vigente e mantê-la com sua força de trabalho.

Como afirma Soares (1994, p. 9),

para manter sua hegemonia, a burguesia necessita então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

O novo pensamento dado à formação desse novo homem também vai influenciar, na construção de uma nova concepção e conceito de infância. A criança passou a ser tratada de forma diferente. De acordo com sua posição na sociedade, seus trajes diferenciavam, demarcando seu *status*. A criança passa a ser alguém que precisa de cuidados e ser escolarizada para uma boa atuação futura nessa nova

¹³ Segundo Ariès (2006, p. 48) os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos em miniatura sempre tiveram dificuldades em distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas que as escavações nos restituem em quantidades semi-industriais e que quase sempre tinham uma significação religiosa: objetos de culto doméstico ou funerário, ex-voto dos devotos de uma peregrinação [...]. Essa ambigüidade da boneca e da réplica na Antiguidade persistiu na Idade Média, por muito tempo, mais ainda no campo, quando a boneca era também o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo.

ordem. Dessa forma, surgiu um novo sentimento para a infância e um novo sentido para as práticas corporais das crianças.

As práticas corporais da infância antes vistas como arte e divertimento pelas sociedades antigas, agora “eram denunciadas como imorais por uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos que as admitiam de forma natural, mas que passaram a condená-las de forma absolutamente igual” (ARIÈS, 2006, p. 59). Havia a necessidade de legitimar novos sentidos para essas práticas na adequação e manutenção da nova ordem, no entanto, formas contraditórias quanto ao grau de importância foram dadas por esses cultos e moralistas da época. Como destaca Ariès (2006, p.65),

os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical em relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas.

A denúncia da imoralidade das práticas corporais na infância, pela classe burguesa e conservadora, apareceu como uma nova preocupação, antes desconhecida. A ordem era proibir e classificar os jogos, as danças, as brincadeiras, as práticas corporais como um todo, como maus e bons. Moralizando-os e dando-lhes um sentido instrucional e educativo.

O anúncio das novas atitudes modernas em relação aos jogos partiu do papado católico e do império. Tais atitudes nada mais eram que a rejeição ao modo de vida do mundo medieval. Sendo assim, a instrução surgiu para chamar a atenção, tanto daqueles que desejavam manter, quanto dos que almejavam subverter a ordem vigente. E para o império e a igreja coube o papel de organizar os jogos e as demais práticas corporais como disciplina.

Propuseram a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto aos estudos. Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dançar nos colégios (ibid, p.67).

No final do século XVI, surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, estabelecendo assim as práticas corporais como

práticas disciplinares na vida escolar das crianças, porque já se admitia a necessidade dos exercícios físicos. No século XVIII, pela influência dos médicos, inspirados nos velhos jogos de exercícios e na ginástica latina dos jesuítas¹⁴, as práticas corporais foram concebidas como técnica de higiene corporal e a cultura física como a concepção patriótica da futura disciplina Educação Física.

2.2 A institucionalização da educação para crianças pequenas

Diante a “preocupação” para com a Educação das crianças pequenas em decorrência das inquietações provenientes de suas necessidades em se socializar no mundo onde vivem, de conhecer e conviver com as pessoas a partir do ingresso em uma instituição escolar, pois lá ela poderia conhecer novas crianças, brincar, aprender, entre outros fatores. Nesse sentido, falar sobre a infância, fazendo um breve histórico, conseqüentemente, nos leva a discorrer sobre a Escola e a Educação da infância em meados do século XVIII.

As instituições destinadas à educação de crianças de 0 a 6 anos tiveram início no continente europeu no final do século XVIII. Estas foram criadas para atender as crianças pobres, cujas mães exerciam um ofício e eram exclusivamente educacionais. De acordo com Kramer (1999, p.13),

[...] a escola de principiantes, também conhecida como escola de tricotar, criada por Oberlin em 1769 na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas. No tocante a seus objetivos, ali a criança aprenderia a ter “bons hábitos, ser obediente, sincera, bondosa, aprenderia a conhecer as letras, soletrá-las, ter boa pronúncia, bem como adquirir noções de religião e moral.

Oliveira (2005) identifica o surgimento da educação infantil no Brasil como quase inexistente até meados do século XIX. Segundo a autora,

no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (ibid, p. 91).

¹⁴ Nesse período da história, os jesuítas editaram em latim um tratado de Ginástica que fornecia regras dos jogos recomendados às crianças dentro da escola (ARIÈS, 2006).

Após a abolição da escravatura, na segunda metade do século XIX, principiou um grande fluxo migratório para as cidades, viabilizando o desenvolvimento cultural e tecnológico e, também, a proclamação da república. Foi neste contexto, que teve início no Brasil a Educação Infantil, prestando serviços majoritariamente assistenciais às crianças pequenas em creches, asilos e instituições de atendimento infantil. Os jardins de infância “froebelianos” pouco a pouco foram adotados pelas instituições particulares, constituindo-se em inovação pedagógica, embora, destinados somente à elite daquela época.

Para Romanelli (1991, p.33),

a evolução do ensino no Brasil deu-se a partir da família patriarcal, que favoreceu a importação de formas cognitivas dominantes na cultura medieval européia, feita por meio da obra dos Jesuítas (catequização). Desse modo, o colonizador, além de se diferenciar entre os nativos pela sua cor, passa também a deter os bens culturais importados, além do poder político e econômico. Cabe ressaltar que essa educação que a aristocracia começa a receber é dada apenas aos filhos homens, que não os primogênitos. Para estes últimos era dispensada uma educação básica e a preparação para assumir os negócios e a direção da família. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Durante a Primeira República, o Brasil passou por profundas mudanças socioeconômicas em virtude da aceleração da industrialização e urbanização. Essas mudanças trouxeram modernização tecnológica e, conseqüentemente, geraram novas necessidades de qualificação profissional, já que a demanda de reestruturação ao sistema vigente, exigia a formação de um novo homem/trabalhador. Esse período também foi marcado por muitas divergências entre a Igreja Católica e o Estado quanto a formação religiosa nas escolas e a formação das elites intelectuais e profissionais.

A institucionalização do atendimento às crianças com idade compreendida entre 0 a 6 anos, no âmbito do sistema educacional brasileiro, é fato recente. Durante muito tempo, a Educação Infantil foi pensada no espaço privado (doméstico) e considerada como uma responsabilidade da família ou grupo social no qual a criança estava inserida. Assim, geralmente era junto à família e de outros grupos sociais de seu convívio que a criança aprendia, por meio do contato com as tradições e costumes, além das noções básicas de convivência e de aprendizagem que lhe permitiam se tornar uma criança ativa, criativa e independente por intermédio do conhecimento adquirido diretamente do seu mundo e cultura.

Segundo Bastos (apud MONARCHA, 2001), estudioso da história da infância, a Educação Infantil nunca foi vista com unanimidade sendo analisada sob muitos prós e contras:

o jardim-da-infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou o pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade.

O jardim-de-infância é antes de tudo uma escola de educação [...] oferecendo aos meninos alimento à curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objetos, para os quais a sua inteligência é atraída e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares com que se enriquece de dia em dia sua memória. (ibid, p. 63-64).

Conforme Rosemberg (2004), no Brasil, não se pode dizer que as primeiras creches e escolinhas infantis foram criadas como incentivo à profissionalização do educador, ou até mesmo pela preocupação que se tinha com a institucionalização do ensino para as crianças pequenas. O que de fato ocorreu foi a necessidade de reorganização da lógica do capital junto aos trabalhadores para sua adequação à nova ordem vigente, ou seja, a necessidade de capacitar tanto homens como mulheres para sua inserção no mercado a serviço da reorganização do capital, devido ao advento da industrialização mundial.

Ainda para Rosemberg (2004), tal panorama fez com que surgisse a função educacional das mulheres trabalhadoras: cuidar de crianças. Na época, essas trabalhadoras eram chamadas de “criadeiras”.

Somente a partir da década de 30 do século XX que a Educação Infantil - incluindo as creches, as escolinhas e os jardins-de-infância - passou por uma direção educativa moderna, que poderia modificar os rumos educacionais. Tal feito foi o surgimento do movimento chamado Escola Nova que de acordo com Oliveira (1993), apareceu para “elucidar” a educação até então vigente no sistema educacional brasileiro (marcado pelas influências conservadoras de instrução do ensino) e para modernizá-lo surge o escolanovismo.

Somente nos anos 1970 é que o debate sobre a Educação Infantil se intensificou e tomou um novo rumo, tendo em vista as muitas transformações políticas que estavam ocorrendo no país, como apresenta Aquino (2001, p. 32):

[...] surgiu no decorrer dessa década uma nova idealização da criança que soa curiosamente parecida à certa dimensão da noção pré-moderna. Vemos a criança de novo pintada como adulto em miniatura, só que alguém privilegiado com direitos tradicionalmente considerados como sendo de adulto: respeito, individualidade, liberdade e cidadania.

Foi também a partir dessa década, com o advento da liberalização feminina e com as transformações econômicas e sociais vividas no país, que as creches e as pré-escolas se tornaram um lugar propício para a inserção das crianças. Afinal, as mães agora tinham que trabalhar e deixar seus filhos em algum lugar apropriado para que pudessem ser cuidados e alimentados até o final de seu expediente. Desta forma,

a creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só caráter assistencial, mas educativo (ROCHA, 2001, p.32).

Para firmar os movimentos políticos que existiram até a consolidação da constituição de 1988, foi instaurado, desde os anos 1950 até os anos 1970, o ensino pré-primário ou pré-escolar que, de acordo com Vieira (2003, p. 64), pode ser indicado como um estágio anterior a qualquer outro que se estabeleça na forma de ensino, “podendo ser ministrado nos jardins de infância e, também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário”.

Contudo, com a ascensão da mulher no mercado de trabalho e da necessidade existente em se ter um local apropriado para as crianças enquanto as mães estavam no trabalho, até mesmo a Igreja Católica se prontificou com esta situação, além, é claro, de outras inúmeras instituições. Sobre este assunto, Kramer (1995, p. 61) afirma:

associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público, a proteção e o direito à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII, com a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30, o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.

Compreender essa transformação histórica, assim como as atuais conceituações acerca de “infância” e “criança”, é fundamental para a compreensão

das recentes transformações na Educação e Educação Infantil e até mesmo na Educação Física, bem como defender a concepção de criança como sujeito que já é e não a que *vai vir a ser*, parte do preceito que todos somos sujeitos de nossa própria história desde a tenra idade.

2.3 A origem da disciplina Educação Física ou a origem da Educação Física que disciplina?

É sabido que as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas datam do início do século XVII resultantes do reconhecimento e valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam. Desta feita, a educação das crianças no século XVIII buscava uma sistematização definitiva do saber que levou o homem desse século a realizar novas tentativas de ação para transmitir às crianças a “*moderna instrução*”. Carregada, segundo Manacorda (2006), de um conteúdo ‘*real*’ e ‘*mecânico*’, isto é, científico-técnico em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção.

Neste contexto, a Educação Física foi se estabelecendo como um canal de instrução, já que nesse século e durante todo o século XIX, o Estado burguês é consolidado legitimando a classe burguesa, principalmente em países como a França e a Inglaterra. E, na tentativa de hegemonia e manutenção da Educação Física, a mesma investiu na formação de um novo homem que suportasse uma nova ordem política, social e econômica.

E segundo Soares (1994, p. 09-10),

nessa perspectiva podemos entender a Educação Física, como disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços, onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo no campo, na fábrica e na escola.

Os lemas “fraternidade”, “igualdade” e “liberdade” tão difundidos pela classe burguesa, não serviam para a maioria da sociedade, pois para esta maioria o progresso acelerado das indústrias nada mais era que a miséria, a degradação da vida, a descaracterização e a desumanização da sociedade.

O crescimento urbanístico desordenado e a proletarização da Europa, decorrente dos avanços industriais desenfreados, trouxeram grandes consequências

à população menos favorecida economicamente da sociedade: epidemias como o cólera, o tifo e a febre recorrentes nesse período, que evidenciaram de forma contundente a deteriorização do espaço urbano.

À Educação Física coube o papel da promoção da assepsia social e da viabilização da moralização dos hábitos, baseada na filosofia positivista em que predominavam o pensamento de que a sociedade só se organizaria a partir da adequação de espaços e dos indivíduos, classificando-os de forma hierárquica. Neste modelo, a sociedade só seria estudada a partir da subordinação aos “fenômenos naturais”, cujas regras básicas foram: a observação, a experimentação e a comparação. Sendo assim,

nas disciplinas sociais que se estruturam ao longo do século XIX, predominará o pensamento naturalista do positivismo que fará nascer a disciplina que terá como objeto de enunciados positivos (científicos) a própria sociedade enquanto tal e suas leis. O modelo de conhecimento adotado por esta corrente de pensamento que se baseia ainda na física, mas, sobretudo, na biologia e na história natural é o modelo mecanicista (ibid, p.09-10).

O discurso da burguesia em relação à degradação das condições de vida das camadas populares era de que eles viviam assim porque não tinham regras, eram impregnados de vícios e imoralidade. Desta maneira, justificava-se a moralização sanitária por meio da educação higiênica e moralização dos hábitos da população.

A disciplina Educação Física constituiu-se como um valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atos para a manutenção da ordem, pois tratava as crianças, homens e mulheres como seres basicamente biologizados cada vez mais pesquisados e sistematizados ao longo do século XIX.

Para Manacorda (2006, p. 289) este momento foi dado como o “Renascimento da Educação Física”, bem diferente daquela que antes foi referência na educação guerreira e cavaleiresca do início da Idade Média, a qual sucedeu a educação cortesã que costumava unir a música, a dança e as letras à caça. “Referimo-nos mais exatamente àquela Educação Física entendida como parte essencial da formação do homem”.

Por conta dos interesses do Estado em controlar as práticas corporais de saúde, higiene e moral da população, passou-se à constituição de regras e normas

hierárquicas para a prática dos exercícios físicos¹⁵ por intermédio das disciplinas escolares.

Conforme Soares (1994 p. 62), a “Educação Física a partir da primeira década do século XIX é sistematizada em métodos”. Portanto, foi repaginada e assim ganhou novas formas de organização por meio da propagação das escolas de Ginástica em toda a Europa e América. Tal propagação acabou resultando na instituição das novas “Olimpíadas” que atribuíram à ginástica um caráter bem mais internacional a partir de 1896, fato que segundo Manacorda (2006, p. 289) “exigiu a introdução, nas escolas de todos os países, da ginástica, ou melhor, da Educação Física”.

Assim, a disciplina Educação Física surge para disciplinar as práticas corporais em todos os âmbitos escolares, inclusive nas instituições infantis que eram as creches e os chamados Jardins de Infância¹⁶. Estes, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 70), foram difundidos na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII, acompanhando o processo do ensino elementar do período, trazendo ainda o castigo corporal como forma de educar e disciplinar, já utilizado tanto pela família como pela escola.

A concepção, difundida pela sociedade capitalista por meio da ideologia burguesa, era que a criança precisava ser cuidada pelo adulto em prol de uma atuação futura. Nesta visão, o infante era caracterizado como um ser a-histórico, acrítico, fraco e incompetente para a produção econômica.

Para tanto, foram criadas as escolas infantis. Uma, para as crianças das classes populares - as escolas de ensino primário - que instruíam as crianças numa perspectiva educacional de ensino prático, voltado para a mão-de-obra produtiva. E a outra, para as crianças da classe burguesa - as escolas de ensino secundário - que objetivavam formar crianças eruditas, pensantes e mandantes.

¹⁵ Segundo o Coletivo de Autores (1992) a preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta ao século XVIII com Guths Muths (1712-1838), J.B.Basedow (1723-1790), J.J.Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Contribui para essa inclusão o surgimento, na Alemanha, das Escolas de Ginástica (Turnvereine) já no século XIX (Langlade e Langlade, 1970).

¹⁶ Soetard (Brougère apud Kuhlmann Jr., 1998) considera que o Jardim de Infância estaria em completa ruptura com as estruturas escolares e que se orientaria deliberadamente para a família, enfatizando a importância da mãe como primeira educadora. A ideia difundida por Pestalozzi foi de que a teoria educacional maternal seria uma síntese do nacionalismo da época e que a educação era vista como um meio de regeneração nacional.

Essa fragmentação entre as classes tornou a escola popular repleta de lacunas e ineficiente em muitos aspectos. Para resolver tal problema foram criados programas educacionais de cunho compensatórios, propagados principalmente por Pestalozzi e Froebel, que viam neles a superação da miséria, da pobreza e da negligência da família por meio da educação. A fim de difundir tais programas, Froebel lançou várias revistas, artigos e livros sobre o Jardim de Infância como modelo a ser seguido em vários países da Europa e América. E em uma de suas obras, Froebel trouxe à tona a importância das práticas corporais ou exercícios físicos no Jardim de Infância, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p.130),

Froebel fala da importância de um trabalho corporal integrado ao do espírito e ao corpo. Em seu livro *A Educação do Homem*, ele afirma que os exercícios corporais têm sobre o homem em formação efeitos significativos tais como: aprender a conhecer o corpo, aprender a usá-lo, ter habilidades para aquisição de aprendizagens motoras - como a escrita, o desenho e o uso dos instrumentos musicais -, possuir vigor, agilidade, conservação e porte externo. Os exercícios devem ser feitos de modo *bem regulamentados, progressivos, do simples ao complexo, completos e em correspondência com a formação do espírito.*

É evidente que ao longo da história da humanidade as práticas corporais sempre foram expressões de linguagem, de gestos, de ritos e até mesmo de festejos, nas formas mais diversificadas, de acordo com cada povoado ou grupos e vivenciadas sem distinções de classe e idades. As crianças eram misturadas aos adultos; nobres misturavam-se aos plebeus, e com o passar dos tempos, mais precisamente no início do século XVII, essas práticas foram alvo de preocupações por parte de uma minoria da sociedade, a conservadora.

As práticas corporais, antes comuns aos diversos povoados, grupos, populações, enfim, a toda sociedade, passaram a ser classificadas de acordo com a idade e como boas e más, devido às ameaças que as mesmas traziam à sociedade, quanto a sua moral, saúde e o bem comum, e as influências sucessivas dos pedagogos humanistas, médicos do Iluminismo e os primeiros nacionalistas da época.

Tal preocupação recaiu também no desenvolvimento da infância, no que se refere ao rompimento dessas práticas entre as crianças e os adultos e entre o povo e a chamada burguesia. É fato que estas práticas não foram abandonadas completamente, deixaram de ser praticadas pelos adultos, mas se mantiveram nas vivências das crianças. Porém, com a necessidade de formar futuros homens e

mulheres, que correspondessem às demandas da lógica da sociedade vigente, tem-se a organização e normalização das práticas corporais por meio das políticas de educação escolar e da saúde. Nesse íterim surge a Educação Física como disciplina escolar aliada às concepções higienista e de disciplinarização. Como afirma Nogueira (1990, p. 167):

o século XIX, ao edificar os primeiros sistemas de exercícios ginásticos, vai assinalar a introdução da educação física na escola enquanto uma matéria do currículo. Ela se desenvolverá, sobretudo, a partir da escola primária. É o que relata G. Vigarello em um trabalho que tem por objeto a história do ensino da postura corporal: 'Ocorre que nasce como início deste [o século XIX] uma disciplina tendente a fazer de práticas corporais precisas, e até então desconhecidas, um objeto de ensino, e que tende a atribuir ao mestre responsável um saber institucionalizado. E isso a despeito do fato de que, no ensino primário, por um bom tempo ainda [...]'.
[...]

A história das práticas corporais da infância e sua evolução como disciplina escolar, faz refletir o quanto a sociedade capitalista tem tido o controle, até hoje, dessas práticas corporais por intermédio de seus pacotes educacionais e da propagação de um modelo de corpo veiculado pelas mídias. Estas, por sua vez, têm o intuito de venda, consumo e de determinação na formação dos futuros homens e mulheres, produtivos e saudáveis, de quem se eximem as possibilidades de uma formação mais crítica e transformadora de suas realidades sociais.

Para Silva (2003), é necessário que problematizemos tais fatos, como pontos de partida para reflexão da real situação da condição humana da infância, principalmente, da realidade brasileira, quanto aos direitos, sexualidade, família, escolarização, cultura lúdica, religião, mídia, bem como suas condições de pobreza, miséria, fome, desnutrição, subnutrição, abandono e outros problemas sociais.

As crianças não são pobres por um dom divino, mas pela ingerência do Estado capitalista que, ao destruir os postos de trabalho dos seus pais, jogando-os todos no desemprego e subemprego, obrigando estas a assumirem o papel precoce de provedoras de renda familiar pela exploração do trabalho infantil urbano rural, da mendicância e, às vezes, da prostituição infantil (SILVA, 2005, p. 46).

2.4 A Educação Física e a busca da sua legitimidade científica

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupou de um corpo a-histórico, indeterminado e anátomo-fisiológico. Sendo este

corpo estudado detalhadamente e explicado cientificamente através do modelo de ciência da sociedade moderna, a qual veiculava uma visão de homem e de mundo a partir de uma corrente de pensamento, o Positivismo. Este por sua vez, baseado na física, biologia e na história natural produziu um conjunto de leis que justificavam as “desigualdades naturais” na busca da hegemonia da classe burguesa.

A sociedade capitalista ou a sociedade moderna se consolidou a partir de dois grandes marcos históricos ocorridos na Europa: a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Burguesa ou Francesa, obviamente, na França, ocorridas no século XVIII. Estes acontecimentos representaram mudanças de toda ordem, no modo de compreender o mundo, seus valores, suas culturas, suas concepções de homem e sociedade, suas concepções filosóficas e científicas. Enfim, reuniram-se todos os aspectos que ajudaram a consolidar a transição da forma de organização social, o feudalismo, que prevaleceu no período medieval, para uma nova organização que passou a existir a partir da razão, em contraposição à mistificação. Para Milovic (2006, p. 290):

a sociedade moderna tem origem a partir das modificações da comunidade tradicional nos campos da cultura, economia, política, etc., E segundo Max Weber, a modernidade se caracteriza como um processo específico de racionalização. As novas estruturas racionais se liberam dos pressupostos normativos da tradição e dos fundamentos do mundo vital. E as modificações estabelecidas pelo novo modelo de sociedade aparecem culturalmente, economicamente e politicamente, nos modos de vida das comunidades, consolidando assim, novos quadros de racionalização.

A subjetividade na sociedade moderna foi referência epistemológica e eixo de sustentação do discurso científico da época, cujo tema central era a investigação filosófica deslocada dos fenômenos: Deus e Religião para a natureza e o ser humano (consciente); e suas relações sociais, históricas, culturais, políticas e educacionais. Nasceram as Ciências Humanas, em que o ser humano passa a ser o “autor” do conhecimento e o “objeto” da Ciência (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Max Weber (apud MILOVIC, 2005, p. 290):

o preço que a modernidade paga por essa afirmação do ser humano e pelo desencadeamento do mundo tradicional é, a perda da liberdade e do sentido, em que aparecem, por um lado, as novas estruturas que administram e determinam a vida moderna e por outro, a diluição da idéia de uma racionalidade substancial, provocando a fragmentação do sentido da vida.

Para Oliveira (2002), Habermas em sua análise sobre Weber, afirma que o mesmo não descreveu apenas a degradação da cultura ocidental, do ponto de vista da racionalização, “mas, sobretudo o desenvolvimento da sociedade moderna”.

Neste sentido, também, se estabelece um novo modelo de homem, que suportaria a nova ordem política, econômica e social. Para Soares (1994), a construção desse novo homem é de um ser integral, que “cuida” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

É a busca da legitimação do capitalismo transformando as relações feudais em toda a Europa ocidental, instituindo condições objetivas para as leis do capital pautadas na lógica do Positivismo, “ciência calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, que naturalizou os fatos sociais, criando um social biologizado” (ibid, p. 11).

O Positivismo tenta se consolidar como ciência hegemônica da classe burguesa na sociedade moderna. Seu principal precursor foi Auguste Comte, que classificou as ciências baseado na hipótese de que as ciências tinham se desenvolvido a partir da compreensão dos fenômenos simples e abstratos, para daí chegarem à compreensão dos fenômenos complexos e concretos. E de forma linear cinco ciências se desenvolveriam: astronomia, física, química, filosofia e física social, às quais foi acrescentada mais uma, que serviria de base a todas elas: a ciência matemática.

A construção do método científico da abordagem Positivista é fundamentada na organização política da sociedade moderna, por meio da sua lei dos três estágios do desenvolvimento intelectual humano: o primeiro, estágio teológico, em que o mundo e o homem são explicados nos termos dos deuses e dos espíritos, esse é o ponto de partida necessário para a inteligência humana. O segundo, o estágio metafísico ou transitório, no qual as explanações estão nos termos das essências, de causas finais e de outras abstrações. E, finalmente, o terceiro estágio, o positivo moderno, que se distingue por uma consciência de limitações do conhecimento humano.

Os três estágios não se desenvolvem concomitantemente, pois, na sua concepção, cada estado é decorrência do desenvolvimento da evolução histórica. Cada um se superpõe ao outro de forma linear, para o melhoramento e aperfeiçoamento, mas jamais por rupturas, revoluções e transformações.

As teorias e leis desse modelo de ciência foram organizadas para a manutenção dos privilégios e da ordem conquistados pela classe burguesa, que jamais poderiam ser questionados. Seus ideais eram: a liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, estes não serviam para toda a sociedade, pois, do outro lado existia outra classe que sofria toda a degradação da aceleração desenfreada dos avanços da sociedade moderna, a classe proletária.

O modelo de conhecimento adotado por esta corrente de pensamento se baseia na física e, sobretudo, na biologia e na história natural resultando em um modelo mecanicista e reprodutivista em que,

[...] a tríade formada pelo sujeito que conhece, pelo objeto do conhecimento e pelo conhecimento como produto do processo cognitivo, não possui uma relação dinâmica. O conhecimento é cópia do objeto, é reflexo cuja gênese está na relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito, razão pela qual este modelo é qualificado de mecanicista (ibid, p.13).

Tal modelo produziu um conjunto de teorias e leis que justifica as “desigualdades naturais” entre as classes e a evolução da sociedade como um todo, que foi e é de forma linear, ou seja, do simples para o complexo, do inferior para o superior.

Na Educação Física, esse modelo de conhecimento, com bases positivistas, tem fortes influências no processo de naturalização da ordem burguesa, e da Educação ao ser institucionalizada, como afirma Fensterseifer (1999, p. 6):

o processo educacional formalizado em instituições é algo que remonta a longa data, constituindo-se hoje em forma privilegiada de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e de manutenção da normatividade social. Habitam essas instituições os diversos campos de conhecimento que foram se forjando pelo esforço humano de dominação da natureza, constituindo-se no que chamamos hoje, “ciências”, tendo estas a tarefa de redimir o homem de sua miséria, pondo fim aos dogmas e realizando, de forma progressiva, “o esclarecimento”, a utopia moderna.

Essa “naturalização” da ordem social burguesa desloca as práticas corporais para a esfera acadêmica sem construir um arcabouço de conteúdos que sustente a sua produção de conhecimentos, comportando-se como uma área secundária na produção acadêmica.

2.4.1 A Educação Física: o objeto da ordem e do progresso

A Educação Física integra de forma orgânica o nascimento da ordem e do progresso e a consolidação e manutenção dos privilégios da classe burguesa. Seus saberes estiveram basicamente veiculados aos preceitos da ordem capitalista, já que a mesma vem veiculando nos meios acadêmicos as bases do empirismo, como afirma Cupolillo (1997, p. 706):

se o empirismo desenvolveu-se tendo como berço o desenrolar da sociedade burguesa, os valores e hábitos corporais propagados tiveram como alvo a consolidação de um homem saudável fisicamente, na mesma medida em que se tornava adequado física e moralmente aos padrões desta sociedade emergente.

A fragmentação do corpo x mente, atingiu seu ápice na Modernidade. A ciência moderna notabilizou-se ao conseguir livrar o conhecimento humano das amarras da ordem religiosa e, conseqüentemente, isentar o corpo dos pecados originais colocados pela igreja. Porém, não deu conta de estabelecer a unidade do homem em corpo e mente.

Para Cupolillo (1997, p. 1499): “o cognitivo, capaz do raciocínio lógico e matemático, foi tratado como único responsável pelos destinos da humanidade, portanto, o corpo foi visto como matéria física, desconectado da alma, da mente”. Isto se refere à alienação do conhecimento, por meio da desvalorização dos aspectos práticos em detrimento dos teóricos, fazendo com que os indivíduos não conseguissem ter acesso à essência da realidade “também a alienação corporal cumpre esse papel” (ibid, p. 1500).

As bases da filosofia positivista sustentaram o moderno conceito da Educação Física. Por intermédio de grandes pensadores como F. Bacon (1561-1626), J. Locke (1632-1704) e J.J. Rousseau (1712-1778) se trouxe à cena “a importância dos cuidados com o corpo e dos exercícios físicos para a formação dos indivíduos, no contexto do surgimento e consolidação da classe burguesa” (BETTI, 2005, p.144).

Suas ideias fizeram com que a Educação Física ocupasse um lugar de destaque na institucionalização da educação de crianças e jovens, inclusive reforçando a concepção construída de sujeito fragmentado. E certamente, ao utilizar

o praticismo como filosofia e método, contribuiu na afirmação dessa fragmentação do homem em corpo e mente.

Sob a influência das ideias racionalistas da classe burguesa, da preocupação com os conceitos pedagógicos e os avanços da medicina houve a necessidade de imprimir na Educação Física a relação direta com a educação moral e intelectual das crianças e jovens. “Sob essas ideias, escolas pioneiras introduzem a ginástica¹⁷ em seus currículos” (ibid, p.145). Organizando-as em formas de métodos e expandindo-as em toda a Europa e América.

É fato que a Educação Física tem buscado no decorrer de sua história algumas definições, além do que, é sabido, que toda ação realizada contém, explícita ou implicitamente, uma visão de homem e de mundo.

No caso da Educação Física, percebe-se sem muito esforço a influência herdada das ciências ditas “positivas”, o que se evidencia nos números de trabalhos de pesquisa que buscam respaldar sua cientificidade na biologia, fisiologia, biomecânica e demais áreas afins (FENSTERSEIFER, 1999, p.7).

A prova dessa busca de cientificidade resultou na teorização da ginástica escolar, que foi organizada sob o cunho pedagógico, mas com base na medicina e na moralidade, ou seja, “as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação, para a saúde e para a educação moral” (BRACHT, 1999, p.17).

O respaldo dessa cientificidade perdurou por muito tempo, principalmente, com a inclusão da Educação Física como disciplina escolar nos currículos do início do século XX. Mas, entre as décadas de 60 e 80 do mesmo século, é dada a ruptura do caráter pedagógico tradicional por meio do discurso científico, a partir do estatuto científico da Educação Física propagados e impostos pela Europa e América, cuja questão principal era: a disciplina é acadêmica ou científica? Qual o seu objeto de estudo?

Tal questão provocou muitos debates no campo acadêmico da Educação Física. E no Brasil, uma tendência repercutiu de forma intensa nos meados dos anos 1980:

¹⁷ O termo “Ginástica” assim como exercícios físicos, jogos e esporte nas obras do século XIX foram utilizados como sinônimos de Educação Física. (SOARES, 1994)

sob a influência de precursores franceses, como J. Le Boulche e P. Parlebas, Sérgio (1983, 1987) busca fundamentar epistemologicamente uma Ciência da Motricidade Humana ou a Cineantropologia, entendida como “ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana (BETTI, 2006, p.145). Os anos de Betti, 2006 e 2009 não batem com a referência (2002 e 2005)

Além dessa tendência europeia, surge também outra, de origem norte-americana, que traz como cerne o “movimento disciplinar” propondo um entendimento da cinesiologia como “área de conhecimento que se propõe investigar de forma abrangente e profunda o fenômeno movimento humano” (TANI apud BETTI, 2005, p. 145).

Antes dessas repercussões epistemológicas da Educação Física, Cupolillo (1997, p.706) afirma que “até meados da década de 80 do século passado, a Educação Física era mera reprodutora de práticas e regras corporais e esportivas”, já que o esporte moderno¹⁸ foi um dos principais responsáveis pela preocupação da cientificidade da Educação Física.

Para Bracht (1999), essa década se caracterizou como o movimento de “repedagogização” da teoria da Educação Física, fundamentada pelo diálogo com as Ciências Humanas e Sociais por intermédio do discurso pedagógico e pela compreensão da mesma como prática pedagógica. Dessa forma, a Educação Física passa a ter dois sentidos: área de conhecimento (científico) e a compreensão da mesma como prática pedagógica restrita à instituição escolar (para alguns). Para Gaya (apud NOZAKI, 2004, p. 110), tal período foi a década da constatação:

discussão sobre a busca do conhecimento da Educação Física parece estar bastante respaldada por um argumento, não menos proferido, de que tal época, seja devido ao amadurecimento teórico ou às questões de rediscussões políticas que atravessaram o Brasil, foi marcada pelo início de uma abordagem mais crítica daquela área. Duas obras, “*O que é educação Física?*”, escrita por Vitor Marinho de Oliveira (1983), e “*Educação Física cuida do corpo e... mente*”, João Paulo Subirá Medina (1983) marcaram o início da contestação teórica, promovendo a “*linha de partida sobre uma série de reflexões expressas em diversos artigos, ensaios e livros sobre o papel da Educação Física*”.

A busca da legitimação da Educação Física como ciência parecia não ter fim, depois da crise desta área de conhecimento. Muitas outras abordagens

¹⁸ Segundo Bracht (apud FENSTERSEIFER, 1999) ainda que discutível, o esporte, tal como é entendido hoje, é filho da modernidade, visto que não se confunde com as práticas corporais que o antecederam, além de seu processo de racionalização, em termos de treinamento, dá-se em consonância com a racionalização do sistema produtivo na sociedade capitalista industrial.

surgiram a fim de justificar sua inserção no campo da cientificidade ou de se contrapor ao modelo mecanicista da sociedade moderna. No entanto, a falta de preocupação com os critérios de cientificidade para a área não fez do debate sobre a crise um debate epistemológico, que saísse do campo fenomênico para uma análise mais profunda da apreensão da realidade, ou seja, da identificação das matrizes teóricas que orientavam as pesquisas oriundas desse período.

Para Bracht (apud NOZAKI, 2004), tal preocupação surgiu no segundo momento, isto é, no início da década de 1990, quando veio à tona a discussão sobre as concepções filosóficas de ciência que orientava as pesquisas realizadas pela identificação das matrizes teóricas,

nesta linha, buscou-se revelar características positivistas, fenomenológicas e marxistas que norteavam os estudos. Tais estudos encontraram como matriz principal o positivismo, por meio da abordagem empírico-analítica de produção do conhecimento [...](ibid, p. 110-111).

Apesar dos inúmeros debates em relação à definição da concepção epistemológica das diversas publicações lançadas entre as décadas de 1980 e 1990, ainda sim, fora verificada a predominância da Ciência Moderna nas produções de conhecimento da Educação Física brasileira.

Na perspectiva de Sanchez Gâmba (2007), a constatação, denominada por ele de “flutuação epistemológica”, em que se apurou a existência de outras subáreas, fundadas não só nas ciências naturais, mas também nas ciências sociais e humanas, as quais orientaram a pesquisa na Educação Física brasileira. Desta maneira, ele aponta que o examinado foi uma fase salutar da pesquisa, o “que significa o avanço na passagem das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas”.

Ainda para Sanchez Gâmba (2007, p. 26-27):

essas flutuações expressam o circuito simples do saber. O ponto de partida e o ponto de chegada são as teorias sociológicas, psicológicas, fisiológicas e não a Educação Física, que funciona como campo de passagem. Isto é, o ponto de partida está nos referenciais teóricos já constituídos das várias ciências, que são aplicadas ao campo da Educação Física, na tentativa de explicá-los e retornam à matriz disciplinar confirmando suas hipóteses. Estabelece-se assim um circuito em que os fenômenos da Educação Física são pontos de passagens das elaborações científicas, caracterizando um processo de “*colonialismo epistemológico*” sobre um campo aberto a diversas apropriações.

Na análise de Taffarel et al. (2007), a Educação Física além da influência das chamadas ciências “mães” também tem sofrido influências das várias tendências pedagógicas que predominaram e predominam na educação brasileira. A Educação Física como área de conhecimento vem sendo construída e definida pelo pensamento hegemônico das ciências em geral e, particularmente, no campo epistemológico, tem prevalecido duas grandes tendências, a idealista e a materialista, “que influenciam a existência de abordagens: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética e pós-moderna na produção e construção de conhecimento da área da Educação Física” (ibid, p.126-127).

O quadro abaixo explicita melhor a sistematização das proposições epistemológicas da Educação Física:

| PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE)• Ciência do Movimento Humano (Le Boulch)• Ciência da Motricidade Humana (Manoel Sérgio)• Ciência das Atividades Corporais (Cagigal)• Ciência do Treino Corporal (Bento)• Ciências do Desporto (Gaya)• Ciências do Esporte (Frogner)• Educação Física como arte da mediação (Lovisololo)• Educação Física como uma filosofia das atividades corporais (Santin)• Educação Física enquanto pedagogia dentro de um projeto antropológico (Gaya)• Educação Física enquanto campo acadêmico e de vivências sociais (Bracht)• Educação Física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano (Kunz) ou Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a cultura corporal de movimento (Kunz e Bracht).• Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a cultura corporal (Coletivo de Autores). |

Quadro 1 – Proposições epistemológicas da Educação Física
Fonte: Albuquerque et al. (2007)¹⁹.

¹⁹ Sistematização apresentada por Taffarel (1997). Atualizada em: Pesquisa Matricial do Curso de Metodologia do ensino e da pesquisa em educação física, esporte e lazer, 2005, Faced/UFBA. Mimeografado.

A última concepção explicitada no quadro acima se contrapõe à concepção de ser homem somente como um sujeito biologizado, a-histórico e acrítico a qual perdurou durante quase dois séculos e ainda persiste no campo da produção de conhecimento na Educação Física brasileira. Esta base epistemológica se aproxima da nossa prática pedagógica e que tomamos por base teórica, filosófica e política, por esta responder e se aproximar do nosso contexto de vida.

Essa matriz, com base materialista-dialética, que tem como objeto de estudo a cultura corporal, reconhece-se inserida no campo educacional da pedagogia crítica-superadora, pois, busca explicitar o “lugar” de onde falam aderentes, explicitando o projeto histórico que defendem (ibid, p. 129).

Neste sentido, pode-se apontar a modernidade como a mola propulsora que fez da Educação Física fruto do liberalismo e do positivismo, absorvendo o gosto pelas normas, leis, hierarquias e pela disciplina. Assinalando um movimento em direção à cientificação dos conhecimentos das práticas corporais pela racionalização moderna e exigência de moldar seus próprios parâmetros.

E agora, em pleno século XXI, os avanços neste campo são evidenciados, mas ainda são presenciados debates em torno da crise da década de 1980, com as velhas perguntas sobre o seu objeto de estudo e sua base epistemológica.

Consequentemente, torna-se inegável o quanto a Educação Física está imersa em um campo de embates intrínsecos aos mais diversos tipos de teorias/conhecimentos que a constitui. Nesta perspectiva, a instabilidade e a fluidez epistemológica da Educação Física não deve ser visualizada como atraso, até porque outras áreas de conhecimento que a sustentam também já passaram por *flutuações epistemológicas*. O que se faz necessário atualmente é combater a mera busca da cientificidade da área, principalmente, porque tal busca acentua e consolida a fragmentação da formação de professores em licenciatura e bacharelado, tendendo à desqualificação da formação de professores de Educação Física no Brasil.

2.5 Educação Infantil e Educação Física no Brasil: os reflexos dos (re)ordenamentos legais para ordem vigente do Neoliberalismo

Assim como a Educação Física, a Educação Infantil ganhou destaque somente na década de 1980. Se antes a mesma era deixada em segundo plano, nos anos da referida década, marcados como os mais importantes para a Educação Infantil, ocorreu a redemocratização da sociedade brasileira, juntamente com a busca de melhores condições de vida para toda a população, momento em que se evidenciava a melhoria da educação do país. Sobre tal fato, Kuhlman (1998, p. 12) afirma:

aspectos que ganham mais relevância nesse período é que a expressão educação pré-escolar, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação de crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos.

Nessa década, as discussões começaram a se fazer presentes no campo acadêmico. Tal fato se deu por diversos fatores, como por exemplo: pela Constituição Federal de 1988 que determinou ser prioridade do Estado a oferta de creches e pré-escolas; pelas grandes discussões e preocupações dos alunos de graduação que começaram a se inquietar com os atendimentos dados às crianças e à precariedade dos espaços destinados à Educação Infantil; pelo movimento organizado de mulheres operárias que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), o qual foi o responsável pela elaboração da “Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social”, no ano de 1989, e que concebia os direitos da criança, o atendimento às necessidades e proteção especial, e que reivindicava a melhoria e a ampliação do atendimento educacional às crianças pequenas.

Em decorrência da Constituição Brasileira de 1988, que prevê em seu art. 208, inciso IV, a educação em creche e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, a década de 1990 foi o período em que mais se elaborou e implementou parâmetros legais para a criança, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990, que também contempla o direito da criança a esse atendimento; o Plano Nacional de Educação; o Referencial Pedagógico para a Formação de Professores para Educação Infantil; e os Referenciais Nacionais para Educação Infantil. Estes parâmetros surgem para consolidar as reformas educacionais

neoliberais realizadas pelo governo FHC para a manutenção e aprofundamento da exclusão da classe trabalhadora pelo viés da lógica do mercado.

A própria LDBEN/96, fixada para reafirmar a responsabilidade dos municípios em oferecer a Educação Infantil em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), com a opção de integrar-se ao Estado em uma rede única de educação básica, bem como de reconhecer a necessidade de repensar a educação destinada às crianças pequenas. Este documento descreve uma série de medidas em seus artigos com o intuito de dar “o fim” na negligência histórica antes dada a esta etapa da vida do ser humano. A seguir, exemplos de medidas a serem viabilizadas a partir dos artigos da referida lei:

Art. 4 – Inciso IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]

Art. 11 - Os municípios incumbir-se-ão de: [...]

V - Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, como prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em: I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade; II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 - Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

[...]

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2010)

Como se pode ver no art. 4, que prevê a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no sistema educativo brasileiro, permitiu-se a integração creche e pré-escola, na tentativa de possibilitar a superação do caráter assistencial que vem se fazendo presente ao longo da história nas instituições infantis. Esta situação está longe de ser superada, em decorrência do ideário existente por trás de tal medida, uma vez que, não há um comprometimento de formação humana na educação das crianças pequenas. O que se presencia são

espaços físicos precários e falta de recursos necessários tanto para o mínimo de assistência, quanto para a efetivação do caráter educacional.

Já em seu art. 31, estabelecem-se critérios de avaliação para a Educação Infantil, legitimando a concepção de criança como ser integral e de ritmo individualizado, que deve ser respeitado, por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil. Com base no artigo citado, a Educação Infantil deixa de ser vista como uma espécie de preparação para a inserção da criança no ensino fundamental, desviando a função social da escola para a criação de modelos educacionais antiescolares, os quais negam o conhecimento historicamente construído e socialmente sistematizado, e como consequência retiram o papel do professor como o verdadeiro detentor de tal conhecimento no ato de ensinar.

De acordo com o art. 62, expresso pela LDBEN/96, fixa-se como profissional responsável pelo atendimento às crianças da Educação Infantil, o professor. Estabelecendo, assim, o sentido de profissionalidade à Educação Infantil, até então indefinida pela possibilidade de vincular-se apenas ao cuidar, e não ao educar, o que no mínimo é contraditório. Em seguida, surge o RCNEI/98 em consonância com a LDBEN/96, atualmente reconhecido por muitos educadores e gestores do sistema educacional brasileiro, como um dos principais, se não o principal, documento norteador da Educação Infantil no Brasil.

Tal fato é questionável, tendo em vista a existência de uma inversão de responsabilidades no processo de apreensão do conhecimento e no ato de ensinar e aprender, que fazem parte do ato de educar e do processo de escolarização. Não obstante o mesmo anunciar que tal etapa da educação básica não deve ter o caráter assistencialista e nem de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, etapa seguinte a Educação Infantil.

Arce (2007, p.21) analisa que embora a Educação Infantil não se centre somente nos cuidados básicos das crianças, ou do espaço que é destinado a elas, ou ainda não seja apenas um lugar de permanência na ausência dos pais, “ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para esta faixa etária (0-6 anos)”.

Diante de tal constatação, pode-se afirmar que os parâmetros legais implementados nas reformas educacionais do sistema neoliberal, além de terem o caráter contraditório, tendem a negar a educação em sua plenitude. Desta feita, parte-se da assertiva de Martins (2004, p.55) sobre a educação:

é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. Neste sentido, podemos considerá-la uma das principais constituintes do “corpo inorgânico”, isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos, etc. apropriados por exigência da humanização.

As considerações, até aqui expostas, sobre os ordenamentos legais para a Educação Infantil e a Educação pelo viés da lógica neoliberal é para afirmar que foi a partir da publicação da LDBEN/96 que se pôde identificar uma intensificação em torno dos debates sobre as relações da Educação Física com a Educação Infantil.

Enquanto a Lei em seu art. 26, inciso 3º, aponta a Educação Física como componente curricular obrigatório para a Educação Básica, e a Educação Infantil, em seu art. 29, é fixada como primeira etapa da educação básica, isto permite a livre interpretação de que tal componente deve estar presente na grade curricular da Educação Infantil de todos os sistemas educacionais brasileiros, fato este não concretizado em muitos sistemas educacionais do Brasil a fora, tanto do poder público²⁰ como privado.

Desta forma, é possível afirmar que um dos objetivos precípuos da Educação Física escolar, como componente curricular, é ter como objeto:

[...] a reflexão sobre a Cultura Corporal, [que] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que envolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40)

Esta reflexão parte de uma visão de mundo, sociedade e homem, que amparados pela defesa do projeto histórico socialista rompa com a lógica do capital, e que tal objeto aponte expectativas de superação das práticas corporais conservadoras e mecanicistas, no sentido de desenvolver a:

²⁰ Na Rede Municipal de Ensino de Belém, desde a promulgação da LDBEN/96, a gestão municipal de 1996-2000, denominada de “Governo do Povo”, inseriu a Educação Infantil ao seu sistema educacional, antes de responsabilidade da Fundação de Assistência Municipal, inserindo inclusive a disciplina Educação Física na grade curricular desta etapa da Educação Básica. Hoje, a atual gestão, denominada de “Belém: Metrópole da Amazônia”, por meio de ato arbitrário e autoritário da secretária de Educação, retirou a disciplina do currículo da Educação Infantil, alegando que a Secretaria tem como referencial para a construção da grade curricular da Educação Infantil o RCNEI/98, em que os conhecimentos são tratados pelas diversas linguagens e não por disciplinas.

identidade de classes dos alunos para a construção da consciência de classe, quando situa valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (ibid, p.40).

Portanto, utilizar a expressão Cultura Corporal, requer coerência com os princípios de reflexão de seu objeto de estudo para a área de conhecimento da Educação Física, bem como dos valores que agregam a construção de uma identidade da classe popular pelos alunos na transformação não só do sistema educacional, mas da lógica instalada no ideário neoliberal.

Desta maneira, constata-se o uso equivocado da expressão/termo Cultura Corporal pelo RCNEI/98, já que este documento nasce para consolidar o ideário neoliberal pela lógica da educação como mercadoria, e assim centra-se na formação de homens a serviço da organização da força produtiva. Na contramão disto está a concepção da Cultura Corporal, é o rompimento com os preceitos capitalista, na busca da consolidação do projeto histórico de emancipação humana.

O RCNEI/98 é constituído de três volumes: o primeiro trata da “introdução” (concepção de criança, educação e instituição e o perfil do profissional da Educação Infantil). O segundo volume aborda a “formação pessoal e social” (construção da identidade e autonomia da criança). O terceiro volume, o maior dos três, versa sobre o “conhecimento de mundo”, ou seja, das linguagens que deverão ser desenvolvidas pelo educando (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática).

Os objetivos traçados no referido documento são: a) a instrumentalização dos educadores de creches e pré-escolas, para que estes realizem um trabalho educativo junto às crianças buscando a integração entre o cuidar e o educar; b) o desenvolvimento pleno das identidades das crianças atendidas, visando à formação de cidadãos; c) contribuir para a socialização e o aprendizado de conhecimentos a partir da realidade social e cultural das crianças.

Tomando o primeiro item do último volume do RCNEI/98 para análise, por tratar-se da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, isto é, do conhecimento concernente ao Movimento, serão analisadas a compreensão que tal documento tem sobre o que é Movimento e como este conhecimento deve ser ensinado nas aulas de Educação Física para a Educação Infantil.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.15),

o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

Como é possível perceber há uma confusão em relação à abordagem conceitual sobre o Movimento, que no RCNEI é tratado a partir dos “aspectos específicos da motricidade das crianças”, sugerindo a ampliação dos movimentos cotidianos das crianças para a cultura corporal, sem ao menos definir, como já explicitado anteriormente, o que de fato significa a Cultura Corporal. Esta, na contramão do que prega o RCNEI, possui como base epistemológica a concepção materialista histórico-dialética, enquanto a Motricidade possui como base epistemológica a concepção dialética hermenêutica (teoria da complexidade e da fenomenologia).

Outro trecho do RCNEI (ibid, p.17) aborda a:

exigência de contenção motora para estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Segundo Arce (2007), o RCNEI assinala como empecilho ao bom desenvolvimento do aluno exigir a disciplina corporal, porque suprimir os movimentos naturais ou as manifestações motoras impede o conhecimento espontâneo do mundo e a possibilidade de trocas com o ambiente.

Neste sentido, ainda para Arce (2007, p. 26):

provoca-se uma atitude de passividade do aluno em relação ao professor, resultando em um sentimento de antipatia entre as partes, já que o professor tem que conter a todo custo as manifestações do aluno. Deste modo, a partir da visão do referencial, o professor falha ao exigir disciplina, por exemplo, ao tentar manter o aluno sentado, já que, ao movimentar-se, a criança também está aprendendo na medida em que interage com o meio e com os outros, desenvolvendo sua criatividade e expressividade.

No RCNEI/98 existe outro ponto a que se deve polemizar, que é a concepção de criança descrita em seu segundo volume. Nele, a criança é apresentada como ser historicamente construído, cujo conceito sofre mudança ao longo dos tempos, ainda que esteja no interior de uma mesma sociedade e época. Sendo assim, a criança é como o adulto, um sujeito histórico social inserido em determinada sociedade, cultura e momento histórico, fazendo parte de uma organização familiar (BRASIL, 1998).

Arce (2007) concebe a criança enquanto ser que se desenvolve, a partir da sua ação com o meio e da interação com outras pessoas, utilizando como linguagem principal o ato do brincar, ação pela qual a criança absorverá todo o conhecimento para aquisição de habilidades cognitivas.

[...] o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. Desta forma, o desafio é a “inclusão da diferença”, significando garantir o atendimento às necessidades básicas, de desenvolvimento intelectual, físico e sócio-afetivo, garantindo a vantagem na construção do conhecimento, diante dos procedimentos didáticos e estratégias metodológicas corretas, às necessidades de todas as crianças. (BRASIL, 1998, p.13)

Esse é o ponto fulcral do RCNEI, já que mais uma vez, a lógica do construtivismo prevalece como parâmetro no ato de apreensão do conhecimento, pois a concepção é de que a criança é quem constrói conhecimento, e o professor por outro lado apenas atua como mero facilitador de tal construção, a partir da organização do espaço e dos recursos para a interação das crianças junto ao meio e às demais pessoas.

O conhecimento não pode ser repassado do professor para o aluno, já que este último o constrói. Não há como planejá-lo, pois as crianças determinam o que, como e quando aprender. Enfim a instituição de Educação Infantil não é escola, caracterizando como espaço de convivência infantil (ARCE, 2007, p.28).

O último ponto a destacar em relação ao item do Movimento no RCNEI é a questão do desenvolvimento das atividades por etapas, consolidando o caráter piagetiano de desenvolvimento humano, na perspectiva do construtivismo, em que o espontaneísmo, o lúdico, o prazer, a brincadeira e a falta de intencionalidade são eixos para aquisição de habilidades cognitivas pela criança, caracterizando assim, o

desenvolvimento dos movimentos pela concepção da aptidão física, que é baseada pela teoria do ser biologizado.

Além disso, a presença do professor de Educação Física nesta etapa da educação básica é questionável, por não ser relevante, já que pelo processo natural do desenvolvimento humano, o movimento é ato que se desenvolve pela necessidade do homem sobreviver, logo se dá de forma espontânea. E que segundo o RCNEI se desenvolveria pela interação com o meio e com outras pessoas.

O que se pode apontar neste momento, é que a sociedade atual é caracterizada por uma concepção de infância, de certa forma abstrata, mais vinculada ao etapismo ou período preparatório para a vida adulta, do que para as condições objetivas da vida, sendo mais associada a um “vir a ser” do que um “sendo agora” (KRAMER, 1995).

A própria produção acadêmica, tanto no campo da educação como no da Educação Física, em sua maioria, traz a reprodução destes conceitos e concepções disseminados pelo ideário neoliberal sobre a infância, a criança e a Educação Infantil. Com a conotação de “preparação para”, como se a infância constituísse apenas uma fase que precede a vida adulta, sendo um período de ingenuidade, inocência, que precisa ser “moldada” e “educada para” a vida adulta (OLIVEIRA, 2003).

O desafio da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, como nós, professores de Educação Física, constitui-se em compreender: a singularidade da criança, do seu jeito único de ser e estar no mundo; o reconhecimento de que, apesar de ser um ser completo e indivisível, precisa de uma educação que leve em consideração suas necessidades específicas e a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. Este é o processo fundamental para a formação humana, e a mesma se dá também no processo educativo, no ato de ensinar, tendo a:

escola como *lócus* privilegiado do saber sistematizado [...]. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil (ARCE, 2007, p.31).

Desse modo, compreender que a criança precisa de atenção especial, pela sua natureza singular, não significa que seja carente, frágil, dependente,

passiva, ou mesmo, um ser que possui conhecimentos suficientes para sua auto-educação.

É necessário que se rompa e resista com essa imposição do modelo educacional no ideário neoliberal em que a educação é colocada com a função de instruir e adaptar o homem, desde sua infância, à organização da ordem nos modos de produção capitalista, caso contrário corre-se o risco de:

subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa[ndo] ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa[ndo] compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência etc, enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana (MARTINS, 2004, p.71).

Diante do que foi brevemente exposto até aqui, intencionamos nos próximos capítulos poder elucidar tais informações, na tentativa de aprofundar nossas reflexões. A priori, afirmamos não concordar com as imposições ditadas pelo sistema educacional brasileiro, por ele deixar bastante evidente que suas bases apontam para a educação de cunho elitista, conservador e pós-moderno, atendendo às demandas do processo de ajustes das exigências dos organismos internacionais (FMI, BM, BIRD etc) que financiam a educação dos trabalhadores da classe operária de todo o mundo e de seus filhos.

3 TEORIAS EDUCACIONAIS QUE IMPLICAM NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, afim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (KARL MARX, 1983, p.8)

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a educação nos dias atuais. Considerando, para isso, fatos que marcaram os modos de conceber a educação como um capital humano por meio de teorias que embasam e determinam o modelo de homem que se forma e se quer continuar formando, bem como seus impactos significativos na formação de professores e na organização para o trabalho pedagógico.

3.1 O caráter da Educação no ideário neoliberal

A passagem do século XX para século XXI teve como fato marcante a mundialização ou globalização da economia, logo tal fenômeno está relacionado com o “desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais e que tem produzido mudanças nas relações de produção de consumo” (FACCI, 2004). Sendo assim, a lógica da sociedade capitalista também define o papel e tipo de homem que deve ocupar o “motor” desse sistema - o mercado de trabalho - que tem tido grandes influências no âmbito escolar.

Para Arce (2007), o século XXI iniciou-se com a assertiva de que tínhamos chegado ao fim da história, do conhecimento objetivo, da ciência. Tal anúncio, segundo a autora, é apocalíptico, é a destruição da razão iluminista, que retraiu a teoria esgarçando as fronteiras do pragmático, do conhecimento que surge do cotidiano. Atualmente nas escolas, torna-se comum a negação do conhecimento que histórica e socialmente fora construído ao longo da história da humanidade,

cabendo ao professor, dos dias atuais, o papel de reprodutor e à escola o espaço de socialização dessa reprodução de conhecimento entre professor e aluno.

o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da 'competência' também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo 'aprender a aprender' tem recebido muito destaque. Todas as transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor. (FACCI, 2004, p.20)

O atual modelo de educação parte da lógica mercantilizada, cada vez mais presente nos discursos e nos atos governistas, trazendo o caráter da competitividade do mundo econômico e suas influências para a organização escolar, na busca da preparação dos alunos para a ocupação do mercado de trabalho. Este panorama é a demonstração da busca da naturalização da competitividade do mundo econômico invadindo o espaço da escola.

O Estado neoliberal requer a necessidade de contar com um "novo homem" que introjete o valor e as relações mercantis como padrão dominante para compreender o mundo. Exigindo uma formação de homem marcadamente utilitarista, em que a motivação e o comportamento humano são referendados pelo utilitarismo individual. Não é para tanto que a política de formação de professores tem sido o eixo sustentador da concretização de formação do "novo homem", já que os professores são formados e formam outros homens para ocupar não só o espaço na educação, mas em todos os espaços do mundo do trabalho.

Del Pino (apud FACCI, 2004) afirma a existência de vários estudos que defendem a isenção e o ajuste de países que dependem do processo de mundialização e da reestruturação produtiva, baseado nas inovações científicas e tecnológicas. Destes, a educação básica depende para formação, qualificação e requalificação profissional segundo o ajuste de reestruturação. O autor analisa que a ideia parte de uma postura ingênua, já que na sua visão, com a qual concordamos, não é a escola que define o lugar dos indivíduos na sociedade, e tampouco é a escola que vai resolver o problema da falta de emprego. Tal ideia é veiculada como verdade pelos preceitos neoliberais, para o convencimento dos ajustes.

No Brasil os ajustes da reestruturação do capital são materializados pelas reformas educacionais de ações reguladoras do Estado, que mascaram suas verdadeiras intencionalidades nas implementações de políticas públicas

educacionais, pela centralidade atribuída à organização escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENADE), assim como as avaliações institucionais pelos mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade na escola pública.

Mészáros (2008) analisa que a relação da escola, e aí não é qualquer escola, fala-se da escola pública, está tomada por preceitos neoliberais, por essa fazer parte da aliança pela efetivação dos princípios neoliberais e da formação do homem que atenda as demandas do mercado:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (ibid, p.25)

Neste sentido, se percebe que o caráter da educação na lógica mercantilista, é de receber grandes investimentos de agências financeiras internacionais, tais como o Banco Mundial, BIRD, FMI entre outros e dos governos de países imperialistas para elaboração das políticas educacionais para que se ajustem ao modelo econômico neoliberal. Nesta direção, surge uma nova configuração não só de modelo de sociedade, mas também no surgimento de novos conhecimentos que estão diretamente ligados às inovações tecnológicas e ao desenvolvimento científico. Logo, a escola que fomenta conhecimentos para crianças, jovens e adultos entra nessa direção de ajustes de formação de ser homem e de transmissão de conhecimentos que se adaptem ao modelo vigente de sociedade.

Esta lógica tem se tornado cada vez mais presente, principalmente na década de 1980 e se aprofundando na década de 1990, e vem se mantendo até os dias atuais. Não tem como negar que a educação tem se tornado a principal mediação para formação de homens trabalhadores que atendam à demanda do ideário neoliberal. As políticas educacionais são as ferramentas de controle para a consolidação do processo de formação através dos ordenamentos legais direcionados à organização escolar (LDB, Lei nº 9.696/98, PCNs, RCNEI, ECA, DCNs, PNE entre outros).

Tal controle não está presente somente na educação básica pelos ordenamentos legais, mas também na educação superior, implicando diretamente nos cursos de formação de professores, que possuem como demanda os ajustes da educação mercantil, como determinam os organismos internacionais. Por isso, a necessidade é emergencial, por parte do ideário neoliberal de formar homens e mulheres em trabalhadores polivalentes, flexíveis, com capacidades de abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sobre a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos, língua inglesa e informática entre outros.

Para tanto, enfatiza-se a relevância em conhecer o estabelecimento da relação do trabalho e suas implicações para a educação, por acreditar-se, que a escola cumpre o papel das funções primordiais da escola capitalista. A escola, portanto, tem o papel de apresentar às crianças e adolescentes condições muito próximas ao trabalho assalariado, quando exige pontualidade, disciplina, competitividade e outros valores que deverão ser transmitidos pelos conteúdos indicados nos parâmetros e referenciais curriculares que circulam como grandes orientadores para a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor.

Sendo assim, torna-se primordial a compreensão da relação entre a organização do trabalho da escola capitalista e a organização escolar, a fim de reconhecer suas implicações nessa relação.

3.2 A relação trabalho e educação

O meio social e a história de cada indivíduo, na concepção de ser homem, é anterior a existência do mesmo, uma vez que quando o ser nasce ele

recebe inúmeras instruções normativas, coercitivas e impositivas que já foram anteriormente construídas, gerando assim uma bagagem cultural pré-determinada pelas normas de conduta e de bem viver em sociedade, e somente através desta cultura partilhada com o grupo é que a sociedade se organiza para se tornar como é.

No entanto, tais normas de conduta são precedidas pela compreensão da relação homem e natureza, visto que o ser humano é diferente dos demais animais, pois para sua subsistência precisa transformar a natureza para que a mesma se adapte às suas necessidades, sendo esta relação homem e natureza compreendida como uma relação de produção do trabalho. Como afirmam Marx e Engels (1987, p.39):

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para “fazer história”. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...].

Para Antunes (2004), o trabalho é considerado como momento fundante da vida humana, logo, ponto de partida para o processo de humanização, em que a sociedade capitalista transformou e fragmentou em trabalho assalariado, alienado e fetichizado.

O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (ibid, p.8)

A partir da relação homem e natureza, o homem se apropria do significado da palavra sociedade. Esta interação se dá através do processo formal de aprendizagem, ou seja, escolarização do indivíduo, já que esse processo de aprendizagem acontece pela dinâmica da educação que é desenvolvida através do trabalho.

Sendo assim, afirma-se que a categoria trabalho e sua relação com a educação devem ser concebidas como base central para compreensão da organização do homem em sociedade, na concepção de homem como um ser ontológico e ser histórico.

Para Saviani (2008), isto significa que o processo de aprendizagem parte da necessidade imediata do homem em sobreviver, visto que ele necessita produzir

continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele adapta a natureza a si, isto é, a transforma por meio do trabalho.

O homem pela sua necessidade de subsistência elaborou saberes que foram constituídos por meio da assimilação prática dos processos e objetos conduzidos por ele, para assegurar sua condição de existência humana. Por isso, tais saberes foram evoluindo e sendo transmitidos de geração em geração, se consolidando como cultura e conhecimento, sistematizados e elaborados como forma de conhecimento científico.

Antes nas sociedades primitivas não havia organização formal do processo de aprendizagem, ou seja, não havia a mediação da educação para manutenção da existência humana, que com o advento do capitalismo foi se modificando. Pois, com a divisão da sociedade em classes, a educação também veio a ser dividida, e em decorrência disso, são demarcados conhecimentos para cada classe, a que domina e a que é dominada.

O capitalismo contemporâneo teve como início o desmoronamento nos anos de 1970, marcado pela alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade.

Mudança que esteve associada às profundas transformações estruturais sofridas na economia-mundo capitalista, as quais, apesar do seu evidente impacto desigual no plano regional, têm criado as condições necessárias para uma modificação fundamental na função econômica atribuída à escola, processo que, como é óbvio, marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século. (GENTILI, 2002, p.47)

Bertoldo (2009), em sua tese de doutorado “A relação do trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana”, defendida na UNESP/Marília-SP em 2002, fez um balanço da literatura que traz como análise as categorias da educação e do trabalho pela abordagem marxista, constatando que desde a década de 1980 até a atualidade as questões relativas ao estudo de tais categorias tomaram diversos rumos, tornando suas compreensões complexas para a análise dos dias atuais.

A autora discorre que na referida década muitos educadores brasileiros analisaram questões pertinentes ao trabalho e à educação a partir da articulação entre os fins da educação e os princípios da sociedade capitalista. Ou seja, estes educadores pesquisadores tomaram como ponto de partida a crítica ao trabalho no capitalismo e suas consequências para o desenvolvimento da formação humana, já

que os modos de produção pelo assalariamento (forma predominante de conceber o trabalho e suas contradições) atuam como fatores alienantes no modo de produção capitalista.

Em síntese, podemos dizer que a preocupação maior destes educadores consistia em buscar elementos fundamentais do marxismo de modo a permitir a crítica ao capital e, ao mesmo tempo, a busca de sua superação. Questões tais como: educar para que; para que tipo de sociedade; e quem é o homem a ser educado; como educar; entre outras foram se tornando cada vez mais freqüentes nestes educadores marxistas. (BERTOLDO, 2009, p.21).

Em decorrência das mudanças ocorridas na década de 1990, surgiram muitas pesquisas e produções acadêmicas que dão enfoque no tratamento da relação entre trabalho e educação, pela perspectiva dos efeitos e causas em função das transformações da relação entre capital e trabalho na educação.

Assim, pode-se afirmar que o capitalismo possui na essência: a relação capital e trabalho; e a exploração através do trabalho assalariado, em que os trabalhadores são obrigados a vender a sua força de trabalho por não possuírem outra maneira de subsistência.

Todavia, o capital vem permanentemente se reestruturando, criando suas especificidades na organização do trabalho como: o fordismo, o taylorismo²¹ e toyotismo. Estes foram e são formas de trabalho que marcadamente delimitaram a (re) organização do trabalho na estrutura capitalista. Segundo Antunes (2009), o fordismo e o taylorismo tiveram como finalidade a fragmentação das execuções das tarefas na produção do trabalho, no sentido de se ganhar tempo e ampliar a mais valia de forma relativa.

Já o toyotismo, para Nozaki (2004), surge no século XX e prevalece até o século XXI. A sua denominação é por conta da especificidade que a empresa japonesa de automobilismo, Toyota, apresentou como forma de organização nos modos de produção de trabalho, em decorrência do grande consumo em massa, da diversificação dos produtos de consumo. Ainda para Nozaki (2004), é o dito *Just in Time* (tempo justo) em que a necessidade de se repensar os modos de produção

²¹ Antunes (2009) indicou que o binômio *taylorismo/fordismo*, foi expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou em quase todo o século XX, nas grandes indústrias, sobretudo, a partir da década de 1920. Tal processo se baseava na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente verticalizada. Esta produção se baseava em um padrão produtivo com base no trabalho parcelado e fragmentado.

culminou numa produção flexível e adaptável das máquinas para a produção de vários e diferentes carros a fim de atender a demanda de consumo.

Aqui no Brasil, na análise de Bertoldo (2009), esse processo de transformação nos modos de produção chega de forma retardatária em relação aos países capitalistas desenvolvidos, pois a introdução de novos modos de produção, baseados no toyotismo, causou grandes mudanças na sociedade e no ser social.

Este momento foi reconhecido como reestruturação produtiva, que diferente do que alguns estudos demonstraram, não foi a substituição radical de um modelo para o outro, do fordismo/taylorismo para o toyotismo. Para a autora, o que se deu foi um processo de mudanças em que o novo se fundiu com o velho, fazendo do mundo do trabalho complexo, heterogêneo e rico em mediações.

Isto provocou mudanças bruscas na totalidade social, em todos os seus níveis ou esferas: economia, no plano político, no aspecto ideológico e nas classes sociais. Enfim, nada escapou aos efeitos do movimento de globalização do capitalismo maduro. (ibid, 2009, p.22)

Diante desse contexto de transformações, em que o sistema capitalista deforma as pessoas para que as relações de precarização do trabalho, que vem se estabelecendo ao longo da história, sejam naturalizadas, tem a escola um papel fundamental para que isso ocorra.

Portanto, é possível indicar que a relação trabalho e educação na sociedade contemporânea se deva à imposição da lógica neoliberal. Por ter fundamental importância para compreensão das transformações no mundo do trabalho, já que o movimento chamado globalização ou mundialização dos modos de produção deste sistema se encontra num período de crise.

Conseqüentemente, isso afeta a educação, a escola e todo o seu processo de organização, quer a educação básica ou a educação superior ou, mais especificamente, a formação de professores, quando se tem a origem de estudos voltados para novas exigências impostas pela demanda de qualificação do trabalhador da educação por exigências do processo produtivo, ou melhor, do seu reordenamento produtivo.

Tal cenário requer das teorias educacionais a necessidade de rever as finalidades e função da escola e da educação para a formação desse novo homem com formação flexível, polivalente, abstrata, indicando assim um perfil de

competências a fim de que a educação e a escola se tornem hegemonicamente atreladas aos interesses e manobras da classe burguesa.

3.3 As teorias educacionais e suas implicações na formação de professores

Conforme discorrido anteriormente, a passagem do século XX para o XXI exigiu a mudança dos modos de produção da sociedade, devido ao processo de globalização da economia. Isto exigiu do mercado de trabalho homens competitivos, hábeis e flexíveis, que dominem as novas tecnologias de comunicação e informação, requerendo revisões em todos os âmbitos da sociedade contemporânea: no social, político e cultural e em consequência na função social da escola e no papel do professor.

Na análise de Facci (2004), o processo de mudança das exigências no modo de produção do trabalhador, logo do professor, está em crise, pois a questão da “competência” tem sido bastante relevante e o chamado princípio educativo do “aprender a aprender” tem recebido muitos destaques, causando transformações no exercício da profissão docente.

Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão de análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões, é encarado como “vilão” de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. Defende-se, a todo instante a necessidade de resgatar a valorização da escola, afirmando que é preciso torná-la uma instituição que realmente contribua para a cidadania, que esta escola precisa ser pública e que se deve garantir o acesso e permanência de todos os seus alunos no processo de escolarização (ibid, p. 21).

Diante disto é válido destacar que o processo de formação de professores tem sofrido muitas divergências e dificuldades de encaminhamento, durante a passagem do século XX para o XXI, decorrentes de muitas teorizações sobre a prática social que busca formar indivíduos na lógica da competitividade e versatilidade. No entanto, para Facci (2004) essas teorizações têm um ponto em

comum: a contraposição da concepção educacional não-crítica que se desenvolveu junto com o sistema capitalista desde sua origem.

Na década de 1970, instalou-se um cenário de críticas severas ao processo ideológico das teorias educacionais. Saviani (1981) apresenta uma abordagem crítica das teorias pedagógicas, supondo que o “ideário escolanovista” tomou a forma dominante de concepção de educação por uma boa parte dos educadores brasileiros, enunciando três teses que determinam o caráter educacional:

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

Segundo o autor, o enunciado destas três teses objetiva reverter a tendência dominante, uma vez que a concepção corrente - na qual o reformismo acaba por prevalecer sobre o tradicionalismo - tende a atribuir qualidades únicas (e nenhum defeito) à pedagogia nova e, inversamente, só defeitos (e nenhuma qualidade) à pedagogia tradicional, procurando, então, argumentar contrariamente. Faz, assim, uma crítica contundente à proposta escolanovista, buscando resgatar “virtudes” características da educação tradicional.

Saviani (1982), ao retomar a captação crítica das pedagogias da essência e da existência e dos métodos tradicionais e novos, propõe – como via de superação dessas dicotomias – uma “Pedagogia revolucionária”, que parta de uma concepção social da educação (a educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global), centrada em conteúdos socialmente significativos e atualizados, tendo como metodologia contínua o vínculo educação-sociedade, revigorando, em vista do exposto, a função primordial da escola. Esta sua proposta, que também se enquadra na caracterização da educação progressista, configura uma “pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção” (ibid, p. 56-57).

Ainda para Saviani (1983), as tendências e correntes da educação brasileira, abordam, de certo modo, essa mesma temática. O autor procurou caracterizar as tendências (orientações gerais) e correntes (determinadas

orientações específicas) presentes na educação brasileira, enquanto expressão da filosofia da educação. Surge, então, quatro concepções (ou tendências) resultantes do agrupamento de diferentes correntes: “concepção humanista tradicional; concepção humanista moderna; concepção analítica e concepção dialética” (ibid, p. 21). Basicamente, essas quatro concepções correspondem respectivamente às visões tradicional, renovada, tecnicista e dialética ou progressista do processo educativo.

Libâneo (1993) seguiu o mesmo itinerário ao refletir sobre o trabalho pedagógico e os pressupostos teóricos que dão suporte à prática docente. Categorizou as tendências pedagógicas em dois grupos: “a Pedagogia Liberal”, que abrange a tendência liberal conservadora (que pode ser identificada com a pedagogia tradicional) e a “tendência liberal renovada” (correspondente à pedagogia nova). Neste último grupo, como subdivisão da “tendência liberal renovada”, o autor inclui as subtendências “renovada progressista” e “renovada não diretiva”.

O bloco da “Pedagogia Progressista” - assim chamada a partir de Snyders compreenderá, por sua vez, a “tendência progressista libertadora” (nome atribuído pelo autor à linha educativo proposta por Paulo Freire), a “tendência progressista libertária” e, finalmente, a “tendência progressista dos conteúdos”, professada por Libâneo. A caracterização dessa multiplicidade de tendências segue fundamentalmente a mesma linha de explicitação de autores como Saviani, Charlot, Suchodolski entre outros.

Diante dessa multiplicidade, Saviani (1983) alerta para a dificuldade real enfrentada pelo professor no Brasil, que “imbuído do ideário escolanovista [...] foi [...] obrigado a trabalhar em condições tradicionais e ao mesmo tempo, sofre de um lado, a pressão da pedagogia oficial e, a de outro, a pressão das análises socioestruturais da educação” (ibid, p.43).

Portanto, a década de 1980 foi a década das discussões e estudos que surgiram, não só para negar o tecnicismo, prevalecente na educação brasileira na década de 1970, mas por exaustão aos debates da escola nova, em decorrência de sua compreensão ter se tornado “senso comum”, em que tal concepção “é portadora de todas as virtudes e nenhum vício” (Saviani, 2002, p.11).

Além de pôr em foco e em questão a formação e prática de professores, que no período eram orientadas para ações técnico-operacionais, inspiradas nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, cujo objetivo era a

reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional e colocar no centro a formação do professor e sua prática educativa, o que significaria se colocar na condição de contraposição às tendências não-críticas, as quais relegaram o trabalho do professor a segundo plano.

Evidenciar o trabalho docente foi o que Facci (2004) fez em sua tese de doutorado, cujo objetivo partiu da busca do entendimento da profissão professor e as perspectivas teóricas que colocaram em destaque o trabalho docente. A autora desenvolveu em um de seus capítulos um “recorte” quanto a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980, em que constatou ter nesse período o professor tornado-se foco do processo educativo, em contraposição às teorias não-críticas, que colocam em segundo plano o trabalho do professor “ora a favor do conteúdo – na pedagogia tradicional -, ora a favor do aluno – na Escola Nova -, ora a favor da ‘eficiência’ – na pedagogia tecnicista” (ibid, p.23).

Para a autora, a produção científica em torno das questões do trabalho docente, além de terem destacado questões da valorização e interação entre aspectos individuais e profissionais no trabalho docente, foi destacado também a importância no investimento de uma formação reflexiva dos professores, para aquisição das chamadas competências e habilidades.

No Brasil, Philippe Perrenoud tem recebido grande destaque quando discorre sobre a questão. A competência, para Perrenoud (1999, p.7), é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ele parte da idéia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que “a meta é antes fazer aprender do que ensinar”, seria reforçar o ideário do “aprender a aprender”, no qual o professor não deve ensinar (ibid, p.37).

A aquisição das competências e habilidades na formação dos professores surge com o discurso de ruptura com as didáticas tradicionais, a partir de uma nova didática em que o aluno é o sujeito ativo da sua própria aprendizagem, retirando do professor a responsabilidade do ato de ensinar. Tal ideia é muito presente nos PCNs e no RCNEI, difundidos no final da década de 1990 até os dias atuais, como já referido no primeiro capítulo deste estudo.

Para Facci (2004), Perrenoud se fundamentou na teoria de Piaget, ao afirmar que a construção de competências “[...] é inseparável da formação de

esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...]” (ibid, p.38).

O próprio Piaget, segundo Duarte (2006)²² fez referência ao lema “aprender a aprender” em sua obra intitulada *Problemas da Psicologia Genética*, quando este fez a análise dos fatores que determinam o desenvolvimento intelectual. Piaget assinalou a existência de quatro fatores:

a hereditariedade que produz a maturação interna; a experiência física individual da criança que age com objetos; a transmissão social considerada por Piaget como o fator educativo, e como quarto e principal fator de desenvolvimento, a equilibração. Ao fazer referência a esses quatro fatores do desenvolvimento intelectual Piaget procurava dar uma resposta à seguinte questão: “trata-se aí de um ritmo inelutável, ou existem variações possíveis sobre o efeito da civilização ou sobre o efeito das sociedades nas quais a criança vive?”. Para Piaget, o terceiro fator do desenvolvimento intelectual, o da transmissão social, não poderia fornecer a resposta a essa questão, pois a transmissão social, embora seja um dos fatores do desenvolvimento, não é suficiente para produzi-lo (ibid, p.33).

Como visto, parece que o processo de transmissão de conhecimento por parte dos professores para os alunos é algo ignorado por estes teóricos, pois as aprendizagens que os indivíduos adquirem são realizadas por si mesmo, de forma linear e por etapa. Na análise de Duarte (2006), aprender por si só, é um posicionamento valorativo do lema do “aprender a aprender”, já que aprendizagem por si só contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo e o processo de transmissão de algo por outra pessoa não produziria autonomia no indivíduo, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo de aprendizagem e autonomia.

As ideias propagadas tanto pela teoria das competências, quanto pelo lema do “aprender a aprender” têm tido uma boa receptividade no que concernem as reformas curriculares para a formação de professores no Brasil, pois atendem a uma demanda do ideário neoliberal para a profissionalização dos trabalhadores da educação para o desenvolvimento de competências e melhoria e qualificação dos profissionais, como está evidenciado nas Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior.

Este documento, segundo Facci (2004), propõe que a teoria da competência é de fundamental importância na formação inicial do professor já que

²² Para melhor aprofundamento dos posicionamentos valorativos no lema “Aprender a aprender”, ler obra do autor Newton Duarte, intitulada: *Vygotsky e o lema “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vygotiskyana*.

essa teoria o ajudará a “definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional, assim como ela será o norte para a proposta pedagógica na organização institucional e da gestão da escola de formação” (ibid, p.40).

Desta feita, é interessante fazer um recorte sobre estas ideias na educação das crianças de 0 a 6 anos, visto tal etapa ser objeto de estudo deste trabalho, para compreender as implicações que as mesmas têm na prática pedagógica do professor que atua nesta etapa da educação básica. Pois, é nesta etapa que estas ideias têm tido uma série de produções que reforçam o desenvolvimento das competências pela relação do lema “aprender a aprender”.

Tais produções são difundidas pelo movimento da teoria construtivista e do pós-modernismo, como indicam os estudos de Duarte (2000), Arce (2000) e Rossler (2006) anunciadas como a Pedagogia da Infância (ARCE, 2004), cujo ideário é a assertiva de que a educação das crianças pequenas, deve ter um caráter “antiescolar”, o que significa a negação do processo de ensino e da transmissão do conhecimento, por defender que estes processos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

E na pedagogia da infância, a educação deve acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea da criança, tendo o mínimo de interferência, já que a criança é vista por esta concepção como possuidora de virtudes, devendo o adulto humanizar-se pelo contato com a mesma.

A criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca por meio de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. Opera-se dessa forma uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos (ibid, p.162).

Neste sentido, pode-se analisar que a propagada pedagogia da infância nega a possibilidade da criança aprender pela transmissão do conhecimento, visto que o conhecimento é inerente à sua natureza, negando, inclusive, a possibilidade de o professor agir sobre o ato de educar pelo ensino. Ao contrário do que é difundido pela pedagogia da infância, reconhece-se que é pelo ato educativo que os professores desenvolvem sua função de forma decisiva e organizada junto à

aprendizagem não só da criança, mas de qualquer indivíduo em tempo de aprendizagem.

O discurso disseminado por esta concepção parte do princípio de que a criança deve ser inserida na vida social num processo natural, universal e imutável negando sua historicidade, sua condição de ser humano, portanto, sujeito das transformações sociais, realizadas por ele mesmo, por intermédio do ideário que rege a atual sociedade. A supervalorização da criança e da infância é fruto de ajustes ideológicos da desvalorização da educação, da escola e do professor. Correspondendo a assertiva de que é necessário alienar os indivíduos desde pequenos.

Para Arce (2004), as características da concepção construtivista, ou da pedagogia da infância, ou da pedagogia antiescolar, que vêm reforçando a afirmativa acima, se dão pelas seguintes práticas pedagógicas:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da idéia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizaram os adultos;
- o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue;
- a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
- a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do qualquer livro;
- a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;
- a inexistência de um conhecimento universal, sendo substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciam da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento etc (ibid, p.154).

Ressalta-se que tais ideias têm seduzido os professores nos dias de hoje, na reafirmação da negação do ato de ensinar. Isto reforça o apelo da demanda imposta pelo ideário neoliberal na formação de homens com competências de adequação às mudanças nos modos de produção do trabalho, pela postura da flexibilidade, competitividade e a versatilidade, sendo estas competências inseridas desde a educação das crianças pequenas.

3.4 Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física brasileira e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico do professor (a)

O trabalho educativo é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que o homem constrói no processo histórico de trabalho que lhe garante a própria vida (SAVIANI, 2006). Portanto, o trabalho educativo requer a organização do conhecimento sistematizado para que o mesmo seja transmitido de geração a geração objetivando a manutenção e transformação da vida humana, por meio das relações entre os homens e dos homens com a natureza.

Entende-se que tal organização do conhecimento a ser transmitido se dá pela Organização do Trabalho Pedagógico, que é compreendido por Freitas (1995, em três níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola; c) como projeto político pedagógico da escola.

Tomou-se como referência as categorias utilizadas por Freitas (1995), como objetivos/avaliação e conteúdo/método, escolhidas pelo reconhecimento destas estarem inseridas na organização da escola capitalista. A perspectiva é evidenciar os objetivos sociais que “medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. Deve-se acrescentar desde já que, como categorias, elas são contraditórias, encerrando determinações e possibilidades” (ibid, p.94).

O objetivo geral dos objetivos/avaliação no seio da escola capitalista tem a intenção de formar alunos, oriundos da classe trabalhadora, a deterem condições mínimas de venda da sua força de trabalho. Desse modo, pode-se concordar com Freitas (1995) que entende que os objetivos indicam o lugar que se quer chegar, ou seja, é a intenção, logo a avaliação seria o fato real, em que o objetivo é consolidado.

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1- a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2- a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (p.273). Destaque-se,

ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe (ibid, p.95).

Outra categoria que se irá analisar dentro da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da RME é o conteúdo/método, que para Freitas (1995) é a categoria que consolida a objetivação da função da escola capitalista, da qual o autor destaca três aspectos importantes que demarcam “a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* da escola e a gestão da escola” (ibid, p. 97).

A assertiva de Freitas (1995), sobre a qual concordamos neste trabalho, é que a finalidade da organização do trabalho pedagógico é a “produção do conhecimento (não necessariamente original), e essa deve ser realizada, *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho” do faz de conta artificial)”, ou seja, a prática pedagógica deve ser refletida na forma da teoria que é desenvolvida na prática, em um circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Assim, compreender a Organização do Trabalho Pedagógico no ideário neoliberal é denunciar suas formas de organização do espaço da escolar, a fim de propagar a lógica da formação versátil e competitiva, tornando-a cada vez mais um dos seus mecanismos de controle do Estado, apesar se suas resistências.

Para Pistrak (2005, p. 29-30),

a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes.

O que se vê atualmente nas teorias que estão imbricadas na formação de professores é a negação da Organização do Trabalho Pedagógico como ato de produção e atuação docente. Essa negação se dá pela desvirtuação da função da escola, do professor, do aluno e do conhecimento. Posto que, para o ideário neoliberal, cada vez mais, tem-se inserido mecanismos de controle no processo de formação para o atendimento da demanda do capital.

Para compreender as implicações destas desvirtuações de funções na Organização do Trabalho Pedagógico e do ato de ensinar far-se-á a relação que as teorias educacionais tiveram e têm na Educação Física por meio das abordagens

teórico-metodológicas da Educação Física brasileira, que também surgem com uma multiplicidade de divergências de concepção do papel do professor e da escola.

Sendo assim, recorrer-se-á então à tese de Castellani Filho (1999), em que analisa a relação da Educação Física no sistema educacional brasileiro considerando aspectos da Globalização, da Reforma Educacional e as Implicações desta reforma para a Educação Física brasileira.

As teorias da Educação Física brasileira propostas pelo autor, se referem a um quadro sistematizado de teorias, consideradas, a partir da questão da metodologia de ensino, e classificadas como Não Propositivas e Propositivas. Dentre as Propositivas, tem-se a divisão em Não Sistematizadas e Sistematizadas.

Assim, Castellani Filho (1999) considerou como Não Propositivas: as Abordagens Fenomenológicas, trazendo como autores Silvino Santin e Wagner Ney Moreira; Abordagem Sociológica com Mauro Betti; e Abordagem Cultural representada por Jocimar Daólio. Entre as Abordagens Propositivas Não Sistematizadas estariam: a Concepção Desenvolvimentista de Go Tani; a Concepção Construtivista com João Batista Freire; a Crítico-Emancipatória trazendo Elenor Kunz; e a Plural, originária da Abordagem Cultural de Jocimar Daólio. Como Abordagens Propositivas Sistematizadas estariam a Abordagem da Aptidão Física e a Crítico-Superadora, desenvolvida e defendida pelo autor.

A seguir observa-se a síntese do esquema montado por Castellani Filho (1999) no quadro:

| ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA | | |
|---|--|---|
| NÃO-PROPOSITIVAS | PROPOSITIVAS | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Fenomenológica (Santin/Wagner); • Abordagem “Sociológica” (Mauro Betti); • Abordagem “Cultural” (Jocimar Daólio). | <p style="text-align: center;">Não-Sistematizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepção Desenvolvimentista (Go Tani) • Concepção Construtivista (João Freire); • Educação Física “Plural” (Jocimar Daólio); • Concepção de “Aulas Abertas”; • Concepção Crítico-Emancipatória (Kunz). | <p style="text-align: center;">Sistematizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptidão Física; • Crítico-Superadora. |

Quadro 2 - Abordagens da Educação Física.

Fonte: Castellani Filho (1999 apud Dias e Souza, 2010, p.31-32).²³

Deste modo, tem-se como primeira referência de sistematização das Teorias da Educação Física brasileira o quadro acima, no qual são identificadas as

²³ Quadro adaptado da Tese de Doutorado de Lino Castellani Filho (1999) intitulado “A Educação Física no sistema educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectivas”.

abordagens e concepções pedagógicas que se referem à questão da metodologia do ensino, que para o autor é compreendida como:

A explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional (ibid, p. 152).

Ainda a respeito das Abordagens e seus respectivos autores, encontram-se as Não Propositivas, especificamente, a Fenomenológica, Sociológica e Cultural representadas pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, Mauro Betti e Jocimar Daólio que têm em comum a abordagem da Educação Física escolar sem estabelecer parâmetros ou princípios metodológicos ou metodologias para o seu ensino e que foram caracterizadas como abordagens.

Nas Propositivas tem-se a presença das Não Sistematizadas e das Sistematizadas. Nas primeiras, é possível localizar as concepções Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-Emancipatória representadas pelos professores Go Tani, João Batista Freire e Elenor Kunz, respectivamente. Já na Abordagem Cultural, o representante é Jocimar Daólio, que a renomeou como Abordagem Plural. É possível também localizar a proposta de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, denominada Concepções de Aulas Abertas. Todas estas abordagens regem uma outra configuração de Educação Física Escolar, definindo princípios que caracterizam uma nova prática.

Por fim, nas Propositivas Sistematizadas encontram-se duas concepções: A primeira, que centra sua ação pedagógica na relação paradigmática da Educação Física com a Aptidão Física e a segunda, denominada por seus autores de Crítico-superadora.

Baseados na obra de Castellani Filho (1999), muitos estudiosos da área se valeram de sua sistematização e proposição no quadro das teorias da Educação Física brasileira, dando prosseguimento aos seus estudos sobre as teorias/abordagens. Dentre os estudiosos está Taffarel (2005), que reorganizou o quadro de Castellani Filho (1999) sobre as teorias/abordagens utilizadas nas aulas de Educação Física, na tentativa de buscar a percepção dos seus conteúdos enquanto construção histórica do homem.

Para a reorganização de um novo quadro, Taffarel (2005) partiu da constatação das diversas produções ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990 no cenário brasileiro. Apesar de terem assinalado um campo de conhecimento específico para a Educação Física, a autora buscou superar a abordagem empírico-analítica, por estas teorias/abordagens terem se tornado limitadas e por não explicitarem um projeto histórico que permeia seu eixo pedagógico, como afirma Albuquerque (2007):

propondo uma sistematização das abordagens na área da educação física, Taffarel (1997, p. 106-130) analisou as perspectivas/possibilidades pedagógicas desta área a partir de três critérios: 1) a direção política do processo de formação humana; 2) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; 3) as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a educação física escolar e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem (p. 129).

Após a indicação dos três critérios utilizados por Taffarel (2005), foram acrescentados ao quadro de Castellani Filho (1999) outros autores considerados adeptos do estudo das Teorias de ensino da Educação Física, reorganizando assim um novo quadro das abordagens da Educação Física brasileira:

| I – CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS | II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS | |
|--|---|--|
| -Abordagem Sociológica (Betti, Bracht e Tubino). -Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin). -Abordagem cultural (Daólio) -Abordagem história (Goellner, Melo e Soares). | 1. NÃO-SISTEMATIZADAS -Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani). -Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire). -Abordagem a partir da referência do lazer (Marcellino, Costa e Bracht). -Abordagem a partir da referência do Esporte para Todos (Dieckert). -Abordagem plural (Vago). | 2. SISTEMATIZADAS -Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht). -Abordagem da concepção de aulas abertas. (experiências Escola-Hildebrandt-Stramann) -Abordagem da aptidão física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya). -Abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel). |

Quadro 3 – Concepções e Abordagens para o ensino da Educação Física
 Fonte: Taffarel (2005)²⁴

As abordagens, segundo a autora, são organizadas pelas fundamentações teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem, e por isso foram organizadas em não-propositivas e propositivas. Assim ocorre com a

²⁴Sistematização atualizada em: Pesquisa Matricial do Curso de Metodologia do ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e lazer, Faced/UFBA, 2005.

proposição epistemológica, em que são encontradas nas literaturas da área explicações e proposições de caráter epistemológico, elaboradas a partir da consideração do que é ciência e do que é Educação Física e seu objeto de estudo.

De acordo com o quadro sistematizado por Taffarel (2005), aponta-se, sem fazer uma análise minuciosa, como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico indicado pelas abordagens propositivas sistematizadas da Educação Física brasileira, a partir da qual se tem a referência de categorias desenvolvidas por Freitas (1995) em objetivo/avaliação e conteúdo/método:

| ABORDAGENS | OBJETIVO | AVALIAÇÃO |
|--|---|--|
| Abordagem da concepção de aulas abertas (experiências Escola móvel - Hildebrandt- Laging) | O objetivo é trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar, aos participantes, autonomia para as capacidades de ação, as aulas são traçadas a partir da orientação de ação baseada principalmente nos objetivos dos alunos. | Os resultados orientam-se pelos objetivos de ação dos alunos no processo ensino-aprendizagem. |
| Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht) | Apresentar diferentes propostas de ensino para o atletismo, a capoeira, a dança e de aulas abertas mostrando de diferentes formas que para a formação de alunos críticos e com perspectivas educacionais emancipatórias. | O professor convida o aluno a rever o que foi planejado e organizado; Participação individual e coletiva; Levantamento dos pontos fortes e fracos da aprendizagem; O aluno deve falar e relatar situações e criar; |
| Abordagem da aptidão física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya) | — | — |
| Abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel). | O objetivo é desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da sua Cultura Corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa. | Fazer com que o aluno consiga fazer o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal. |

Quadro 4: Sobre Objetivos/Avaliação das Abordagens propositivas sistematizadas.

Diante deste quadro é possível perceber que as diversas abordagens surgiram no intuito de legitimar a Educação Física dentro do espaço escolar, pois, conforme Castellani Filho (1999), as abordagens já surgiram com as disputas das

diferentes teorias pedagógicas, as quais apresentam diversas concepções de visão de homem, sociedade e educação. Isto fica evidente na categoria objetivo/avaliação, já que três delas apresentam como desenvolvimento das aulas de Educação Física o rompimento da abordagem da aptidão física²⁵ que vem hegemonicamente legitimando a Educação Física no currículo das escolas.

Contudo, duas delas apresentam limites no que concerne a defesa do projeto histórico de homem e sociedade. Diferentemente da abordagem crítico-superadora que anuncia seu objetivo baseado na pedagogia histórico-crítica a qual defende a transmissão de conhecimentos social e historicamente construídos pelo homem (pela relação do trabalho) e de uma sociedade na perspectiva socialista.

Apesar de estar no fim da primeira década do século XXI, ainda é bastante presente a tentativa de inserir modelos “inovadores” para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. A exemplo dos movimentos chamados de “renovadores” da Educação Física brasileira, surgidos nas décadas de 1970 e 1980, tais como o da “Psicomotricidade” (Le Bouch) e Educação Física “Humanista” (desenvolvida por Vitor Marinho de Oliveira, baseado na teoria de Maslow Rogers).

Ambas, segundo Taffarel et al. (1992), apresentam a perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo. Sendo que a primeira, se sustenta pela teoria da Psicocinética, privilegiando o desenvolvimento psicomotor, especialmente, a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras para a melhoria do movimento como um todo.

Já a Educação Física Humanista, ainda de acordo com Taffarel (1992), se caracteriza pela presença dos princípios filosóficos em torno do ser humano, “sua identidade, valor tem como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas” (ibid, p.55).

Para concluir o papel que as teorias educacionais da Educação Física tem na Organização do Trabalho Pedagógico do professor, analisou-se o quadro da outra categoria, por nós indicada como estudo para a compreensão da inserção dos preceitos da escola capitalista na organização escolar, que é o conteúdo/método.

²⁵ Infelizmente não conseguimos até o término deste trabalho, identificar a obra de Araújo e Gaya que tratam da abordagem pela perspectiva da metodologia do ensino da Educação Física, nem na tese de Castellani (1999) e nem na reorganização proposta por Taffarel (2005).

| ABORDAGENS | CONTEÚDO/ESPECIFICIDADE | METODOLOGIA |
|---|---|---|
| <p>Abordagem da concepção de aulas abertas (experiências móveis) - Escola Hildebrandt-Laging</p> <p>Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)</p> | <p>Forma de movimento dos alunos, subjetivamente determinadas. Especificidade: Handebol</p> <p>Atletismo; Capoeira; Dança; Aulas Abertas.</p> | <p>Os conteúdos são construídos por meio da definição de Temas Geradores e são desenvolvidos promovendo-se ações problematizadoras, numa sequência lógica de complexidade dos processos de aprendizagem, feitas pela interação de alunos e professores.</p> <p>Encenação Problematização Ampliação Reconstrução</p> |
| <p>Abordagem da aptidão física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya)</p> <p>Abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel).</p> | <p>—</p> <p>Educação Física como Cultura Corporal. Especificidade: Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança.</p> | <p>—</p> <p>Realização das atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa Cultura Corporal, vivenciadas - tanto naquilo que possuem de "fazer" corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo "fazer".</p> |

Quadro 5: Sobre as abordagens propositivas sistematizadas.

Como evidenciado, a categoria conteúdo/método no quadro das abordagens pedagógicas da Educação Física apresenta-se diversificado, devido às múltiplas teorias educacionais surgidas nas duas últimas décadas do século passado. Embora, considere-se que atualmente a prática pedagógica pela Organização do Trabalho Pedagógico do professor resista a mudanças, ou seja, que a prática e a organização dela, ainda estejam acontecendo influenciadas pelo paradigma da aptidão física e do esporte rendimento, reconhece-se que as abordagens pedagógicas são alternativas para o ensino da Educação Física, de romper com os interesses do ideário neoliberal, já que a maioria das abordagens propositivas e

sistematizadas apontam conteúdos/métodos que se aproximam entre elas, mas que se distanciam na hegemonia da prática esportivizada, mecanizada e reprodutivista que tem prevalecido ao longo da história na Educação Física brasileira.

Porém, é preciso ter como ponto de referência uma análise acurada do que é assumir um dos modelos de abordagem teórica para a Organização do trabalho Pedagógico do professor. Visto que, tais abordagens podem se manifestar na prática pedagógica de forma homogênea/consensual, sob diferentes formas de intervenção.

Por conseguinte, incluem os mecanismos e os processos de definição de perfis profissionais, pelas matrizes curriculares definidas para os cursos de formação de professores, se materializando na realidade concreta, como campos em disputa pela hegemonia teórico-instrumental que, na sua essência, se caracteriza na existência diferenciada de projetos políticos de homem, sociedade, educação, Educação Física e profissão docente, com suas respectivas lógicas de racionalidade teórica e de intervenção social, que vem se legitimando no espaço da escola.

Freitas (1995) aponta que alguns pedagogos²⁶ têm atribuído de forma enfática um peso maior na categoria conteúdo/método, devido à diminuição do papel desta, dentro da escola, pelos preceitos das correntes/abordagens libertárias.

Hoje, no entanto, é preciso que reexaminemos esse enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação da escola. Quando se enfatizam os conteúdos escolares, os neoliberais fazem coro, imediatamente. Tal postura é compreensível na medida em que a preocupação com o , além de facilitar posições reformistas (cf. Santos,1991), oculta e retira o debate crítico do campo dos objetivos/avaliação da escola, uma área central. Mesmo o interesse que os neoliberais demonstram por avaliar a escola refere-se, na verdade, à avaliação, não dos objetivos desta em sua *função social*, mas como distribuidora de certos conteúdos ou “competências básicas” (ibid, p.144).

Diante deste cenário, Taffarel (1993) e Lacks (2004) apontam que a saída para um novo projeto de formação que supere os modelos fantasiosos de Organização do Trabalho Pedagógico prevê a reconceptualização da prática e sua mediação dinâmica com: a teoria; o trabalho pedagógico como base da formação

²⁶Somente para enfatizar, faz-se referência às especificidades das abordagens teórico-metodológicas da Educação Física. Porém, reconhece-se, como já registrado anteriormente, que tais abordagens têm influências marcantes na produção e sistematização do conhecimento da Educação Física pelas teorias educacionais.

em toda a trajetória do curso; o redimensionamento das áreas de conhecimento a partir de categorias da Práxis; a pesquisa como síntese entre conhecimento e trabalho pedagógico; a definição coletiva de parâmetros teórico-metodológicos e de construção da unidade metodológica que supere a atual divisão social do trabalho alienado expressa no interior dos cursos de formação de professores; e a História como matriz científica na formação de professores.

O método materialista histórico-dialético é, portanto, o método pelo qual se pode compreender a formação como processo, em que o homem é sujeito histórico, forma-se, transforma-se e transforma o concreto, ou seja, sua realidade. Compreende-se que o homem se constitui à medida que se apropria de ferramentas de análise, ao passo que apreende o movimento do real pelo pensamento, tornando-se “concreto pensado”, e apontando para um projeto histórico de matriz socialista (MESZÁROS, 2005).

A Educação Física se legitimou como conhecimento dentro do espaço escolar por meio da abordagem da aptidão física. Isto é, decorrente dos modos de produção que foram se implantando ao longo dos interesses da classe burguesa, como o fordismo/taylorismo e agora, no ideário neoliberal, o modelo toyotista. Como já referido anteriormente, este modelo requer a formação de homens qualificados com capacidades de abstração, espírito de equipe, criatividade, capacidade de resoluções de problema, domínio da tecnologia de informação e comunicação entre outros, aspectos estes balizadores do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo, o neoliberalismo (NOZAKI, 2004).

Sendo assim, a Educação Física dentro do espaço escolar se torna a mediação desse processo de formação de homens que se adaptam ao projeto hegemônico capitalista. Por isso, todo cuidado ao aderir a modelos ditos “renovadores” ou “inovadores” de práticas pedagógicas para Educação Física, por eles ocultarem o modelo de sociedade a que querem servir, bem como o tipo de homens que querem formar. Ocultam, porém, suas intencionalidades são explícitas pelas formas com as quais se caracterizam na relação das categorias objetivo/avaliação e conteúdo/método, que são a-históricas, estanques e fragmentadas.

Neste sentido, no que se refere à abordagem epistemológica para uma Organização do Trabalho Pedagógico que atenda à necessidade de formação de homens, sujeitos do seu próprio processo de transformação, reconhecemos que a

abordagem Crítico-superadora é a que melhor responde às problemáticas do cenário evidenciado. Esta matriz, com base materialista-dialética, tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e reconhece-se inserida no campo educacional da pedagogia Histórico-crítica, pois busca explicitar o “lugar” de onde falam seus aderentes, explicitando o projeto histórico que defendemos.

A adesão, aos procedimentos metodológicos desta abordagem, requer uma análise crítica da relação de formação de homem e seu atrelamento ao projeto hegemônico capitalista, evidenciados na articulação do trabalho pedagógico e suas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e sua forma de organização de conhecimento no processo ensino-aprendizagem, com perspectiva de superação pelo rompimento com o modelo da pedagogia dominante.

Desta feita, entende-se que para romper a lógica da construção e transmissão do conhecimento, reforçado pela: divisão do trabalho pedagógico; relação do trabalho intelectual e manual; relação dicotômica entre corpo e mente e entre a apreensão do conhecimento entre teoria e prática, faz-se necessário apontar articulações necessárias na perspectiva da unidade desses aspectos na Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e os pares dialéticos que o constituem.

Portanto, visualiza-se uma Educação Física que tenha uma Organização do Trabalho Pedagógico, com atendimento às necessidades da classe trabalhadora, prevendo a ruptura das práticas utilitaristas, para a consolidação de uma prática revolucionária, assumindo que o conhecimento é arma necessária para a luta contra o projeto hegemônico da pedagogia burguesa. Por conseguinte, compreender os dados da realidade pelo trato com o conhecimento da Cultura Corporal é defender um projeto que se contraponha à lógica do ideário neoliberal pelas incursões de reformas educacionais, com a intenção de nos convencer que o capitalismo humaniza, quando na verdade ele aliena e explora, intensificando suas formas de produção para a lucratividade.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RME-BELÉM/PA: ANALISANDO LIMITES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos em tempos em que aprender a aprender é imperativo, portanto, 'o velho' professor que ensina dever ser aposentado (ARCE, 2007, p.14).

Neste capítulo, serão analisadas as relações presentes entre o processo de formação inicial e continuada do professor de EF da RME/Belém e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Desta maneira, será feito o exame da concepção de criança e escola, e avaliação da atual política educacional da RME, tendo o professor, como sujeito deste estudo. Para isso tomará por base as avaliações já realizadas em capítulos anteriores e de outras referências que tratam da temática em questão.

O caminho lógico deste estudo é feito pelo movimentar do pensamento, que significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), para se chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto, pensado através da “crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK apud FRIGOTTO, 2008, p. 80).

Deste modo, a análise nos possibilitará apontar os limites e possibilidades existentes na organização do trabalho pedagógico dos professores entrevistados, a partir de categorias²⁷ que foram identificadas na realidade concreta da prática pedagógica dos professores entrevistados.

Vale ressaltar que para realizar o exame dos dados, optou-se tomar como ponto de partida o enfoque teórico marxista, por este ir ao encontro dos “enfoques críticos-participativos com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social e

²⁷ O termo categoria a que se refere este estudo é aquele que Marx (apud Minayo, 2000) faz uso por diversas vezes para indicar conceitos relativos à realidade historicamente relevantes, expressando os aspectos fundamentais dentro de sua abordagem, das relações, dos homens entre si e com a natureza.

que por isso partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (Triviños, 2009, p. 51). Neste estudo, posiciona-se na contraposição da falácia da neutralidade científica nas ciências sociais, em concordância com o que discorre Frigotto (2008) na tese do monismo materialista ao afirmar que:

a ciência do social é uma ciência não neutra. A ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe. Nesse sentido, o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta (ibid, p.84).

Outro ponto importante da referida tese anunciada por Frigotto (2008) e que deve ser frisado é a necessidade de se dar o caráter radical ao conhecimento histórico na proposição de rupturas e críticas ao

status quo ante, e que por isso mesmo o embate teórico revela que há teorias que explicitam e revelam a realidade de forma mais completa, ainda que relativa, e outras que são mais parciais ou até obnubilam a realidade dos fatos” (ibid, p.84).

Por isso, justifica-se a partir de Freitas (1995) que a produção de conhecimento baseado no método materialista histórico-dialético, parte da noção de categoria, em que o homem pode compreender a natureza a partir das categorias, que constituem o concreto pensado.

As categorias são pontos de apoio de conhecimento e da prática [...] as categorias surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognoscitiva do homem (ROSENTAL; STRACKS apud FREITAS, 1995, p.80)

Deste modo, a coleta de dados deste estudo parte da relação entre as categorias analíticas e empíricas, a fim de se propor novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da RME/Belém, a partir da compreensão da Educação Física Escolar inserida em um currículo ampliado, cujo movimento se dá pela espiralidade com as demais disciplinas do currículo da Educação Infantil.

4.1 Procedimentos Metodológicos

No primeiro procedimento metodológico, parte-se da aproximação da temática com pressupostos teóricos que sustentam o modelo de sociedade em que o objeto de estudo está inserido, neste caso, a Educação Física na Educação Infantil, pela compreensão de que “o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida” (MINAYO, 2000, p. 89).

Desta forma, parti-se de aspectos essenciais do objeto problematizado, seus fundamentos históricos e conceituais, como categorias analíticas do estudo, que neste caso, são a Criança/Infância, Educação Física e Educação Infantil e seus ordenamentos legais e as teorias que implicam a formação de professores.

Para Minayo (2000), as categorias analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem “ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação” (ibid, p.94).

O segundo procedimento foi conhecer o campo empírico da pesquisa, ou seja, a RME/Belém, por meio de contatos junto à SEMEC com intuito de nos apresentar pessoalmente, bem como, apresentar o documento contendo a proposta de estudo e de solicitação/autorização para coleta de dados junto aos professores que compõem a RME/SEMEC/Belém.

A priori, a coleta se daria por intermédio de uma oficina²⁸ de sensibilização sobre a necessidade de reflexão sobre a “A Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil”. Essa oficina agregaria um total de 52 professores, mapeamento realizado pela lista²⁹ de lotação dos professores de EF que ainda estavam atuando na Educação Infantil no ano corrente, no caso, o segundo semestre de 2009.

A oficina tinha como objetivo apresentar a proposta da pesquisa aos 52 professores. Logo em seguida, sensibilizar os mesmos para adesão destes como sujeitos da pesquisa e assim construirmos possibilidades de uma nova organização

²⁸ A síntese da proposta de oficina encontra-se como apêndice A deste trabalho.

²⁹ A lista de lotação foi concebida de forma “oficiosa”, já que foram encontradas muitas barreiras para a coleta de dados por parte da diretoria de educação da SEMEC, limitando assim, um procedimento mais transparente e tranquilo no mapeamento dos professores/sujeitos da coleta de dados deste estudo. Esta lista encontra-se no anexo A deste trabalho.

do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil na RME. A oficina seria desenvolvida num tempo de 8 horas (podendo ser organizada em um dia ou em dois dias, cada um com 4 horas), tendo como proposta a aplicação de cinco tempos pedagógicos, sugeridos pela obra de Gasparin intitulada “Por uma didática da pedagogia histórico-crítica”³⁰ :

1º Momento: **Prática social inicial** - O que os professores já sabiam sobre o conteúdo (no caso as categorias analíticas do estudo) a ser ministrado? O que eles gostariam de saber mais sobre o conteúdo? Esse momento seria registrado pela pesquisadora.

2º Momento: **Problematização** - Elaborar questões que norteariam o debate. Tal procedimento se desenvolveria primeiramente pela análise situacional do “lugar” da Educação Infantil no espaço da escola, já que apenas uma pequena parte das turmas de Educação Infantil (pré-escola) se encontra dentro do espaço da escola e outras, no caso a maioria das turmas, se concentram na UPEI (Unidade Pedagógica de Educação Infantil), comumente conhecida como “Anexo” das escolas de ensino fundamental da RME.

3º Momento: **Instrumentalização** - Definir as dimensões para serem estudadas: Conceitual, Histórica, Cultural, Social etc. Momento de trocas de experiências entre pesquisador e professores sobre as seguintes temáticas: Conceitos e concepções de criança, as práticas corporais da infância ao longo da história e teorias teórico-metodológicas da Educação Física no Brasil.

4º Momento: **Catarse** - Síntese da apreensão do conhecimento, processo de apropriação e síntese do debate e abstração das ideias para o retorno do primeiro momento, da prática social inicial e encaminhamentos para a avaliação.

5º Momento: **Prática social final** - Sistematização e reorganização do trabalho pedagógico do ensino da Educação Física na Educação Infantil, registrando as intenções dos professores e suas ações na comunidade escolar, mas especificamente na Educação Infantil.

Ao longo da oficina, seriam aplicados questionários aos professores que quisessem contribuir de forma espontânea para a coleta de dados do estudo, tal

³⁰ A opção pelo método didático da Pedagogia Histórico-crítica se dá pela defesa da Educação para a emancipação do homem, “pelo domínio do saber historicamente acumulado, que acontece na escola, como instância mais desenvolvida para a difusão do saber – processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista” (FREITAS,1995, p.28), com a qual corroboramos.

questionário apresentaria questões (semi-estruturadas) referentes às categorias do objeto de estudo em questão.

A oficina deveria ser um espaço não apenas de procedimento da coleta de dados, mas também de formação continuada construída entre os pares (nós professores da RME) como um momento de reflexão e construção. Porém, no momento da apresentação da proposta à Coordenadora da Educação Infantil, encontramos muitas dificuldades, acarretando inclusive, no atraso da coleta de dados.

Entre as dificuldades, relatamos: a apresentação da proposta junto aos gestores da SEMEC, em que se solicitou por telefone uma data de agendamento de reunião com a Coordenadora de Educação Infantil da SEMEC. Havendo demora no retorno do pedido, tomou-se a iniciativa de procurar pessoalmente a Coordenadora, para sabermos o porquê da demora da resposta do pedido feito.

Atendidos por uma professora, que naquele momento respondia como assessora da Coordenação da Educação Infantil, a mesma nos informou que a agenda da coordenadora estava lotada, não sabendo dizer quando seria possível marcarmos um dia expor o que pretendíamos com a solicitação. Mais uma vez deixamos o contato de telefone para ter o retorno o mais breve possível.

No entanto, não obtivemos retorno, com isso tomou-se a decisão de protocolar um pedido oficial por meio de uma carta de exposição de motivos (anexada a síntese da pesquisa e a proposta de oficina) encaminhados à Secretária Municipal de Educação, Professora Terezinha Gueiros.

Entre esses íterins burocráticos, fomos informados da ameaça que rondava os professores de Educação Física que atuavam com Educação Infantil. Era a retirada da disciplina Educação Física do currículo da Educação Infantil da RME. Tal informação nos foi dada por colegas professores que já estavam preocupados com a perda salarial (que a referida ameaça poderia causar aos bolsos dos professores, caso ela se concretizasse) e a desvalorização que esta disciplina estaria sofrendo pelos gestores municipais da educação de Belém.

Fomos atrás dos motivos que poderiam levar a SEMEC a tal decisão. Foi quando percebemos que a ameaça era fato concreto e a retirada já estava prevista pelos gestores da educação municipal. Tal fato aconteceu de forma arbitrária e autoritária, pois os professores não tinham sido ao menos informados da decisão e dos motivos que justificariam a retirada por parte da SEMEC.

O que podemos analisar diante do contexto é que a SEMEC tem seguido à risca as mudanças estruturais do capital, pela mediação das transformações do mundo do trabalho, que segundo Nozaki (2004), são “provenientes da reestruturação produtiva, entendida como forma de gerencia do capital” (ibid, p.162)

Para melhor compreender e apoiar a possível luta que os professores iriam travar junto à SEMEC, procuramos então o SINTEPP, nosso representante nas lutas pelas melhorias salariais e das condições de trabalho dos trabalhadores da educação pública no estado do Pará. O mesmo também não tinha nenhuma informação oficial a respeito da possível decisão, mas já tinha tomado conhecimento da ameaça, porque um grupo de professores de Educação Física tinha procurado o SINTEPP para entregar um abaixo assinado que repudiava o ato arbitrário da secretaria e reivindicava uma posição do mesmo diante da situação.

Sendo assim, o SINTEPP incluiu na pauta da campanha salarial de 2010³¹, a reivindicação dos professores não só de Educação Física, mas dos professores regentes da Educação Infantil (Pedagogos), que também iriam sofrer perdas não salariais, mas de formação continuada, conquista histórica no âmbito da RME, porque estes perderiam suas Horas Pedagógicas³², com a retirada da disciplina Educação Física do currículo da Educação Infantil.

Depois de uma longa espera de quase dois meses, recebemos o telefonema da assessoria da direção geral de educação da SEMEC, agendando uma reunião. Quando fomos informados pela Diretora Geral de Educação da SEMEC sobre a retirada da Educação Física na Educação Infantil, em que se alegou que a inserção desta como disciplina não era regulamentada na RME. Ao ser questionada sobre de que regulamento a Educação Física precisaria para estar inserida no currículo da Educação Infantil, a mesma declarou que a SEMEC toma como parâmetro legal o RCNEI e que os mesmos orientam que as atividades de Movimento (jogos e brincadeiras) devem ser desenvolvidas como linguagem corporal. Portanto, tais conteúdos poderiam ser ministrados por qualquer professor, neste caso, os pedagogos assumiriam as atividades de Movimento.

³¹ Ver Jornal informativo da Campanha Salarial 2010 do SINTEPP (Anexo B)

³² A Hora Pedagógica foi implementada como política de formação continuada inserida como um dos princípios de valorização dos profissionais de educação ligados a RME na gestão municipal de 1996-2004 (Governo do Povo). Sua dinâmica se dá de forma semanal, em que o professor possui 4 horas semanais para estudo, planejamento e avaliação de suas práticas pedagógicas, tendo como *locus* privilegiado a escola. (SEMEC, 1997).

Novamente recorremos a Nozaki (2004), quando discorre sobre a desvalorização da Educação Física no interior do projeto neoliberal para a escola,

o qual é baseado na formação flexível e no ensino das competências. Contudo, ainda compõe o projeto de gerência da crise do capital, de forma mediata, quando se torna um artigo de luxo no projeto pedagógico da escola. Neste ponto, existe, [...] uma mudança na concepção pedagógica da educação física. Se, na escola, ela fica elitizada, as práticas corporais extra-escolares assumem papel de importância na proporção em que compõem o ideário da empregabilidade, sob um ponto de vista liberal, por meio da formação de estilo de vida ativa e saudável, a qual se articula com a formação de competências ligadas à boa apresentação pessoal. O trabalho da docência nestas áreas, ainda que não se trata de educação física, mantém, por um lado, a própria relação de precarização, mormente propagada na recomposição atual do capital (ibid, p.163)

É sabido que existiram e ainda existem muitas lacunas na formação inicial do professor de Educação Física, principalmente, em decorrência da inserção desta como disciplina nas instituições escolares na forma de compreender o homem numa lógica biologizada, acrítica e a-histórica. Mas existem outros percalços neste processo de inserção, que são a busca incessante da cientificidade da Educação Física como área de conhecimento e a falta de legitimação desta como disciplina, pela carência de sistematização de propostas que tratam da organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, isto não justifica a atitude irresponsável que a SEMEC tomou com a sua decisão, que não apenas desprezou a Educação Física como conhecimento historicamente sistematizado, como infringiu os direitos não somente dos trabalhadores da educação municipal que atuam com a Educação Infantil, mas das crianças de ter um ensino de qualidade, dando-lhes o acesso a todos os conhecimentos historicamente sistematizados para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda sobre a postura da SEMEC em relação a retirada da disciplina Educação Física da Educação Infantil e a defesa do RCNEI como parâmetro para a construção do currículo da Educação Infantil salienta-se a concepção teórica em que o referencial tem se baseado, sobre o qual tratou-se no primeiro capítulo.

Terceiro passo, discorrer sobre a análise das categorias empíricas do objeto em si, da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física da RME de Belém/PA para o ensino na Educação Infantil. É válido

acrescentar que temos acordo, mais uma vez com Minayo (2000), ao definir as categorias empíricas como:

aquelas construídas com finalidade operacional, visando o trabalho de campo [...] ou a partir dele. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. (ibid, p. 94)

Ressalta-se ser fundamental tomar como base o projeto histórico que se almeja, ou seja, o da emancipação humana e a construção do projeto histórico socialista, que para Freitas (1995) é o que define o tipo de sociedade ou organização social pela qual se pretende transformar o estado atual, ou seja, da atual sociedade e dos seus meios.

Por intermédio desta base é que se deve colocar em prática sua concretização a fim de vislumbrar o rompimento com a forma idealista de produção do conhecimento, de determinar parâmetros e modelos como meio e fins de reprodução, legitimando a forma linear e hierárquica de se produzir conhecimento, por isso acreditamos que a matéria antecede ao pensamento. Concorda-se com Marx (1978) quando afirma que não são as ideias que determinam as ações dos homens, mas sim o contrário, são as ações que determinam as ideias.

Partir da concepção de que a matéria é anterior à consciência e que a realidade é cognoscível significa dizer que o ser humano é capaz de conhecer a realidade natural e social. Sendo assim, a filosofia parte das noções de realidade, que de acordo com Triviños (2009), entendemos por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência. O autor afirma que a tarefa de esclarecer a relação entre a consciência e a realidade constitui fundamentalmente o problema essencial da filosofia.

Esta filosofia, então, é a filosofia da práxis, que para Vasquez (2007, p. 30):

Mas à verdadeira consciência da práxis chega-se superando, por sua vez, o ponto de vista limitado e mistificado da consciência idealista e não voltando a um estado anterior ou pré-filosófico. Nesse sentido, a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e elevar-se a um ponto de vista, objetivos, científico, a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente o pensamento e a ação.

Sendo assim, as três categorias fundamentais do materialismo dialético são a matéria, a consciência e a prática social. Desta forma, o materialismo dialético levanta como critério da verdade a prática social, ou seja, a práxis.

Diante do exposto, apropriar-se do Método é compreender o conhecimento da realidade. Neste caso, a relação das categorias, já anunciadas anteriormente, para a análise do princípio da contradição, que para Cheptulin (1982) é compreendida como unidade de luta dos contrários que se excluem e se opõem mutuamente, presente na relação da *Formação inicial e a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da RME que atuavam com Educação Infantil* indicando que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Em relação aos cuidados éticos deste estudo, tomaram-se por base as palavras dos autores Löwy (1998) e Frigotto (2008) que veem no método marxista muito mais que um método de interpretação da realidade, mas uma postura ética da solidariedade, de projeto revolucionário e de utopia sobre o futuro, cumprindo seu papel unificador, que demarca uma postura de concepção de mundo, enquanto método de apreensão radical da realidade e enquanto práxis que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento da realidade histórica.

Apesar de tomar o método marxista como preceito da relação ética na construção do conhecimento, foram necessários outros cuidados que julgamos necessários para a realização da coleta de dados, tais como: a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³³ e a omissão dos nomes dos professores na transcrição das falas no momento da análise dos dados.

Para concluir a exposição metodológica, nos apropriamos da justificativa de Triviños (2009), fazendo dela a nossa justificativa:

Justifica-se a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquiriu da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. Por isso, consideremos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (ibid, p.125)

³³ O Termo Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice A.

4.2 A Educação Física na Educação Infantil na RME de Belém/PA

4.2.1 Caracterizando o lócus e os sujeitos da pesquisa

A SEMEC possui em sua RME um total de 61 escolas (incluindo a Fundação Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira) e 35 Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, atualmente denominadas como Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, antes chamadas de Unidades de Educação Infantil – UEIs. As escolas assim contabilizadas funcionam, de fato, multiplicadas em um número bem maior de endereços e prédios entendidos como anexos – os quais são vinculados a uma escola-sede principal, que centraliza e administra a documentação escolar regida pela legislação vigente.

Assim, além das 61 escolas, há mais 69 anexos (20 anexos municipais em prédios próprios, 12 anexos em instalações alugadas, 22 em comodato e outros 15 em regime de subvenção). Quanto às unidades de uso exclusivo para a Educação Infantil, na soma das 35 UEIs, registram-se 23 em prédios próprios, 5 em espaços físicos alugados e 7 em regime de comodato. Todos os endereços somados alcançam 165 localizações em Belém, nas quais se distribuem os 73.481 alunos da rede pública municipal.

As ações da SEMEC no que diz respeito à política educacional, desde o início da atual gestão (2005/2008) estão sendo orientadas, a partir de três eixos estratégicos:

- Expansão da Educação Infantil;
- Formação continuada de professores;
- Educação para o desenvolvimento humano sustentável.

A Educação Infantil como sabido abrange duas modalidades: creches (crianças até 3 anos) e pré-escola (crianças com 4 e 5 anos). A prioridade da SEMEC para esta etapa de ensino é ampliar a oferta de Educação Infantil, expandir o pré-escolar, conforme aconselham os diagnósticos nacionais atuais (LDBEN/96, PNE/2001, PNE e no PDE/2006).

[...] ampliar a oferta da educação infantil começa na difícil busca de terrenos em Belém e na discussão do projeto arquitetônico das unidades edificadas no quadriênio de modo que observem os requisitos pedagógicos; receber alunos portadores de necessidades especiais demanda profissionais capacitados, equipamentos e área física (SEMEC).

As ações da SEMEC são sustentadas pela concepção de melhoria da aprendizagem dos alunos, cuja ação está na responsabilidade de um grupo de professores “selecionados” a serem multiplicadores de conhecimentos por meio da formação continuada dos professores. Esta ação de formação continuada é denominada de ECOAR – Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo / ECOAR, o qual possui como objetivos: incentivar os professores a desenvolver seu próprio método pedagógico; colocar a informática nas mãos dos alunos, para isso são realizados cursos prévios para os professores no prédio do Núcleo de Informática Educativa / NIED. Segundo a SEMEC, para que estas ações sejam consolidadas se faz necessário ter uma:

[...] preocupação com a preparação da infra-estrutura física das escolas (muitas vezes, além da aquisição de móveis e da adoção de soluções de refrigeração, rede elétrica e telefônica, significa também a construção de novas salas); a obrigação de incentivar a leitura que ensejou a criação do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares / SISMUBE não pode ser feita sem seleção criteriosa e aquisição de livros e móveis, preparação de salas nas escolas e habilitação de equipe para a missão; participar com sucesso do Censo Anual do MEC e garantir as verbas decorrentes dessas informações parte do desenvolvimento de sistemas de informática ao lado da Companhia de Informática de Belém / CINBESA envolvendo ligações complexas com os cadastros automatizados de professores, escolas e alunos; construir escolas nas ilhas inclui modelos e custos peculiares de energia, saneamento, abastecimento de água, acesso (trapiche) e transporte diário (fluvial e terrestre) de professores e alunos (ibid).

As ações que a SEMEC defende como política educacional prova que elas são consequências de ajustes do ideário neoliberal, e a SEMEC tem se atrelado às demandas desse ideário para a formação de um novo homem que se adapte aos modos de produção do capital, pela lógica da versatilidade, competitividade, domínio das tecnologias de informação e comunicação, secundarizando a transmissão de conhecimentos histórica e socialmente construídos.

Em relação à concepção da educação pelo desenvolvimento humano e sustentável, a SEMEC demonstra sua estreita relação com as teorias pós-modernas, de que o capitalismo humaniza pela educação e que há possibilidades de diminuir (e não acabar) as mazelas de exploração e exclusão pela sensibilidade da relação do *cuidar para o futuro*, omitindo a verdade, que é a não possibilidade de formação humana no modelo de sociedade vigente, se não pela ruptura com o mesmo.

Diante do conhecimento da realidade empírica da política educacional da RME, partiu-se à escolha dos sujeitos do estudo. Escolha determinada pelos critérios, praticados devido aos limites encontrados na sensibilização para a participação espontânea dos mesmos neste estudo, como já descrito anteriormente. A RME desde 1996 é organizada pela estrutura administrativa de organização geográfica do município de Belém, ou seja, o município é distribuído em 8 distritos por área de abrangência geográfica/bairros. E para uma melhor organização de acompanhamento e assessoramento pedagógico das escolas, a SEMEC distribui sua RME, pela mesma organização de abrangência geográfica/bairros, os quais são assim chamados: Distrito Administrativo de Belém/DABEL, Distrito Administrativo do Entroncamento/DAENT, Distrito Administrativo do Bengui/DABEN, Distrito Administrativo da Sacramenta/ DASAC, Distrito Administrativo de Icoaraci/DAICO, Distrito Administrativo de Outeiro/DAOUT, Distrito Administrativo do Guamá/DAGUA, e Distrito Administrativo de Mosqueiro/DAMOS.

Desta maneira, o primeiro critério por nós elencado partiu da escolha das escolas que ofertassem a Educação Infantil em sua estrutura de ensino. Esta representação foi por distrito.

O segundo critério foi ter professores de Educação Física, lotados nesta etapa de ensino da educação básica, em que os mesmos fossem efetivos (concursados) na RME. Obtivemos o seguinte quadro:

| Professores | Distrito/Escola |
|----------------------------------|---|
| Professor A | Dabel/EMEIF "Profº Francisco Nunes" |
| Professor B | Daent/ EMEIF "Profº Palmira Lins" |
| Professor C | Daben/EMEIF "Profª Lana" |
| Professor D | Dasac/EMEIF "João Nelson Ribeiro" |
| Professor E | Daico/EMEIF "Profº Ciro Pimenta" |
| Professor F ³⁴ | Daout/Escola Bosque "Profº Edoirfe Moreira" |
| Professor G ³⁵ | Dagua/EMEIF "Profº Edson Luis" |
| Professor H | Damos/EMEIF "Profº Maroja Neto" |

Quadro 6 - Professores por Distrito/bairro da RME
Fonte: Lista de lotação do 2º semestre letivo de 2009.

³⁴ Em decorrência de um problema tecnológico (vírus) no aparelho de gravação de voz (MP5), não foi possível transcrever a entrevista realizada com o Professor F. Por falta de tempo não foi possível refazê-la para este estudo.

³⁵ O professor G, apesar de ter aceitado nos conceder a entrevista, não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fazendo com que a coleta de dados fosse desconsiderada por nós, pelo cuidado ético que tivemos neste processo.

A partir da apreensão da realidade objetiva, tentamos aproximar as relações que estas possuem com o processo de abstração das categorias analíticas deste estudo, a partir da análise do processo de formação inicial e formação continuada dos professores da RME e os conhecimentos que estão presentes na Organização do seu Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Os professores de Educação Física da RME, sujeitos deste estudo, são todos formados pela Escola Superior de Educação Física do Estado do Pará - ESEFPA, conhecido assim, até o ano de 1994, e que pelo processo de consolidação da UEPA, é atualmente conhecido como Curso de Educação Física – CEDF, e não mais como “Escola Superior”.

Os dados demonstram que do total dos seis professores, apenas um foi formado na década de 1980, década chave para as grandes mudanças da Educação e da Educação Física brasileira, momento em que houve uma necessidade de mudança no âmbito das teorias da educação para o rompimento das abordagens tradicionais ou empírico-analíticas, cujos princípios eram baseados na construção de uma teoria crítica que desse conta de propostas de práticas pedagógicas com articulação do ensino e aprendizagem aproximando as realidades das comunidades escolares da realidade global.

Os demais foram formados na década de 1990, década da crise estrutural do capital que fez com as reformas educacionais tivessem grandes impactos na formação de professores no Brasil.

Em relação à formação continuada, todos os professores entrevistados possuem cursos de pós-graduação, sendo 5 em *lato senso* e 1 em *stricto senso*. É relevante destacar nestes dados que a maioria dos professores buscaram realizar suas formações continuadas (especializações e mestrado) na área da Educação, evidenciando assim o interesse de qualificação no processo de atuação docente no âmbito escolar. Mesmo em tantos conflitos, crises e falta de incentivo à realização de formação continuada, pelo poder público, ainda sim é satisfatório evidenciarmos estes dados indicados pelos professores da RME.

4.3 Conhecimentos inerentes à infância, criança e Educação Infantil na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física da RME

Em relação aos conhecimentos inerentes à infância, criança e Educação Infantil para apreensão e compreensão do conhecimento da realidade concreta relacionada à Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da RME, pode-se verificar que apenas dois professores nos responderam positivamente sobre os conhecimentos inerentes a esta categoria de estudo no seu processo de formação inicial:

[...] sim, desde a época da graduação, com desenvolvimento psico-motor. Como as crianças aprendem, brincar e o brinquedo das crianças. A importância do brinquedo para a criança... Isso a gente viu desde a formação e eu fiz magistério. Também na época do magistério, a gente via muito Piaget, Vygotsky. Já não é muito novo para gente (PROFESSOR H).

Como percebemos os conhecimentos relacionados a esta categoria estão ligados à concepção teórica da psicologia, ou seja, conhecimentos inerentes às fases de desenvolvimento e comportamento. Os demais professores relataram que os conhecimentos inerentes à criança e à infância na sua formação inicial foi de forma restrita, como demonstram as falas dos professores: “Somente em termos de recreação com a professora Joana d’Arc, e em termos de psicologia e tal, na educação infantil. Nem tinha psicologia quando eu fiz minha formação” (PROFESSOR B).

Muito restrito, muito pouco, mesmo. Acho que a graduação, [...] não te dá esse suporte necessário para que você vá atuar na escola, fazer suas intervenções. Mas, nas minhas experiências foram mais, porque eu busquei isso depois da graduação. Na graduação foram poucas as oportunidades. Nos estágios foram mais por outros ciclos de escolaridade, não com a educação infantil (PROFESSOR A).

Em relação à formação inicial, os professores da RME relataram que a SEMEC, tem priorizado conhecimentos inerentes ao ciclo básico I. Ressaltando, a RME como um todo não tem um direcionamento em relação à organização da escola quanto ao processo de seriação, desde a gestão anterior (1997-2004), devido ao PPP da Escola Cabana, as escolas como um todo foram organizadas em ciclos de aprendizagem e atualmente a gestão da SEMEC, deixa as escolas com a opção livre de organizar sua estrutura pelas opções da seriação e ciclos de escolarização.

Portanto, o que evidenciamos é que na formação continuada dos professores também são restritos os conhecimentos relacionados à criança e à infância.

Eu acho que eles estão com uma preocupação em promover formações em que essa discussão da primeira infância não entra como prioridade. E aí fica um pouco difícil para gente [...] Para mim que trabalho com uma grande quantidade de turmas nessa faixa etária, é como se eu estivesse fazendo adequações. A discussão não é específica para a clientela das turmas com que eu trabalho. Então, eu acho que eles trabalham muito com receitas de aula. Acho que não trabalham dentro da discussão das dificuldades, do que seja necessário para que melhore esse trabalho na rede e sim vão lançando experiências como se tu fosses, como se todos os alunos da tua escola fossem os mesmos alunos da escola da pessoa que tá lá, socializando aquelas experiências. Então fica essa conotação, por mais que não seja essa a intenção (PROFESSOR B).

Não. É muito pobre. Nessa gestão agora, principalmente, até há alguns anos... Mesmo assim, quando ainda tinha educação infantil na rede municipal, sempre foi muito pobre. Era mais voltado pra CB I, enfim, para os ciclos básicos. Não foi voltada para a educação infantil. A gente, como eu te falei, sempre o professor é quem busca o conhecimento, se ele quiser (PROFESSOR D).

Os relatos dos professores evidenciam exatamente dados já constatados por alguns estudiosos da área da Educação Infantil, que é a secundarização, não só dos conhecimentos inerentes à criança e à infância, mas também do descaso histórico com que o Estado e as Universidades têm tratando esta etapa da educação básica. Para Silva (2009), as categorias que versam sobre a criança e a infância precisam ser inseridas de forma emergencial nos cursos de licenciatura plena, pela reformulação curricular, partindo da compreensão da “formação humana e de homem que possa intervir e interagir com o mundo do trabalho, perspectivando a superação da sociedade capitalista” (ibid, p.107).

Torna-se relevante a reflexão sobre a nossa intervenção nesse processo de formação continuada, já que a ideia é de se expandir e ampliar a Educação Infantil na RME, como ações prioritárias da atual gestão da SEMEC, e isso requer também a qualificação dos professores que atuam nesta área, como identificamos, nas falas dos professores:

A gente participou, porque fizemos uma briga, eu e a Dani, [outra professora de Educação Física]. Porque a gente queria participar do ECOAR como professoras de educação física, apesar de não termos sido convidadas. Aí, nós conseguimos. Nós participamos do ECOAR, as professoras de educação infantil também participaram, mas a formação não era voltada para a educação infantil (PROFESSOR B).

Na verdade, na área de educação física a gente não tem esse tipo de formação. Isso vai muito do professor buscar conhecimento, interesse do professor. Principalmente, na educação infantil que é de pouco interesse da área de educação física. Então, isso depende muito mesmo de uma questão pessoal. É de gostar. Fazer o que gosta. Porque a educação infantil requer uma vontade muito grande, cansa muito. Você tem que ter muita força de vontade, muita consciência. Perseverança na educação infantil, principalmente (PROFESSOR C).

O que podemos perceber é que existe uma contradição na efetivação desta prioridade por parte da SEMEC, já que fica evidente que o ensino fundamental tem sido o alvo de preocupação da SEMEC. Logo de prioridade, pois sua política educacional está atrelada aos resultados dos instrumentos de controle do desenvolvimento da educação pelo ideário neoliberal, ou seja, a preocupação está na melhoria do Índice de Desempenho da Educação Básica, visto que a RME de Belém teve um dos piores índices do Brasil no ano de 2009³⁶.

4.4 Sobre a concepção de criança

A concepção de criança na visão dos professores de Educação Física da RME, são as mais diversas, partindo da concepção etapista, biologicista, autônoma, espontânea, livre, independente e cidadã. O que podemos analisar é que a negação de conhecimentos destinados a esta temática na formação inicial e continuada dos professores deixou lacunas comprometedoras em relação ao reconhecimento da criança como sujeito histórico. Apesar de termos constatado que todos eles fizeram pós-graduação no campo da Educação, ainda sim, a temática foi e continua sendo silenciada, precisando ser desenvolvida de forma crítica, histórica e contextualizada.

Tal lacuna faz com que os professores compreendam a criança como uma fase da vida de todo indivíduo que está a vir a ser, e não que já é, como explicita o professor D “ser criança é uma etapa da vida do ser humano, onde todos vão passar e tem suas características próprias”. E ainda, na visão do ser livre espontâneo, que remete à lógica da aprendizagem pela autoeducação, quando determinam o que, como e quando aprender, preceitos propagados pelo lema do “aprender a aprender” nas teorias educacionais.

³⁶ Do total de 4.957 Redes Municipais de Educação no Brasil, a RME Belém ocupa o 3.130º lugar (Dados referentes ao ano de 2009 informados pelo NIED/SEMEC).

Ser criança é ser um pouco livre para expressar seus sentimentos, suas vontades. Um pouco livre, porque aí já existe controle, né? Mas, ela tem mais um pouco de liberdade. E ser criança é começar a construir devagar todos os pensamentos, ter direito de modificar rapidamente e em segundo: - não, eu não quero mais assim; - eu quero assim. Eu acho que ser criança é isso (PROFESSOR B).

Estas compreensões dos professores da RME, quando somadas aos preceitos do lema “aprender a aprender”, formam pares perfeitos para a efetivação da prática pedagógica dos professores na concepção construtivista, em que o aluno é o sujeito que acumula saberes para a construção do conhecimento e o professor um mero facilitador, como já destacado anteriormente.

Para analisar a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física da RME, foi fundamental compreender a visão dos professores em relação ao papel da escola na educação das crianças pequenas, visto que historicamente a educação das crianças, que na Educação Infantil abrange a faixa etária do 0 a 5 anos de idade, fora desenvolvida em espaços como creches e centros comunitários, em que a atuação docente não era a da transmissão de conhecimentos e sim do educar com cuidado, numa perspectiva assistencialista e paternalista.

Na SEMEC, o atendimento à Educação Infantil é demanda recente, já que a mesma assumiu esta etapa no ano de 1997, como visto na introdução deste trabalho. O que se vê é que a etapa de ensino está deslocada do espaço da escola, sendo que das 61 escolas apenas 35 ofertam a Educação Infantil (pré-escolar, caracterizando a negação desta etapa como etapa de escolarização, uma vez que a SEMEC mantém muitos espaços “a quem” de uma estrutura adequada para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Fatos presenciados no processo de coleta de dados, quando nos deparamos com espaços físicos inadequados (salão dividido em pequenas salas separadas por madeira de compensado) para uma qualidade na educação das crianças da cidade de Belém, prova da contradição do discurso da prioridade propagado pelos gestores da SEMEC.

Neste sentido, a visão em relação ao papel da escola pelos professores da RME é que a escola possui muitas competências, “[...] hoje em dia a escola tem abarcado muitas competências que não é só da escola, não é só do professor, é do poder público, que tem se omitido muito de algumas ações que deveriam ser mais perfeitas em relação ao seu papel [...]” (PROFESSOR A). Na visão do professor o

acúmulo de competências acaba por comprometer a essência da função desta como instituição educacional. Apesar disso, tem-se professores que enfatizam também que o papel da escola é ensinar, é transmitir conhecimento, que para nós é a função social da escola, como relata o professor C:

O papel da escola hoje tem várias vertentes. Acho que depende muito, sabe? Da administração, às vezes da escola. Tem escola que tem relação com a rede municipal de ensino. O papel da escola é o seguinte: é paternalista, é assistencialista, depois vem o pedagógico. Esquecem muito o pedagógico, ficam perguntando o quê que o menino tá afim, aí esquecem de montar estratégias facilitadoras de ensino para que ajude o menino a ficar na sala de aula, e que faça ele gostar de aprender o que tá sendo ensinado[...].

Apesar das críticas feitas pelos professores sobre o papel da escola na educação das crianças pequenas, mesmo sem fazer uma análise mais profunda do fenômeno, que a nosso ver são consequências do desmantelamento do Estado com a educação pública, ainda é possível presenciarmos divergências na compreensão do papel da escola: “o papel da escola é contribuir para a formação dessas crianças, contribuir para a formação física, intelectual, psicológica de uma forma geral. É isso que eu vejo no papel da educação” (PROFESSOR D). Tal compreensão parte de uma visão idealista e dualista sobre o processo de formação educacional da criança, que não converge com os outros dois relatos aqui analisados.

Diante das constatações sobre a limitação de concepção de criança e infância, justificados pela negação na apropriação dos conhecimentos relacionados a esta temática, os professores da RME possuem elaborações de cunhos críticos quanto ao papel da escola na educação das crianças pequenas pelo professor da RME.

Tendo em vista que os mesmos apontam a omissão do Estado no cumprimento de suas tarefas para a qualidade de ensino, assim como reconhecem o espaço da escola como espaço de aprendizagem e transmissão de conhecimento. Esta compreensão também é defendida por nós, posto acreditarmos que o processo de educação formal deva se dar na escola, “com ensino sistematizado e transmissão planejada entre gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado”. (MARTINS; ARCE, 2007, p.58)

4.5 Sobre a Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física para Educação Infantil na RME

4.5.1 A importância do PPP e o Plano de ensino

O ato de planejar pode ser representado pela intenção de ação e estratégias, que de acordo com o Coletivo de Autores (1992) denomina de Projeto Político Pedagógico, justificando que “é político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (ibid, p.25).

Por isso, nos propomos compreender e analisar a importância não só do PPP, mas também do Plano de Ensino do professor, por acreditar que eles apontam uma concepção de homem e sociedade que pretendem consolidar pela mediação da educação e da Organização do Trabalho Pedagógico e suas categorias que se articulam para o trato com o conhecimento.

Ao serem questionados sobre a importância do planejamento escolar os professores da RME, relataram que suas escolas possuem PPP, que reconhecem o valor do PPP das escolas, por ser a base do trabalho e eixo norteador do professor e da escola.

Planejamento é a base de todo o nosso trabalho. Se a gente não tiver um planejamento, por mais que você acredite que vai só mentalmente conduzindo e acha que está conduzindo da melhor forma possível, mas não é o suficiente. Porque você tem que ter registros, sobre o seu trabalho, sobre o desenvolvimento das tuas aulas, sobre de que forma tu vais querer conduzir aquela tua aula. Se aquela tua aula teve o grau de sucesso que tu esperavas ou se não teve. Aí as adequações precisam ser feitas. Como eu te falei, a escola é um espaço para discussão, ela é um espaço para todo o tempo tentarmos novos desafios. A disciplina também. E o planejamento é esse instrumento que a gente tem para nortear o nosso trabalho (PROFESSOR A).

E ainda indicam que o PPP delimita o tempo em que os conteúdos devem ser desenvolvidos, fazendo com que os professores não se percam no processo de ensino-aprendizagem, além de fazer com que os professores trabalhem em equipe e indicar eixos metodológicos que definem os caminhos na prática pedagógica.

[...] o projeto político pedagógico nos possibilita a organização, a sistematização, o planejamento, esse momento de estudo. De que maneira eu vou organizar meu plano de aula, de que maneira eu vou organizar meu semestre, quais são os pontos que são relevantes para minha comunidade,

quais são os conteúdos que eu vou trabalhar que não tem no programa nacional do livro didático, mas que é relevante para mim, para o meu grupo. Para mim, isso que é projeto político pedagógico, [ou seja,] consegue definir ou pelo menos consegue dar caminhos (PROFESSOR E).

Inclusive caracteriza a realidade da comunidade escolar, “eu acho que o projeto político mostra a realidade da escola e do entorno, o contexto onde a escola esta inserida [...]” (PROFESSOR H).

Em relação ao tempo dado para a organização do plano de ensino dos professores da RME, alguns professores optam por um tempo mais curto, bimestral e trimestral, pela flexibilidade de adequações que podem ser feitas no decorrer do ano letivo, como relata o professor A: “percebi que o bimestral contempla de forma bem legal os conteúdos da educação física na educação infantil”, ou porque o PPP da escola possui como metodologia a Pedagogia dos Projetos que requer um tempo menor para efetivação de vários projetos no mesmo ano letivo. Os outros professores organizam seus planos com a periodicidade anual, conforme a organização de suas escolas.

Ao serem questionados sobre os parâmetros ou concepções que norteiam seus planos de ensino, dois dos seis professores, apontaram os PCNs como suas referências para a organização do seu trabalho pedagógico. De antemão, podemos analisar que existe um equívoco por parte dos professores com relação ao uso dos PCNs como referência para o plano de ensino da Educação Física para Educação Infantil, já que estes parâmetros são destinados ao ensino fundamental. A professora D até reconhece e assume que a partir dele faz adequações para a primeira etapa da educação básica, “[...] é eu usava os Parâmetros Curriculares [...] muitas coisas eu peguei dos parâmetros que por sinal, não tinha da educação infantil, aí eu fui atrás e adaptei para a educação física infantil”.

Os demais professores relataram que suas referências e parâmetros são baseados, na proposta da Pedagogia de Projetos, educar pelo prazer, pelos teóricos da obra do Coletivo de Autores. Enfim, o que se percebe é que os professores apesar de reconhecerem a importância do PPP da escola como base e eixo norteador para a Organização do Trabalho Pedagógico, as contradições são muito evidentes na forma como eles organizam seus planos de ensino, tendo em vista que

estes parecem ser soltos, desatrelados com o contexto e realidade da escola e dos alunos.

Ao assumirem a utilização dos PCNs, assim como, usar o prazer no ato de educar, partindo dos interesses dos alunos para a construção do plano evidenciam o esvaziamento no que concerne a Organização do Trabalho Pedagógico do professor, já que não há a preocupação de se estabelecer critérios na seleção e trato com o conhecimento, para que os alunos não só apreendam conhecimentos historicamente construídos, mas passem a ter um olhar crítico sobre sua realidade, na perspectiva, de superá-las como concebe Facci (2004, p. 245):

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social.

Compreende-se que a relação entre os objetivos do PPP e os planos de ensino do professor deve compor aspectos em comum como, objetivos e avaliação, concepção pedagógica de homem, sociedade e mundo, cuja finalidade principal seja a apropriação do conhecimento pelos alunos de forma consciente e objetiva. Mesmo esse aluno, seja da Educação infantil, etapa em que o processo de escolarização é muitas das vezes negado, pela maioria dos modelos educacionais que costumam ser impostos em nossa sociedade.

Em relação às concepções pedagógicas que sustentam os planos de ensino do professor, percebe-se que os professores não possuem uma postura coerente entre teorias e autores que orientam o trato com o conhecimento da Educação Física para a Educação Infantil. E isto, é identificado na fala do professor D, quando relatou que sua referência e parâmetro são os PCNs, mas ao ser questionado sobre as obras e/ou autores que sustentam a base teórica do seu plano, o mesmo nos indica que seu plano tem um pouco de tudo “[...] a Teoria Desenvolvimentista, tem um pouco de pedagogista, assim tem uma mistura de tendências [...]”.

Além das concepções relatadas pelo professor D, foram apontadas pelos demais professores outras concepções, obras e/ou autores, que sustentam a organização de seus planos de ensino, como: o Coletivo de Autores, Vygostky, Piaget, Wallon e a “concepção” da interdisciplinaridade:

[...] no meu plano de ensino eu não estou amparada nos PCNs, porque os PCNs me induzem para uma diretriz que não é a realidade do que eu vivo. Então, eu me baseio em teóricos do Coletivo de Autores, que me dá o embasamento teórico para a organização do meu plano de ensino (PROFESSOR E).

Olha, eu não pego um referencial, porque eu acho que de cada um a gente tira um pouquinho. Mas, a gente procura dentro da teoria de Piaget a questão do desenvolvimento infantil; de Vygostky a questão de aprender com o outro, da interação. A gente procura ler um pouquinho desses teóricos e adaptar de acordo com as condições da escola [...] (PROFESSOR H).

[...] a única tendência em que eu sempre me espelhei, e que eu sempre gostei, desde que eu entrei como professora de educação física escolar, é a tendência interdisciplinar. Eu acho que é importantíssimo mudar a roupagem da educação física (PROFESSOR C).

Como visto, os professores demonstram que apesar da diversidade de concepções pedagógicas e de confundirem os autores com suas bases teóricas (exemplo Vygostky e a relação do interacionismo, como cita o professor H), os professores reconhecem o papel do PPP como base do trabalho escolar, apesar de se perceptível que não há o cuidado para com a coesão entre seus planos de ensino e a proposta de organização do trabalho pedagógico do PPP de suas escolas.

Assim, os objetivos que são traçados no plano de ensino da Educação Física na Educação Infantil pelo professor, ficam comprometidos, uma vez que os professores determinam os objetivos a partir das experiências e interesses dos alunos e não pela função social que a escola deve exercer que é a socialização do saber científico, artístico cultural, ético. Esta socialização requer o ensino para a aprendizagem que deve ser feita pelo professor, “é pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento.” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 55)

Neste sentido, o que pode ser constatado é que os professores da RME traçam seus objetivos sem levar em conta os objetivos do que eles consideram como base do trabalho pedagógico, o PPP. Desconsiderando também a função social da escola e conseqüentemente o seu papel de professor no ato de ensinar com intencionalidade, selecionando conteúdos, metodologias, objetivos e avaliação, sem perder de vista as peculiaridades dos alunos (que devem ser considerados como ponto de partida), mas tendo o ensino, a transmissão do conhecimento, como o eixo principal na organização do trabalho pedagógico.

O exemplo dessas desconsiderações foi identificado no relato do professor A:

É, eu me preocupo muito em traçar as atividades. Elas são baseadas nas experiências que os alunos já têm, que eles trazem, as atividades relacionadas com o cotidiano também. Claro, que a gente também contribui colocando algumas atividades que sejam novas, porque são novas descobertas também para eles, novas experiências. Mas, basicamente partindo do pré-existente para o novo, para o desconhecido...

Outros objetivos apontados pelos professores também não fazem referências ao PPP, mas estão muito próximos das abordagens que surgiram ainda entre as décadas de 1970 e 1980 pelo chamado movimento “renovador” da Educação Física, como é o caso da Psicomotricidade (Le Boulch, 1978), conforme identificado na fala do professor C: “o objetivo é trabalhar os lados do corpo, trabalhar o espaço, trabalhar o tempo, trabalhar o ritmo, mas de forma prazerosa [...]”. Outro exemplo claro de objetivos que se aproximam desta abordagem é o objetivo definido pelos professores D e H, respectivamente, “é desenvolvimento do conhecimento com o corpo, lateralidade, esquema corporal, desenvolvimento motor, coordenação motora final, coordenação motora global” e “[...] o desenvolvimento psico-motor da criança, a questão dos aspectos intelectuais, em que nível de pensamento ela já está. A gente vê a questão socioestrutural, a estrutura deles [...]”. Vale ressaltar que, segundo Le Boulch (1978 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992), a Psicomotricidade não é um método da Educação Física, e sim uma teoria que ajuda na formação do esquema corporal e aptidão motora, a qual concebe a instrumentalização pelo movimento corporal, secundarizando a transmissão de conhecimento.

Vale enfatizar que apenas o professor E, manteve sua coesão entre a referência que sustenta seu plano e os objetivos por ele traçados que “é possibilitar a criança a vivência do jogo e da ginástica para a possibilidade de superação e um envolvimento da importância da educação física desde um primeiro instante na escola”.

Em relação à avaliação da aprendizagem, os professores da RME apresentaram dificuldades em definir como se dá tal processo, tal fato é até compreensível já que no campo teórico da Educação Física brasileira, as explicações sobre esta categoria são limitadas. Tais limitações, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 98),

decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre a avaliação do ensino e, ainda por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem requer considerações que estão diretamente relacionados aos PPPs das escolas, tais como, valores e concepções de homem, sociedade e mundo. Logo, os planos de ensino das disciplinas são considerados o meio pelo qual a avaliação indicará o alcance dos objetivos traçados nos PPPs e nos planos de ensino.

Na Educação Física, o sentido da avaliação da aprendizagem é justamente fazer a referência para a aproximação ou distanciamento do que é traçado nos planos e nos PPPs, pela relação entre os pares dialéticos do objetivo/avaliação e conteúdo/método da Organização do Trabalho Pedagógico, e isto é um exercício constante, já que esta organização “se dá em meio à organização social historicamente determinada” (FREITAS, 1995, p.98) devido às manifestações de manutenção desta organização por meio do processo educacional.

Diante deste panorama, pode-se indicar que tal exercício, talvez (usa-se o termo talvez, por considerar que uma afirmação, a respeito de nossa análise, requer um estudo mais aprofundado sobre a avaliação) seja o agravante para que professores efetivem uma avaliação que superem os paradigmas da seletividade e classificações.

Como afirma o professor A “[...]a avaliação é outro fator de dificuldade que eu tenho [...]. Essa dificuldade se dá no uso do instrumento de avaliação que as escolas municipais aplicam, desde o PPP da Escola Cabana, para avaliar a aprendizagem dos alunos, esse instrumento é o chamado registro síntese, que na verdade é um relatório individual e único, em que todos os professores registram o desenvolvimento dos alunos nos aspectos sociais e pedagógicos, sem privilegiar o processo seletivo e classificatório, de quem tem ou não habilidade.

Na Educação Infantil da RME, o registro de avaliação não dá ênfase a apreensão dos conteúdos pelas crianças, ou seja, ele é diferente do registro dos Ciclos Básicos de Escolarização, o qual indica que todos os professores registrem o domínio dos conteúdos apreendidos pelos alunos. O registro da Educação Infantil

sugere apenas que os professores registrem os aspectos de socialização e comportamento do aluno no processo preparatório da escolarização.

O professor ainda acrescenta que não é que o mesmo não saiba avaliar, a dificuldade está no uso do instrumento de avaliação, já que o mesmo considera que o público da Educação Infantil é um público muito ativo, e fazer registro no momento da aula é difícil. Ainda sobre o registro síntese (avaliação) o professor H relata que “tinha um caderninho para anotar, agora que não tem mais educação infantil, também não tem caderninho”.

Relembrando o instrumento a que os professores se reportam, foi instituído ainda na gestão de 1997/2004, gestão que implementou o PPP da Escola Cabana, e atualmente o uso do instrumento é semelhante à organização de seriação escolar, é optativo. O professor E também lamenta a falta do instrumento de avaliação: “eu passo a avaliação formativa, e isso às vezes é bem complicado, porque nós não temos, hoje, uma orientação para isso, para cada aluno, nós temos que observar o que ele fez [...]”.

Em relação aos aspectos ou critérios que os professores levam em consideração na avaliação da aprendizagem dos alunos, os mesmos relatam que a avaliação é feita pela observação da evolução ou não do aluno. Não deixando explícito em que aspecto, assim, como na forma como eles se socializam, participam da aula, nas respostas que eles dão ao comando do professor. O professor D relata que sua avaliação se dá pelas datas comemorativas, como culminâncias bimestrais ou trimestrais, “de acordo com o desenvolvimento de cada criança, assim [...] o processo se dava durante o ano todo aí como que ela (*criança*) ia avançando, se ela tinha dificuldade em alguma coisa, o que precisava melhorar. A avaliação era diagnóstica.” (*grifo nosso*)

4.5.2 Os conteúdos e métodos

Em relação ao conteúdo, questionou-se os professores da RME sobre quais os conteúdos privilegiados no plano de ensino para a Educação Infantil, e os mesmos nos elucidaram que os conteúdos são os que são contemplados pelos PCNs, por meio dos jogos, ginástica, esporte e dança. O professor A, enfatiza que no decorrer do calendário escolar os conteúdos vão variando “eu geralmente gosto

de começar com a ginástica [...]. Aí depois eu trabalho com dança, jogos, que são só pequenos jogos com as crianças. Eu não trabalho com os pré-desportivos”.

Segundo o relato do professor C, ele costuma fazer associações entre os conteúdos da lateralidade, coordenação motora, espaço temporal com a recreação, “eu posso trabalhar tudo na educação infantil, tudo é recreação. Recreação, mas com o enfoque da lateralidade. Recreação, mas com o enfoque no espaço temporal e daí para frente”. Ainda na mesma concepção de conteúdo, baseados na teoria da Psicomotricidade, o professor D relata que seus conteúdos também partem do “conhecimento do corpo, a questão do desenvolvimento motor, da lateralidade, coordenação motora, visual. A partir do cuidado com o corpo a gente trabalha a higiene, esquema corporal.”

Os professores E e H, em seus depoimentos relataram que critérios eles utilizam na seleção do conteúdo. Por serem da Educação Infantil, os mesmo privilegiam “principalmente, Jogos e Ginásticas, nós temos outros, mas principalmente Jogos e Ginástica, são os dois que eu privilegio” e “Trabalho jogos iniciativos, jogos motores, jogos sensoriais, brinquedos cantados, músicas, a gente leva dvd [...], brinquedos cantados para trabalhar as habilidades básicas de correr, saltar, rolar e engatinhar.”

Quando questionados sobre os seus métodos para a transmissão dos conteúdos a que eles se referiram, anteriormente, os professores foram unânimes em relatar que por se tratarem de crianças da Educação Infantil, eles desenvolvem aulas bastante dinâmicas, lúdicas, movimentadas, rodas de conversas e que os recursos que os auxiliam, são as músicas, brinquedos cantados, materiais alternativos, vídeos, jogos teatrais e muitas brincadeiras, sempre com o cuidado de “atender a necessidade do coletivo e da criança e, que sua proposta seja inserida sem que seja um trauma, sem que seja imposta.” (PROFESSOR E).

Foi perceptível pelos relatos aqui explícitos que a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física que atua e atuava com a Educação Infantil na RME, é apresentado com uma série de limites, e isso se dá em decorrência da precariedade do que foi sua formação inicial, já que os conhecimentos referentes a esta etapa de ensino da educação básica foram negados.

Enquanto na formação continuada as temáticas continuaram silenciadas, uma vez que os cursos de aperfeiçoamento promovidos pela SEMEC e os cursos

que os professores cursaram por iniciativa própria não elucidaram as temáticas analisadas neste estudo: criança, infância e Educação Infantil. Quando estas vieram à tona vieram enraizadas de princípios da escola tradicional que deixou resquícios na formação dos professores, que foram formados nas décadas de 1980 e 1990.

As teorias que surgiram ainda nestas décadas em que os professores estavam se formando ou já tinham se formado, vieram baseadas nos preceitos da Escola Nova, com uma nova roupagem, uma nova cara, pelas teorias do construtivismo e do professor crítico-reflexivo, que têm implicações diretas no processo de formação dos professores tanto na inicial como na continuada, já que tais teorias são as bases que permeiam o processo educacional atendendo às demandas do ideário neoliberal.

Não se pode aqui correr o risco de apontar os limites dos professores no que concerne a sua Organização do Trabalho Pedagógico e, tampouco a escola, já que estes estão imersos em uma organização maior, que é a organização social da sociedade capitalista, cujos objetivos de formação de um novo homem querem que este seja adaptável, versátil e competitivo aos modos de produção capitalista desde a tenra idade, os quais não estão explícitos nos objetivos traçados nos seus modelos de políticas educacionais, mas que para Freitas (1995) se encontram ocultos.

4.6 Sobre a Política Educacional da RME

O campo educacional do Brasil sofre influências de orientações e determinações de organismos internacionais que financiam a educação dos países em desenvolvimento, atrelando seus modelos educacionais à formação de homens que se encaixem às necessidades dos modos de produção do capital.

Em Belém, desde a atual gestão do Prefeito Duciomar Costa (2005-2008) nunca a educação foi tão desastrosa e abandonada de investimentos que indicasse uma melhoria da educação no município. Foram ataques violentos aos professores, alunos e pais de alunos, pelo conflito direto nas ruas, levando trabalhadores à prisão, por estarem reivindicando melhoria nas condições de trabalho e melhoria na qualidade da educação.

Hoje o atual prefeito, está na sua segunda gestão (2009-2012) dando continuidade às posturas autoritárias, atacando os trabalhadores da educação e cada vez mais desmantelando a educação municipal, mas a luta dos trabalhadores é incansável. Condenado pela justiça (em última instância), o prefeito está sendo obrigado a repor todas as perdas salariais não só aos trabalhadores da educação, mas a todos os trabalhadores que prestam serviço à Prefeitura Municipal de Belém.

Uma vitória da classe trabalhadora, que a cada dia demonstra que é necessário resistir e avançar sempre, contra governos que se atrelam à lógica do capital explorando e excluindo pelo trabalho, negando a educação na perspectiva de formação humana, fazendo dela o “principal capital humano, quando a concebem como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 2006). Reduzindo sua função pelo processo educativo de:

produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.[...]a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, e conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.(ibid, p.40)

Neste sentido, este trabalho propõe-se a analisar a avaliação sobre a Política Educacional da SEMEC na visão dos professores, a partir de aspectos como a valorização do magistério, a participação destes profissionais nas decisões dos rumos da educação da RME e as influências que estes aspectos têm na organização da categoria enquanto classe e na organização do trabalho pedagógico.

Na avaliação dos professores a política educacional da RME se caracteriza pelo descaso, descompromisso e retrocesso. E pelo fato das entrevistas terem sido aplicadas muito próximas da decisão da retirada da disciplina Educação Física do currículo da Educação Infantil, os professores citaram como exemplo de descaso não só o processo de desvalorização ou secundarização da Educação Física e da Educação Infantil, mas do direito que os alunos têm ao acesso à apreensão desse conhecimento que deve ser inserido como componente curricular obrigatório, como determina a LDBEN/96.

E o mais instigante e interessante, foi nos relatos dos professores nenhum deles, ter indicado a perda salarial, como consequência desta postura

autoritária, todos avaliaram tal postura como descompromisso com a educação municipal e com os direitos das crianças que compõem a RME.

Ao serem questionados sobre a política de valorização do magistério dada pela SEMEC, os professores relataram que a cada dia tem piorado, e mais uma vez, eles elucidaram o exemplo da retirada da Educação Física na Educação Infantil, como exemplo de desvalorização. Não atingiu apenas a perda de carga horária dos professores de Educação Física, mas o direito das professoras regentes de desenvolverem suas horas pedagógicas, para planejamento, avaliação, elaboração de trabalhos e estudo:

a desvalorização profissional é geral. Tanto para o professor de educação física, tanto para o professor regente, porque eu te pergunto: cadê o momento de estudo? cadê a hora pedagógica do professor que atua com a educação infantil? é só passar papel no mimeógrafo e dar para criança? O professor da educação infantil tem o espaço de estudo que foi retirado. Foi uma conquista e hoje não tem. Quer dizer, essa organização do magistério, essa exigência se dá para quê? Porque eu não vejo a relevância para a secretaria, se ela não dá oportunidade de nós, na escola, termos o nosso espaço de estudo (PROFESSOR E).

Cada vez pior. Agora piorou ainda mais. Parece que a educação infantil é o que der para fazer, faz! Entendeu? É só para brincar. É só brincar mesmo, é só para riscar, desenhar. E a educação infantil não é isso. Tá cada vez pior (PROFESSOR C).

Os relatos dos professores demonstram a insatisfação com a atual política de gestão da SEMEC, não só pela decisão que esta tomou em relação à Educação Física e à Educação Infantil, mas por eles compreenderem que a valorização do magistério vai muito além da pauta econômica, da relação material de se fazer a educação. A compreensão é que a educação é um bem imaterial, cuja função é a transmissão de conhecimento de forma comprometida e crítica, como elucidou professor C ao relatar que a Educação infantil vem cada vez mais ganhando o caráter antiescolar, já que o sentido está centrado no socializar e brincar. Para eles a valorização do magistério perpassa também

por uma série de fatores, e que não é só tu ministrares cursos todo o mês para os professores. Isso vai tá te dando qualificação, formação necessária. Perpassa pela questão dos espaços que a gente tem nas escolas para as aulas, dos salários e também pela formação (PROFESSOR A).

Os dois últimos pontos sugeridos para análise deste trabalho estão na relação da participação dos professores nas instâncias deliberativas da educação

municipal, tanto promovida pela SEMEC, como pela entidade que representa a organização da classe trabalhadora da educação pública do estado do Pará, o SINTEPP, e a organização da classe trabalhadora nestes espaços. A maioria dos professores indicou que participam pouco, justificando o acúmulo da carga horária, falta de tempo, descrédito com o sindicato, que na opinião deles, tem demonstrado uma atitude descompromissada com a luta coletiva.

É, com certeza. É o que a gente tem pecado muito. A nossa categoria tá muito enfraquecida, muito desarticulada. E isso tem deixado muito espaço para que a rede tome decisões arbitrárias e impositivas, de ter tirado os nossos direitos. A decisão de ter afastado a educação física da educação infantil [foi] por falta de articulação da própria categoria. Eu vejo que nós estamos tão desarticulados que a rede estadual está em greve e a rede municipal está em atividade normal, isso é um reflexo claro de uma desarticulação de uma categoria (PROFESSOR A).

Como visto, existe autocrítica da parte dos professores em relação as posturas arbitrárias e autoritárias da SEMEC, por reconhecerem que a falta de articulação da classe, leva o Estado a tomar para si as decisões referentes a um coletivo amplo, sem ao menos consultá-los, dada a existência de uma postura de comodidade e conformidade. Neste caso da RME, não vemos assim, visto que acompanhamos de perto o movimento da Campanha Salarial de 2010, assim como das demais. A campanha deste ano teve um sentido e significado diferentes, porque estávamos afastados em decorrência dos estudos no programa de pós-graduação, mas que os espaços de debates fomentados pelo SINTEPP, foram de uma participação muito expressiva por parte da categoria de trabalhadores da educação como um todo. Com exceção dos professores de Educação Física, já que presenciamos algumas assembleias com média de 200 trabalhadores, e somente a nossa presença representava a categoria dos professores de Educação Física da RME, enquanto somos um total de 184 professores efetivos atuando na mesma.

Tal constatação demonstra que existe sim, um comportamento de indiferença por parte de alguns professores com a causa coletiva da educação municipal, apesar das críticas bastante contundentes feitas pelos professores entrevistados, eles não se fazem presentes nessa relação de participação, por reconhecerem que a atual gestão é autoritária, arbitrária e descomprometida com as camadas populares, trabalhadores e filhos de trabalhadores, quando criminaliza e violenta os movimentos organizados que reivindicam seus direitos e buscam conquistar outros.

Sendo assim, cabe questionarmos o rumo que a educação municipal vai tomar diante do quadro por nós constatado. Já que os ataques acontecem constantemente e os professores, se deixam atacar, se violentar pelas posturas prepotentes e intransigentes do governo municipal. É necessário que nos convençamos de que a acomodação, conformidade e o descrédito com os movimentos sociais, são as grandes armas da classe burguesa para a manutenção do *status quo*.

Esta manutenção requer o controle das camadas populares, principalmente, pela mediação da educação, por esta ter o papel de formar homens para atuar na sociedade por meio das influências das teorias pós-modernas que não apontam a formação do sujeito histórico, implicando diretamente na Organização do Trabalho Pedagógico do Professor, que tem sido de negação dos conhecimentos historicamente construídos e que deveriam ser repassados pelo ato de ensinar, função exclusiva do professor dentro do espaço da escola.

Deste modo, queremos enfatizar que concordamos com Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2007), que afirmam que a realidade é dinâmica e assume contradições que possibilitam vislumbrar resistências na Organização do Trabalho Pedagógico, ao passo que a superação das contradições se dá pelo enfrentamento do concreto das limitações da prática pedagógica. Por isso, a necessidade de se compreender as relações imbricadas no seio da organização social da sociedade capitalista, a fim de também compreendermos suas implicações na Organização do Trabalho Pedagógico.

Fizemos a tentativa, vislumbramos com resistência às dificuldades e limites encontrados no decorrer desta busca de compreensão e análise. Mas como sabemos, as relações são dinâmicas, a produção do conhecimento é inesgotável, assim como a luta por uma formação humana depende do rompimento radical com os modos de produção vigente, estamos lutando para que nossa meta seja consolidada.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

Brincar com crianças não é perder tempo,
é ganhá-lo; se é triste ver meninos
sem escola, mais triste ainda
é vê-los sentados enfileirados em salas
sem ar, com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem.
(CARLOS DRUMOND DE ANDRADE)

O objetivo deste trabalho foi analisar as relações presentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de Educação Física da RME/Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Buscou-se, a partir da categoria de concepção de criança, partindo do universal para o particular e o singular, ou seja, da teorização sobre a concepção de criança e infância, para demonstrar a concretude histórica na compreensão das ações da Educação Física para a Educação Infantil. A partir disso identificamos e analisamos as influências que estas possuem na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física da RME, na busca da superação dos dados da realidade, das primeiras impressões e representações do fenômeno.

Então a primeira possibilidade que apontamos para a superação da concepção de criança e infância que prevalecem na concepção dos professores da RME, é o rompimento com a concepção de infância construída a partir de uma concepção biologicista e assistencialista, propagadas nos modelos educacionais do ideário neoliberal. E em contraposição a essa concepção de criança e infância propagado pelos PCNs e RCNEI, concordamos com Sayão (1997, p. 263) que apresenta a concepção de criança:

como um sujeito histórico, produto e produtora de cultura [...] inserida numa dada sociedade, deve ter direito de apropriar-se de conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização.

Rompendo com estas concepções, é possível apontarmos como possibilidade superadora da realidade que constatamos na Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física da RME, já que tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, os professores não tiveram oportunidade de

se apropriarem de conhecimentos que tratam a criança como sujeito e a infância como uma fase natural da vida do homem. E a apropriação e compreensão desses conhecimentos partem do respeito das características não só biológicas das crianças, mas suas realidades histórico-culturais, sociais e econômicas, reconhecendo-as como sujeitos que são, e não os que virão a ser, e que compreende a escola com a função não só pedagógica, mas política no processo de aprendizagem e de formação de indivíduos de fato emancipados. E que defende o ato de ensinar, como compromisso técnico e domínio político desse processo.

Devido as constantes mudanças por que passa a sociedade, há novas funções colocadas para serem assumidas pela escola e pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir das instâncias político-sociais que lhes são impostas. E o professor, nesse processo de mudança, é tido como o grande “responsável” pelas consequências negativas que invadiram o espaço da escola, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar; a evasão dos alunos; os problemas de indisciplina e até mesmo pela violência que invade a escola; pelos limites de aprendizagem; turmas superlotadas e outras problemáticas enfrentadas nas instituições educacionais.

E não é só isso, percebemos que as reformas educacionais trouxeram consequências avassaladoras para a prática pedagógica do professor, logo evidenciadas na Organização do Trabalho Pedagógico, pois, as categorias objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia oriundos da escola capitalista, são pensadas a fim de consolidar uma formação de homem que se adapte ao ideário neoliberal.

Esta consolidação parte das teorias pós-modernas e construtivistas, que de nossa parte, enfatizamos sermos contrários que prevaleçam na prática pedagógica dos professores, pois os princípios traçados por elas e que vem seduzindo os professores a terem uma prática pedagógica utilitarista é regulada pelos preceitos neoliberais através dos ordenamentos legais, tais como o RCNEI e os PCNS, que delineiam as estruturas curriculares na educação brasileira desde a educação das crianças pequenas.

Por isso, apontamos como possibilidade superadora a adesão à sedução das teorias pós-modernas e construtivistas, que levam professores a uma formação baseada nos preceitos neoliberais, a uma formação com concepção antagônica a

tais preceitos, baseados nos estudos que Taffarel; Lacks; Santos Júnior (2006, p.104-105):

- 1-Sólida formação teórica e interdisciplinar, [...] através da organização curricular que não fragmenta as disciplinas de conteúdos específicos das disciplinas de conteúdos pedagógicos e educacionais, de teoria e prática, do ensino e pesquisa, trabalho e estudo, universidade e sociedade;
- 2-Unidade teoria e prática [...] com ênfase na produção do conhecimento e intervenção na prática social;
- 3-Gestão democrática, como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola [...];
- 4- Compromisso social do profissional de educação física contra as “concepções educacionais obsoletas” e com ênfase na concepção sócio-histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais articulados com os movimentos sociais de luta;
- 5- Trabalho coletivo e interdisciplinar entre estudantes e professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e na redefinição da organização curricular [...];
- 6-Incorporar a concepção da formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica, permitindo que aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

Apontar tais preceitos como ponto de partida, para a superação de outro ponto, no qual temos discordância, que é a forma de valoração, contida no lema do “aprender a aprender” na prática pedagógica dos professores, em que as aprendizagens do aluno são realizadas de forma autônoma e espontânea, invertendo os papéis do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem. Não estamos aqui reforçando a ideia de que a criança não tem que ser autônoma, espontânea, livre, isso faz parte da conquista do ser homem, mas que somente pode ser consolidada pela perspectiva da formação humana, mas sim problematizando a lógica comprometedora que tal lema vem propagando na formação de professores.

Desta forma, não é só o professor que perde sua função no processo ensino-aprendizagem, como sujeito que acumulou e acumula conhecimentos construídos e sistematizados ao longo de sua história, mas a escola também vem perdendo seu papel como uma instituição socialmente organizada, cujo objetivo deveria ser o de transmitir esses conhecimentos aos alunos. Entretanto, o que percebemos é que o espaço da escola está apenas com a função de socializar as crianças, através das interações e brincadeiras, e o professor o mediador dessa interação.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação é uma das forças que ideologicamente vem consolidar o sistema do capital, tornando-se incapaz de, por si só, fornecer alternativas emancipatórias e radicais. Já que uma das suas

funções principais é a de produzir a conformidade ou o “consenso” por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. E essa postura ficou bastante evidente, quando a SEMEC, retirou a disciplina Educação Física do currículo da Educação Infantil, sem ao menos consultar os sujeitos, professores e alunos, envolvidos nesse processo de educação formal.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, o que seria uma ação extraordinária. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (ibid, p.45). E isso depende de nossas posturas, de nossas intervenções e atuações nos espaços que ocupamos.

Sendo assim, apontamos como opção teórico-metodológica uma abordagem da Educação Física que possa dar respostas as inquietudes presentes na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores, para que os mesmos passem a ter uma nova postura na forma de ser e pensar em que uma nova prática pedagógica rompa com toda e qualquer forma de omissão e negação dos conhecimentos, bem como de um modelo de sociedade que acredite no extermínio da exploração e opressão dos filhos da classe trabalhadora. Essa abordagem é aquela

que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, que contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação-negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES,1996, p.40)

Tal abordagem, além de estar baseada nos preceitos de visão de homem e sociedade na perspectiva socialista, que requer o rompimento com a lógica mercantil do capitalismo, seus autores a compreendem como campo de conhecimento, do qual os conteúdos são selecionados e organizados no currículo escolar considerando sua contemporaneidade, adequação ao desenvolvimento das crianças e as finalidades educacionais de emancipação humana. Isto acontece por

compreender o conhecimento como elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender (no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir) a realidade social complexa em que vive.

Por considerar que a Organização do Trabalho Pedagógico deve se dar pela estruturação dos ciclos de escolarização, o qual coincide com a forma de organização da maioria das escolas da RME, que são quatro, a saber: 1º Ciclo: (pré à 3ª série) - ciclo de organização da identificação dos dados da realidade; 2º Ciclo: (4ª à 6ª série) - ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; 3º Ciclo: (7ª à 8ª série) - ciclo de aplicação da sistematização do conhecimento; 4º Ciclo: (2º grau) - ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Privilegiando uma dinâmica curricular que valoriza a constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógico) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos administrativos).

Outro ponto fundamental da abordagem da Cultura Corporal é que a mesma é a única que apresenta proposta para o ensino da Educação Física na Educação Infantil (pré-escola). Ressaltamos que dentro do quadro das abordagens teórico-metodológicas da Educação Física brasileira, por nós enfocada no segundo capítulo deste trabalho, esta é a única que trata desta etapa de ensino, sem secundarizar a processo de transmissão de conhecimento pelos conteúdos da dança, jogo e ginástica e sem desprezar as potencialidades da criança na apreensão desses conhecimentos e no processo de reconhecimento e reflexão da sua realidade.

Diante desta proposição, devemos defender a todo instante, a necessidade de resgatar a valorização do professor e da escola, afirmando que é preciso tornar a escola como uma instituição que realmente contribua para a formação humana e o professor como sujeito ativo das mudanças que precisam ser feitas na educação pública. Por isso, foi necessário compreender a relação entre o trabalho e educação no sistema capitalista, para uma análise crítica do panorama educacional atual, na perspectiva de apontarmos novas possibilidades, e isso só foi possível pelo viés do método materialista histórico-dialético, já que o mesmo nos permitiu uma aproximação do real concreto para que possamos sintetizar outras possibilidades a partir dos dados da realidade, provocando a possibilidade de uma

mudança radical no processo de formação de professores e da sua Organização do Trabalho Pedagógico.

Como discorre Mészáros (2008, p.35):

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, como todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenha o mesmo espírito.

As instituições formais de educação certamente são partes importantes do sistema global de internalização do ideário capitalista. Ressaltamos, porém, que apenas uma parte dela. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa “dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”(ibid, 2005, p.44).

Neste processo de internalização da educação induz o entendimento que é o professor quem vai levar o aluno a desenvolver as estruturas mentais, para o processo de adequação da ordem que vigora, por meio das reformas das políticas neoliberais, que contraditoriamente relegam em segundo plano a apropriação do conhecimento científico, já que no processo de apropriação o professor é apenas um mero facilitador, observador. E quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos são abandonados na prática pedagógica, causa o esvaziamento entre significado da prática docente – que deve se ensinar – e a implementação do trabalho que realmente conduza ou permita que o aluno faça parte do gênero humano.

Desse modo, devemos recuperar, de imediato, a categoria do trabalho, no interior da atual organização da escola, não o “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem

(ENQUITA apud FREITAS, 1995, p. 99), seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares.

Ao concluir este trabalho, somos convencidos que a produção de conhecimento é inesgotável, e que historicamente os conhecimentos que são necessários para nos desamarrar da lógica de adequação dos ideários da classe burguesa, nos são negados, acarretando uma limitação, que a todo tempo quer nos dizer de que não é possível desamarrar o nó da adequação. A tentativa foi feita, o esforço foi grande, assim como as dificuldades que nos foram impostas por elas, não fazem parte de nosso controle. Mas, o que vale é que saímos modificados desse processo, com sede de retornar àquela realidade que antes nos inquietava, por não compreendermos os fatos que nos fizeram acreditar que a Educação Física na Educação Infantil não tinha sentido. Aqui estamos convencidos do contrário e prontos para convencer outros a carregar a bandeira pela luta contra a alienação, a exploração, a desumanização com que tratam a classe trabalhadora no processo de produção de conhecimento. Se valeu o que já foi feito, valerá mais o que virá!!!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. A Prática Pedagógica da Educação Física no MST: Possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 208, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A desertificação do neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ARCE, A.; MARTINS, L. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N.(Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

AQUINO, Lídia. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.

BACCIN, E.V.C. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais para a organização do trabalho pedagógico**. 2010. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Pelotas- Pelotas, 2010.

BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. Do topo da montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo? Uma reflexão sobre as políticas públicas para Educação da Infância. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 5, n.1, 2005.

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.** 126

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação e infância brasileira: 1875 - 1983.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BELÉM. Prefeitura. **Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular.** Cadernos de Formação, n. 1, Belém: SEMEC, 1999.

_____. Prefeitura. **Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da Infância,** n. 4, Belém: SEMEC, 2001.

BERTOLDO, E. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política.** Macéio: EDUFAL, 2009.

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa ação.** 2002. 336 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

_____. Educação Física. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 144-150.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Palácio do Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005.** Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/cne/Download/PI144.doc>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

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

CBCE - **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Disponível em: <[http : // www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br)> Acesso em: 22 fev. 2009.

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

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

CUPOLILLO, A. V. **O Corpo e a Educação Física.** In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 1997, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 1997. p. 1499-1505.

DANTAS JUNIOR, H.S; TAFFAREL,C.N.Z. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica. In TAFFAREL,C.N.Z;HILDEBRANDT-STRAMANN **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas.** Ijuí: Ed.Unijuí,2007.

DIAS, N. S.; SOUZA, S. C. P. **O conteúdo esporte nas abordagens propositivas e sistematizadas da Educação Física brasileira.** 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da obra vygotskyana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____ (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana.** Campinas: Autores Associados: 2004.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da Modernidade.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR. et al. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.** Trad. Sonnhilde Van der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

_____; TAFFAREL, C. N. Z.(Org.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas.** Ijuí: Unijuí, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Didática da Educação Física.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LACKS, S. **Formação de professores:** a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDES** - Associação Nacional de Educação, Brasília, ano 3, n. 6, p.11-19, 1993.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MANACORDA, M. A. **A história da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 85-171.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”:** bases para renovação e transformação da educação física. Campinas: Papyrus, 1983.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILOVIC, M. Modernidade. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 291-292.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

NOZAKI, H. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Educação Física na Educação Infantil: uma questão para debate. In: XII CONBRACE, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2001. 1 CD-ROM.

_____. Concepção de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 95-109, mai. 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Racionalidade Científica Moderna e pós-moderna. In: **Saberes, Imaginários e Representações na construção do saber-fazer educativo de professores da educação especial.** 2002. 331f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. **Filosofia da Educação: reflexões e debates.** Petrópolis: Vozes, 2006.

PICCELI, L. A. **A produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil.** 2001. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Infantil no Brasil. In: SEMINÁRIO IZABELA HENDRIX: A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, junho/2004.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SÁNCHEZ GAMBÔA, S. A. **Epistemologia da educação física: inter-relações necessárias.** Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. 157 f. Tese (Doutorado em

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.** 131

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **ANDE** – Associação Nacional de Educação, Brasília, ano 1, n.1, p.22-33, 1981.

_____. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **ANDE** – Associação Nacional de Educação, Brasília, ano 1, n. 3, p.56-64, 1982.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: TRIGUEIRO, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p.19-47.

_____. Marxismo e Educação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 82, p. 37-45, dez. 2005/jan. 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência** – Revista do Centro de desportos da UFSC, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, 1999.

_____. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SEMEC. Disponível em: <<http://acomsemec1.blogspot.com/>>. Acesso em: 09 set. 2010.

SILVA, C. **A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina!** 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, E. J. S. Educação Física como componente curricular na educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 127-142, mai. 2005.

SILVA, M. R. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica.** Ijuí: Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, C. M. P. A escola cabana em Belém: o percurso de uma proposta de educação infantil. In: ALVES, L. M. S. **A Educação infantil e estudos da Infância na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z; LACKS, S; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de Professores de Educação Física: estratégias e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 18, n. 26, p. 89-111, jun. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z et al. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidade de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira em Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, 2007.

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. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar. /abr. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Joselene Ferreira Mota**

DADOS DA PESQUISADORA: Conjunto Benjamin Sodré, Rua do Azulão, nº 20 - Parque Verde – Belém/PA, CEP: 66350-280.

TÍTULO DA PESQUISA: **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém:** a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Caro (a) professor (a),

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada, que está sendo desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará/Mestrado em Educação - turma 2008, pesquisa esta orientada pela Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares. Cujo objetivo é **analisar as relações existentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de EF da RME/Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da EF na EI**. Contudo, faz-se necessário obter as informações por meio de entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas e transcritas por mim.

Neste sentido esclareço os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1º Sobre a pesquisa: apresentar a **síntese do projeto**, contendo o problema, objetivos e metodologia da mesma;

2º Sobre **risco ou reações**: as coletas de dados serão feitas por meio das entrevistas, baseadas por um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados;

3º Sobre os **benefícios**: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento em nossa região auxiliando na reflexão sobre a política municipal para educação infantil, e claro com outros estudos e publicações vindouras que possam contribuir para o debate e a superação dos limites da prática pedagógica da EI e da EF, na perspectiva de uma Educação humanizadora desde a Infância.

4º Sobre a participação **voluntária**: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário;

5º Sobre as **despesas**: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro;

6º Sobre a **confidencialidade:** a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizando nomes fictícios para fazer referência a dados do/as entrevistados/as, e assim preservar suas identidades.

DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento, intitulado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a pesquisadora respondeu todas as dúvidas surgidas neste primeiro momento e se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: _____ N° de ID: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Ressalto que a dinâmica de **transcrição da entrevista**, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisadora assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/CCSE/UEPA pelos fones: 4009-XXX, falar com a professora Dr^a Marta Genú Soares.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Para o Professor de EF)

IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA DA ENTREVISTA: ____ / ____ / ____.

1- SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EF DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- a) Em que instituição foi formado?
- b) Em que ano?
- c) Possui curso de pós-graduação? Em que área? Em que ano cursou?
 - a) Desde quando você atua com a educação infantil?
 - e) Quantas turmas você tem? Essas turmas sempre foram na mesma escola?
 - f) O interesse de atuar nesta etapa da educação básica partiu de interesse pessoal? Caso positivo: Por quê? Caso negativo: Por que estava atuando?
 - g) No processo de formação inicial e até mesmo na formação continuada você teve acesso aos conhecimentos específicos da infância, criança, educação infantil? Quais?
 - h) A SEMEC desenvolve formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento a fim de instrumentalizar a prática pedagógica da EF na EI? Podes citar exemplos?

2- SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DO/A PROFESSOR/A

- a) Para você o que é ser criança?
- b) Como você conceituaria/descreveria a criança dos dias atuais
- c) Como você concebe o papel da educação na formação das crianças na atual conjuntura?
- d) E as crianças da RME, como você as descreve?

3- SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

- a) A(s) escola(s) que você trabalha com a EF na EI possui PPP?
- b) Qual a importância do planejamento escolar para você?
- c) Você costuma fazer plano de ensino? Essa organização se dá em que tempo? (Anual, semestral, trimestral, bimestral)
- d) Seu plano de ensino para a EI é baseado em algum parâmetro legal? (RCNEI, PPP do sistema municipal ou da escola etc)?
- e) Em relação concepção pedagógica do seu plano/planejamento é/era baseado em que teoria?
- f) Você tomou conhecimento desta teoria na sua formação inicial ou continuada? A partir de que obra, autor etc?
- g) Que conteúdos da EF você desenvolve na EI? Existem critérios de escolhas? Quais? E por quê?
- h) Que objetivos são traçados para o desenvolvimento desses referidos conteúdos?
- i) Que metodologia você utiliza para o alcance dos objetivos da aula?
- j) Como se dá o processo de avaliação de aprendizagem?

4- SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DA RME/BELÉM-PA:

- a) Como você avalia a política educacional do município de Belém?
- b) Existe política de valorização do magistério para EI? E para a EF?
- c) Como você avalia a retirada da disciplina EF do currículo da EI da SEMEC?
- d) Você costuma participar das instâncias participativas que deliberam os parâmetros, as diretrizes da política educacional para a EI no município?
- e) Em relação a organização da classe trabalhadora da educação, qual sua avaliação?

APÊNDICE C - CARTA SOLICITAÇÃO

Belém, 10 de março de 2010.

De : **Joselene F. Mota (Professora)**

Para: **Professora Terezinha Gueiros** (Secretaria de Educação de Belém)

Assunto : **Carta Solicitação**

Eu Joselene Ferreira Mota, professora licenciada plena em Educação Física, funcionária efetiva do quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Belém desde 1999, sob a matrícula: 1901508-010, vem por meio deste, solicitar a V.Sa. a autorização para a realização de pesquisa junto aos professores de Educação Física desta instituição. Atualmente, estou licenciada de minhas funções de docente desta instituição, conforme o processo nº 3900/08, estando na condição de aluna do Programa de Pós Graduação/Mestrado em Educação – Linha Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará, conforme a declaração em anexo, cujo tema investigado é: “**A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém:** a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil”, orientado pela professora Dr^a Marta Genú. O interesse pelo estudo surgiu a partir das limitações vivenciadas, por mim, na docência com esta etapa de ensino da Educação Básica, ao recorrer às literaturas para sanar as lacunas deixadas ainda na formação inicial, percebi que são escassas as produções acadêmicas que tratam esta temática como tema de investigação acadêmica, principalmente em nossa região amazônica.

Neste sentido, decidi realizar o estudo pelo curso de Pós Graduação da UEPA, a fim de dar relevância acadêmica e social a esta temática de estudo em questão, contribuindo para o processo de formação continuada dos meus pares da Rede Ensino da qual faço parte, ou seja, a SEMEC.

Portanto, solicito a autorização para realizar entrevistas junto aos professores da RME de Educação Física que estão lotados na Ed.infantil (pré-escola) que no último dado (lotação de agosto de 2009) que obtive, são 52 professores lotados nesta etapa de ensino, bem como a autorização para obter os documentos oficiais (portarias, projetos políticos pedagógicos, cadernos de formação, lotação 2010, endereços das escolas, contato das mesmas etc) que tragam as referências da organização do sistema de ensino e suas relações com o objeto de pesquisa o qual

estamos nos referindo, ou seja, Educação Física na Educação Infantil. De contrapartida social apresento a proposta de desenvolvimento de oficina sobre a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Ed. Física na Ed. Infantil, ministrada por mim, com data e local a ser definido junto aos gestores desta instituição, e neste mesmo espaço já aplicaria o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo da referida investigação.

Vale ressaltar que a proposta de dissertação já foi qualificada pelos professores Cláudio Lira dos Santos Jr. (Doutor em Educação pela UFBA), Tânia Regina Lobato (Doutora em Educação pela PUC-SP) e pela professora orientadora Marta Genú Soares Aragão (Doutora em Educação pela UFRN) no dia 13 de outubro de 2009.

No mais, agradeço a atenção e toda e qualquer contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa, que não tem a proposta de esgotamento sobre o estudo da referida temática, ao contrário, esperamos que ela seja o ponto de partida para muitas reflexões, estudos e de mudanças significativas das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, e que esta área de conhecimento legitime suas reais contribuições para o processo de formação humana das crianças de nossa região.

Fico à disposição para todo e qualquer tipo de esclarecimento e fico no aguardo do retorno o mais breve possível.

Segue em anexo: 1- Declaração de Licença Curso desta instituição; 2- Declaração de Aluna do PPGED-Mestrado em Educação/UEPA. 3-Síntese do Projeto de Pesquisa.

Atenciosamente,

Joselene Ferreira Mota

Meus contatos:
Email: joselenefmota@yahoo.com.br
Telefones: 8137 3646, 8821 3829 e 3288 0804.

APÊNDICE D - SÍNTESE DO PROJETO E PROPOSTA DE OFICINA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Síntese do Projeto e Proposta de Oficina

Discente: Joselene F. Mota
Orientadora: Prof^a Dr^a. Marta Genú

TEMA

Educação Física na Educação Infantil

TITULO

A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

QUANDO A INQUIETAÇÃO PASSOU A SER OBJETO DE ESTUDO

- Licenciada plena em Educação Física (EF)- UEPA/1998;
- Professora da rede municipal de ensino da EF na Educação Infantil (EI) e de 1ª a 4ª séries, atuando na EMEIF “Florestan Fernandes” (desde 2003).
- Limites pessoais e profissionais na atuação com ensino da EF na EI;
- Escassez de produções acadêmicas sobre a temática, principalmente em nossa região.

O ESTADO DA ARTE / RBCE 2000-2008

Na busca da superação desses limites e de construção do objeto de estudo, foram levantadas várias fontes de dados que me dessem subsídios teóricos para a concretização da Educação Física na Educação Infantil. Mas, para a construção do estado da arte deste estudo, optamos por analisar tal temática a partir das produções da Revista Brasileira de Ciências do Esporte- RBCE, publicada sobre a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE³⁷ e que há trinta e um anos vem contribuindo e intervindo na produção de conhecimento em Educação Física/ Ciências do Esporte, a RBCE é editada de forma quadrimestral, registrando a história da Educação Física brasileira a partir de diferentes olhares e

³⁷ Criado em 1978, o CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e em Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representantes em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

concepções de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações, publicados em forma de artigos, resenhas e resumos sobre diferentes temas que compõem a Educação Física/Ciências do Esporte. O período delimitado para a análise foi de 2000 até o ano de 2008.

PROBLEMA

Quais as relações existentes entre a formação inicial dos professores de EF da RME/Belém e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da educação física na educação infantil?

QUESTÕES NORTEADORAS

- d) Qual(is) abordagem(ns) teórica(s) metodológica(s) da EF o professor da RME de Belém toma com parâmetro para a organização do trabalho pedagógico?
- e) Quais os critérios são levados em consideração para a escolha dos conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil?
- f) Quais os conhecimentos/saberes relacionados à educação da infância e que foram apreendidos durante o processo de formação inicial dos professores de EF da RME de Belém e que atualmente são imprescindíveis na organização do seu trabalho pedagógico?

OBJETIVOS

Geral:

Analisar as relações presentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de EF da RME/Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da EF na EI.

Específicos:

-Identificar a concepção de criança/infância dos professores de Educação Física que atuavam com a Educação Infantil na RME/ Belém;

-Pontuar e analisar os critérios para elaboração dos objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia que definem a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física que atuavam com Educação Infantil na RME/Belém.

-Analisar conhecimentos/saberes sobre a educação da infância apreendidos na formação inicial e que hoje tem sidos considerados na construção do trabalho pedagógico do professor de EF da RME/Belém.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

- **Tipo de Pesquisa:** Teórica-Metodológica
- **Método:** Materialismo Histórico e Dialético: Como teoria do conhecimento para embasar a opções teórico-metodológicas na apreensão do nosso objeto de investigação, por entendermos que tal método, além de um método de investigação científica, constitui-se também como concepção de mundo e enquanto práxis de intervenção na realidade (FRIGOTTO, 1991). E por termos pleno acordo em relação a precedência da materialidade antes as ideias, que nos levou a pergunta científica já explanada anteriormente, a fim de propor uma nova síntese do conhecimento tratado aqui como objeto de estudo: A Educação Física na Educação Infantil na RME de Belém/PA.
- **Procedimentos:** Primeiro: desenvolver as categorias analíticas do estudo em questão a partir das relações da prática social, modos de produção e luta de classes, no sentido de conceituar e categorizar o objeto de estudo numa perspectiva histórica e ontológica de ser homem. Isso foi desenvolvido no primeiro capítulo do trabalho.
Segundo: caracterizar o *lócus* de pesquisa, a fase exploratória do trabalho, que se dará pelo reconhecimento da escola pública como o espaço de contestações, contradições e resistências em contraposição ao discurso hegemônico desta ser espaço de reprodução ideológica do estado. Ainda neste segundo procedimento, desenvolveremos uma análise situacional do “lugar da Educação Infantil nesse espaço, que para esse estudo será a **Rede Municipal de Ensino de Belém**, tendo como sujeitos **professores de educação física que atuam (estão lotados) com a educação infantil (pré-escolar)**, que no estudo preliminar são

52 professores (lotação de 2009), desse total podemos observar que 50 são professores do quadro efetivo da Secretaria e dois contratados.

- **Coleta de Dados:**

Pesquisa de campo: Entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores de educação física da rede municipal de ensino de Belém/PA por meio de oficinas sobre a organização do trabalho pedagógico da EF para EI. Esta oficina será desenvolvida no tempo de 8 horas (podendo ser organizada em um dia ou em dois dias, cada um com 4 horas). A oficina tem como proposta a aplicação de cinco tempos pedagógicos:

1º Da prática social Inicial - Conhecimento da realidade, apresentação do coletivo e da proposta de pesquisa;

2º Da problematização - Afinal de contas, como os professores de EF da RME organizam seu Trabalho Pedagógico para o ensino da EF na EI?

3º Da instrumentalização - momentos de trocas de experiências entre pesquisador e professores sobre as seguintes temáticas: Conceitos e concepções de criança, as práticas corporais da infância ao longo da história e teorias teórico-metodológicas da EF no Brasil.

4º Da catarse – síntese do debate e abstração das ideias para o retorno a prática social e avaliação.

5º Prática social final: sistematização e reorganização do trabalho pedagógico do ensino da EF na EI.

Ao longo da oficina, os questionários serão aplicados aos professores com questões (semi-estruturadas) referentes à pesquisa aqui proposta.

- **Análise de Dados:**

Os dados serão organizados em categorias empíricas (MINAYO, 2002) que emergirão com as respostas dadas pelos professores às questões sugeridas no questionário de entrevista.

REFERENCIAL TEÓRICO

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

BARBOSA, I.G.; MAGALHÃES, S.M.O. Do topo da montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas...Mas será que podemos ver tudo?Um reflexão sobre as políticas publicas para Educação da Infância. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia.** UERJ, RJ., ano 5, n.1, 2005.

BETTI,M. **Dicionário Crítico de Educação Física.**In Fensterseifer & González (Orgs.). Ijuí: Ed.Ijuí, 2005.

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

CBCE- **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Disponível em: <[http : // www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br)> Acesso em 22 de fev. 2009.

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

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

CUPOLILLO,A.V. **O Corpo e a Educação Física.**In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.Goiânia:UFG,1997, v.II(p.1499-1505).

FENSTERSEIFER, P.E. **A Educação Física na crise da Modernidade.**Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FREITAS, H.C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.**Campinas,SP: Papyrus, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** São Paulo: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1998

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais.In SILVA Jr. Et. al. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

HILDEBRANT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C.N.Z. (Org.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas –** Ijuí: Ed.Unijuí, 2007.

LAVILLE, A. e DIONNE, J. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil:** a arte do disfarce. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANACORDA, M. A. **A história da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônico. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. IN: FROMM, E. **Conceito Marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. pp. 85-171.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

MILOVIC, M. **Dicionário Crítico de Educação Física.** In Fensterseifer & González (Orgs.). Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

MOREIRA, Antônio F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores : pensar e fazer.** São Paulo, Cortez, 1992.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. Campinas, v.25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Educação Física na Educação Infantil: uma questão para debate. **Anais CD-ROM, XII CONBRACE,** Caxambu, 2001.

_____. Concepção de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v.6, n.3, p. 95-109, maio 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde.A. Racionalidade Científica Moderna e pós-moderna. In: **Saberes, Imaginários e Representações na construção do saber-fazer educativo de professores da educação especial.** 331f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Belém: a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.** 147

SANTOS JUNIOR, C.L. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Salvador: Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia, 2005. (Tese de Doutorado em Educação)

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência** – Revista do Centro de desportos da UFSC, Florianópolis, n 13, p. 221-238, 1999.

_____. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002.

SILVA, E. J. S. Educação Física como componente curricular na educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2006. Campinas, v.6, n.3, p. 127-142, maio 2005.

SILVA, M.R. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica.** Ijuí: Ed.Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil.** Campinas, SP:Autores Associados, 1994.

SOUZA, C. M. P. A escola cabana em Belém: o percurso de uma proposta de educação infantil. *In* ALVES, L. M. S. **A Educação infantil e estudos da Infância na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2007.

TAFFAREL.C.N.Z et all. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidade de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico.**Revista Brasileira em Ciências do Esporte.**Campinas v.28, n.2, p.121-140, 2007.

APÊNDICE E – CRONOGRAMA

CRONOGRAMA

| Mês | Atividade | Data | Encaminhamentos |
|------------------|--|--------------------------|------------------------|
| Janeiro | - Revisão do I Capítulo | | |
| Fevereiro | -Construção do II Capítulo -Instrumento de coleta de dados -Entrada no Comitê de Ética. | | |
| Março | -Caracterização do lócus de pesquisa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Visita a SEMEC; ✓ Conversa com gestores; ✓ Solicitação e apresentação da proposta de pesquisa; ✓ Reunião com gestores; ✓ Construção dos instrumentos de pesquisa (termo de livre consentimento, eixos das entrevistas) | | |
| Abril | - Desenvolvimento da Oficina: Organização do trabalho pedagógico para o ensino da Ed. Física na Ed. Infantil; - Aplicação dos questionários; | 1 ^a semana | |
| Maio | -Revisão da Literatura; -Análise dos dados | | |
| Junho | -Revisão da Literatura -Análise dos dados -Sistematização dos dados | | |
| Julho | -Revisão da Literatura -Sistematização dos dados; -Revisão gramatical; | | |
| Agosto | -Revisão ABNT; -Considerações finais | | |
| Setembro | -Defesa pública. | 1 ^a semana | |

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Belém:** a Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO
TRAVESSA DJAMA DUTRA S/N-TELEGRÁFO –BELÉM/PA
www.uepa.br/mestradoeducacao