

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO AGRÍCOLA: UM
ESTUDO A PARTIR DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORAS DA SOCIEDADE

JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO AGRÍCOLA: UM ESTUDO A
PARTIR DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORAS DA
SOCIEDADE**

JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO

Sob a orientação do Professor Doutor
Claudio Luis de Alvarenga Barbosa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2011**

630.7

C355e

T

Castro, Jeimis Nogueira de, 1982-

A educação física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade / Jeimis Nogueira de Castro - 2011.

97 f. : il.

Orientador: Claudio Luis de Alvarenga Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 82-88.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Educação física (Ensino médio) - Estudo e ensino - Teses. 3. Ensino profissional - Teses. I. Barbosa, Claudio Luis de Alvarenga, 1967-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

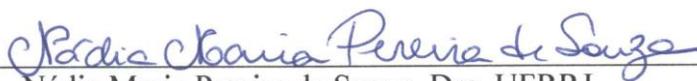
JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/09/2011.



Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, Dr. UFRRJ



Nádia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ



Mary Rangel, Dra. UFF

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho...

Ao meu sobrinho/afilhado Pedro Jacques de Castro que diversas vezes deixei de dar atenção pelo fato de estar me dedicando a esta pesquisa.

Aos meus pais, por estarem sempre apoiando e incentivando os meus estudos.

Aos amigos e amigas que mesmo eu estando ausente algumas vezes, sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado.

Aos meus irmãos, por torcerem sempre por mim.

A Maria Canellas, pelo companheirismo e cumplicidade.

AGRADECIMENTO

Agradeço...

Primeiramente ao PPGEA, por possibilitar minha vivência no mestrado, proporcionando-me um grande crescimento acadêmico e pessoal.

Ao amigo, orientador e professor Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, por ter me mostrado o caminho e me deixado caminhar. Pelas conversas e a oportunidade de conviver e aprender com ele durante todo esse processo. A quem admiro, não só como profissional, mas também como pessoa.

A todos os professores e professoras do programa, especialmente, à professora Nadia Maria Pereira de Souza, que além de ser minha professora no mestrado, também participou ativamente da minha formação da graduação, incentivando-me a estudar cada vez mais. A quem me iniciou na formação pedagógica.

Aos professores da UERJ, importantes na minha formação, Eduardo Costa e Martha Lovisaro.

À professora Marise Maria Santana da Rocha, da UFSJ, pela relevante contribuição na defesa deste projeto.

À professora Mary Rangel, da UFF, por ter aceitado a compor a banca da defesa desta dissertação.

A todos os amigos e amigas, da minha turma 2-2009, especialmente ao Everton Guimarães, Samuel Coutinho e Leonardo Durval, pela amizade.

A Elaine Cristina Barbosa da Silva de Albuquerque, pela parceria e cumplicidade nos momentos difíceis e nos nossos estágios.

A Jaqueline de Moraes Thurler Dália e ao Sebastião Reis Teixeira Zanon, pela ajuda e disponibilidade ao me receber em suas instituições.

Ao Sérgio Henrique Almeida da Silva Júnior, pelo companheirismo desde a graduação até hoje.

Aos amigos e amigas de trabalho, Mônica Silva Mello Barbosa, Alex Sandro Targini, Gisele Cardoso de Almeida Machado, Carlos José de Souza, Flavia Maia Bomfim, Sandro Ramon Ferreira da Silva e Andréa Torres Quintanilha, pelas trocas e discussões, buscando a construção de uma educação que realmente seja transformadora da sociedade.

Aos amigos e amigas de Praia Linda, Fábio Borges, Marcio Lima, Claudio Luiz, Henrique Nogueira, Carlos Eduardo (Tuti), Rodrigo Carreira e Juliana de Oliveira, pelas conversas e momentos descontraídos, tão importantes para a construção deste trabalho.

A todos e todas que não foram citados diretamente, que de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

RESUMO

CASTRO, Jeimis Nogueira de. **A educação física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade**. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

Esta pesquisa procurou investigar a contribuição da Educação Física Escolar para o ensino profissional agrícola de nível médio. Para realizarmos essas investigações, buscamos uma fundamentação teórica sustentada pelas teorias da educação transformadoras da sociedade, entendendo a escola como uma instância mediadora, que por meio de sua ação pedagógica pode estabelecer relações de reciprocidade entre os indivíduos e a sociedade, podendo problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais, para modificá-las. Participaram dessa pesquisa 65 estudantes e 03 docentes, do Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus e do Colégio Estadual Rei Alberto I. Tivemos como objetivo desse estudo analisar a prática da disciplina Educação Física nas instituições de ensino profissional agrícola de nível médio do Estado do Rio de Janeiro sob a ótica de uma educação transformadora. Para isso, utilizamos uma metodologia com abordagem qualitativa, com uma pesquisa exploratória, buscando uma compreensão da realidade vivida socialmente. Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas fechadas, pelo fato desse instrumento permitir alcançar de forma rápida e simultânea mais pessoas; para amenizar algumas desvantagens do mesmo, utilizamos uma pergunta aberta. Ao aplicarmos os questionários, tivemos como meta, levantar informações de alguns questionamentos que levantamos na fundamentação teórica, que foi sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física; a percepção sobre o corpo; as atividades trabalhadas na sala de aula; o papel do professor e a percepção da Educação Física em relação às outras disciplinas presentes no currículo escolar. Os resultados que chegamos foram que as perspectivas de educação que mais aparecem nos discursos dos sujeitos incluídos na pesquisa, são as ligadas às teorias liberais da educação, que atuam de forma a aprimorar e/ou manter a sociedade vigente. Identificamos também que quando cruzamos as informações das respostas dos questionários dos docentes com as dos discentes, há algumas variações, mostrando que nem sempre os objetivos dos professores são percebidos e atingidos da maneira que eles planejam. A perspectiva de Educação Física Transformadora apareceu apenas nos discursos dos professores, mostrando que há uma tentativa por parte deles de desenvolverem um trabalho de aprofundamento das consciências dos estudantes, tornando-os mais participativos no exercício de uma prática social consciente e menos alienante. Quanto à percepção da Educação Física em relação às demais disciplinas presentes no currículo escolar, a visão dos participantes da pesquisa é positiva, entendendo a Educação Física como uma disciplina que transmite conteúdos relevantes e contribui para a formação crítica dos estudantes. Concluímos nossa pesquisa, com a certeza de que essa temática investigada não se esgota aqui, esclarecendo que não tivemos a pretensão de responder questões que merecem uma constante revisão crítica; apenas, buscamos indicar alguns caminhos, que futuramente mereçam ser retomados em outras pesquisas.

Palavras-chave: Educação Transformadora; Educação Física Escolar; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

CASTRO, Jeimis Nogueira de. **Physical education in agricultural teaching: a study based on educational theories transforming the society**. 2011. 97p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

This research sought to investigate the contribution of physical education for vocational agricultural high school. To perform these investigations, we followed a theoretical foundation supported by theories of transformative education in society, understanding the school as a mediating body, which through its pedagogical action could establish relations of reciprocity between individuals and society, discuss the reality and work social contradictions in order to modify them. Participated in this study 65 students and 03 teachers from the "Instituto Federal Fluminense - Campus Bom Jesus" and "Colégio Estadual Rei Alberto I". We aimed as an object of this study the analysis of Physical Education practice in the institutions of vocational agricultural high school in the State of Rio de Janeiro from the perspective of a transformative education. We used a methodology with a qualitative approach with an exploratory, seeking an understanding of the society reality. Data were collected through questionnaires with closed questions, because this instrument allows to reach quickly and simultaneously more people; to ease some of the same disadvantages, we used an opening question. By applying the questionnaires, we had as a goal get information that raised some questions in theoretical foundation, which was worked on content in physical education classes, the perception of the body, the activities worked in the classroom, the teacher's role and the perception of physical education in relation to other disciplines present in the school curriculum. The results we got were that the prospects of education that most often appear in the speeches of the subjects included in the survey are linked to liberal education theories, that act to enhance and / or maintaining the existing society. We also identified that when we cross the information from questionnaire responses of teachers with the students, there are some variations, showing that not always the goals of teachers are perceived and affected the way they plan. The prospect of Physical Education Transforming appeared only in the speeches of teachers, showing that there is an attempt by them to develop an awareness of further work by the students, making them more involved in the exercise of a social practice conscious and less alienating. Regarding the perception of physical education in relation to other disciplines present in the school curriculum, the view of survey is positive, understanding the physical education as a discipline that conveys relevant content and contributes to the formation of critical students. We conclude our survey, with the certainty that investigating this issue goes beyond that, explaining that we did not intend just to answer questions that deserve a constant critical review, but we seek to indicate some ways, that in the future deserve to be taken up in other studies.

Key words: Transforming Education, Physical Education, Pedagogical Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes, respostas dos/as estudantes do IFF..... | 62 |
| Gráfico 2 - A contribuição da Educação Física para o curso técnico de agropecuária, respostas dos/as estudantes do IFF. | 63 |
| Gráfico 3 - Conteúdos trabalhados, respostas dos/as estudantes do IFF. | 65 |
| Gráfico 4 - Percepções sobre o corpo, respostas dos/as estudantes do IFF. | 66 |
| Gráfico 5 - Atividades trabalhadas em sala de aula, respostas dos/as estudantes do IFF | 67 |
| Gráfico 6 - O papel do/a professor/a, respostas dos/as estudantes do IFF | 68 |
| Gráfico 7 - Contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I. | 69 |
| Gráfico 8 - A contribuição da Educação Física para o curso técnico de agropecuária, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I | 70 |
| Gráfico 9 - Conteúdos trabalhados, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I..... | 72 |
| Gráfico 10 - Percepções sobre o corpo, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I. | 73 |
| Gráfico 11 - Atividades trabalhadas em sala de aula, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I..... | 74 |
| Gráfico 12 - O papel do/a professor/a, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I. | 75 |
| Gráfico 13 - Percepção da Educação Física em relação às outras disciplinas do currículo escolar, respostas de todos participantes da pesquisa | 76 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Distribuição das questões nos questionários..... | 61 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFFA - Centro Familiar de Formação Por Alternância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBELGA - Instituto Bélgica Nova Friburgo

IFF – Instituto Federal Fluminense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

“A vida sem reflexão não vale a pena ser vivida”

Sócrates

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 7 |
| 2.1. Educação Agrícola..... | 7 |
| 2.1.1. O nascimento do ensino agrícola | 8 |
| 2.1.2. A relação entre educação e trabalho | 10 |
| 2.1.3. As políticas públicas da educação profissional brasileira: do decreto 2.208/1997 ao 6.095/2007..... | 12 |
| 2.1.4. A formação profissional agrícola de nível médio: da escola que temos à escola que queremos | 15 |
| 2.2. Educação Transformadora..... | 19 |
| 2.2.1. A contribuição da Filosofia para a educação | 20 |
| 2.2.2. As teorias da educação em relação à sociedade..... | 22 |
| 2.2.3. Educação como transformadora da sociedade | 23 |
| 2.2.4. Uma possibilidade de organização da prática pedagógica na perspectiva transformadora | 25 |
| 2.2.5. A questão do currículo escolar..... | 27 |
| 2.2.6. A avaliação do processo de ensino/aprendizagem..... | 28 |
| 2.3. Educação Física Escolar | 30 |
| 2.3.1. Do movimento corporal ao movimento complexo | 31 |
| 2.3.2. Da aptidão física na escola à educação para a saúde | 34 |
| 2.3.3. Do esporte na escola à transformação do esporte para a escola | 39 |
| 2.3.4. A relação das críticas à escola ideal com as teorias da educação | 43 |
| 2.3.5. A Educação Física da escola agrícola..... | 48 |
| 2.3.6. O papel do professor de Educação Física | 51 |
| 2.3.7. O lugar do corpo na escola | 52 |
| 3. MATERIAIS E MÉTODOS | 55 |
| 3.1. Local de Estudo | 56 |
| 3.2. Instrumentos de Coleta de Dados | 57 |
| 3.3. Sujeitos incluídos na pesquisa | 58 |
| 4. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 61 |
| 4.1. Perfil dos participantes da pesquisa..... | 61 |
| 4.2. Apresentação dos resultados..... | 61 |
| 4.2.1. Comparação das respostas dos/as estudantes com as dos/as professores/as do IFF | 61 |
| 4.2.2. Respostas de alunos/as e professores/as do Colégio Estadual Rei AlbertoI..... | 68 |
| 4.2.3. Panorama da Educação Física no ensino agrícola | 75 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 79 |
| 6. REFERÊNCIAS | 82 |
| 7. ANEXOS | 89 |

1. INTRODUÇÃO

A motivação deste estudo foi propiciada pela reflexão de como a Educação Física tem sido trabalhada em muitas escolas, incluindo as instituições de educação profissional agrícola de nível médio. Pela investigação de alguns planos de curso dessa disciplina é possível observar que na maioria das escolas os planejamentos são focados na prática de esportes, com grande ênfase aos mais populares no Brasil. Será que com essa forma de trabalho, com ênfase na prática de esportes e execução de movimentos mecânicos, os estudantes têm a possibilidade de desenvolverem o pensamento crítico em relação ao movimento humano? Ou acabam sendo manipulados pelos esportes, no que diz respeito a esse movimento?

Por muito tempo, e ainda hoje, os esportes podem ser usados como aparelhos ideológicos para desviar a atenção da população dos acontecimentos políticos e sociais, com a justificativa de que através deles, as pessoas podem se adaptar melhor aos valores e normas da sociedade. E assim, as instituições de ensino acabam contribuindo com a funcionalidade e desenvolvimento social da classe burguesa, quando adota essa forma de trabalho para a Educação Física Escolar.

A partir dessa visão, a educação pode ser entendida como parte integrante da sociedade, estando exclusivamente ao seu serviço para melhorar essa sociedade, tornando-a mais próxima do modelo de perfeição social harmônico idealizado pelas classes dominantes. Essa educação pode ser chamada de **reprodutora da sociedade**, porque reproduz a ideologia burguesa, permitindo e garantindo a hegemonia política sustentadora do poder, inculcando valores da sociedade vigente, tendo em vista sua manutenção e reprodução na sociedade, tudo isso, através do ensino escolar (LUCKESI, 2003).

Talvez, o professor de Educação Física que trabalha apenas com movimentos corporais nas suas aulas, sem qualquer relação com o modo de vida dos estudantes, sem nenhuma reflexão e significação sobre esses mesmos movimentos, ministrando aulas as quais valorizam a competição, a concorrência e o rendimento em sua prática, pode estar trabalhando a favor de uma educação sustentada pela ideologia capitalista.

Poucas são as escolas em que a Educação Física apresenta uma proposta de ensino preocupada com a organização do processo educativo para possibilitar ao educando a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade, com um viés filosófico na sua prática pedagógica e se mostrando em constante atitude filosófica diante dos acontecimentos da sociedade. A maioria das escolas apenas se limita à prática dos quatro esportes coletivos (futebol, handebol, vôlei e basquete), muitas vezes de forma alienada.

Uma prática alienada da Educação Física pode ser caracterizada de acordo com Japiassú e Marcondes (2008) como uma educação a qual faz com que o estudante não tenha condições de ter o controle de si mesmo. Essa prática educativa contribui para fazer com que os alunos acreditem que não possuem seus direitos fundamentais, passando a ser considerados como objetos fáceis de manipulação.

Segundo Barbosa (2005), muitos professores dessa disciplina acabam assumindo na escola a função de treinador ou técnico esportivo; árbitro; organizador de atividades relacionadas a datas comemorativas como festa junina, ensaiando “quadrilhas”, desfiles, e outros eventos. Dessa forma, esses professores acabam não tendo uma atitude crítica diante da Educação Física enquanto campo específico do saber, não conseguindo relacionar a significação material e simbólica da área com a realidade socioeconômica que está à sua volta, acreditando na neutralidade política da Educação Física Escolar e

não buscando a verdade sobre o papel da escola. Caracterizando-se, assim, a sua prática pedagógica como apenas um conjunto de movimentos alienados.

Quando falamos em educação de formação profissional agrícola de nível médio, estamos falando de uma educação que exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio histórico genuíno, através de experiências técnicas, de sistemas de terra e plantio, de solidariedade interpessoal e com o próprio sistema ecológico. Essa educação deve ser um lugar que tem como objetivo proporcionar um campo de reflexão sobre a vida no campo, e não pode ter um ensino de Educação Física que não dá condições para os estudantes pensarem e refletirem sobre a sua prática. Muitas vezes, essa prática apenas se limita à reprodução de movimentos corporais sem sentido para a vida dos discentes.

Será que dessa forma, a Educação Física Escolar pode contribuir para a formação do profissional agrícola? Será que ela pode ter alguma contribuição significativa para esse profissional? Em caso afirmativo, com quais conteúdos ela poderia trabalhar para atingir este objetivo? Será que o seu ensino poderia se basear em uma proposta de educação transformadora dessa realidade? Caso exista essa possibilidade, como seria esse ensino?

Uma possibilidade de ensino para buscar soluções para esses problemas pode ser uma proposta de Educação Física baseada em Barbosa (2001, p. 36), o qual defende uma educação revolucionária, que pretende: “revolucionar a consciência do homem capitalista e o seu comportamento social para formar o indivíduo crítico, autônomo e consciente de seus atos”.

Ele faz um questionamento de como poderá atingir este objetivo:

[...] ensinando os alunos a jogarem futebol com regras prontas e acabadas, estabelecidas pela Fifa? Mandando-os fazer “polichinelos”? Colocando-os para correr sob o sol de meio dia? Ou ministrando aulas calcadas na exposição oral dos conteúdos teóricos da Educação Física, confrontando-os com as experiências sócio-culturais dos alunos? (BARBOSA, 2001, p. 36)

Juntamente com as ideias de Barbosa, essa proposta pode ser fundamentada em uma perspectiva de educação transformadora, baseada em Luckesi (1994), Saviani (2005, 2007 e 2009), Libâneo (2006), Aranha (2006), entre outros autores que contribuam para fundamentar uma educação que dê ao estudante a possibilidade de pensar por si mesmo, porque é através do pensamento que as pessoas conseguem captar os significados. Sendo um processo inverso de uma prática educativa de transmissão de conhecimentos, de doutrinação ou de educação como uma forma das pessoas compartilharem sentimentos e emoções.

Podemos justificar esse estudo pelo fato de acreditarmos que é possível desenvolver um trabalho conjunto entre a Educação Física Escolar e uma educação transformadora porque existe uma relação necessária entre essas duas áreas do conhecimento, as quais podem contribuir para desenvolver um ensino que busque estimular a reflexão da prática pedagógica da Educação Física sobre a sociedade, onde todos estão inseridos, buscando a autonomia do estudante e o pensar crítico por si mesmo, diferentemente de uma prática restrita ao movimento pelo movimento.

Essa aliança pode fazer com que as aulas de Educação Física superem essa educação do movimento pelo movimento e se transformem em comunidades de investigação, as quais estimulem o diálogo comunitário de acordo com os “conceitos humanos fundamentais como: mente, amor, mal, conhecimento, justiça, beleza,

honestidade, amizade, liberdade, personalidade, cultura, arte, causalidade, tempo, sociedade, natureza, tecnologia, e assim por diante” (KENNEDY, 2007, p. 22).

Através desse ensino baseado no diálogo e na investigação, que estimula a aventura dos estudantes na descoberta dos conhecimentos relacionados às suas realidades, eles podem buscar significados para esses conhecimentos.

Muraro (2002, p. 596) descreve a importância de se trabalhar com a aventura dos estudantes na busca da significação pela descoberta dos conhecimentos, podendo ser trabalhados a partir da:

[...] surpresa, percepção de perspectivas excitantes, revelações e esclarecimentos fascinantes, isto é, estimula a memória, a fantasia e a reflexão. Permite expor sua individualidade e a originalidade de seu ponto de vista. Contrapõe-se à rotina, que aprisiona num automatismo estéril. Abre-se, portanto, a discussão sobre os procedimentos que propiciem a aquisição de significados.

Para Muraro (2002), a vida humana é uma busca de sentido de existência, e a filosofia, um esforço para conseguir atingir esse sentido de forma mais rigorosa, sistemática, profunda e abrangente. Foram esses sentidos criados historicamente que criaram a humanidade, e continuam alimentando as vidas humanas. Esses sentidos são necessidades da humanidade, e cada pessoa tem direito a acessar os seus ou podem recebê-los prontos, acabados, como verdades absolutas que são transmitidos e devem ser reproduzidos.

Acreditamos que essa busca dos estudantes pelos sentidos da sua existência é de grande importância para a construção de uma educação transformadora, e para se entender melhor como pode ocorrer essa relação necessária entre a Educação Física, Filosofia e a perspectiva de educação transformadora, é preciso saber o significado da palavra necessária, que de acordo com o vocabulário filosófico citado por Barbosa (2001, p. 17), é “aquilo sem o qual um ser qualquer não pode existir”, mostrando que para um ser existir, é preciso ter o necessário.

De acordo com esse pensamento, uma Educação Física presente na escola que não tem como meta transmitir de forma crítica para os estudantes os conhecimentos da cultura, que foram construídos historicamente pela humanidade, tendo como base o viés filosófico na sua prática pedagógica e não se mostrando em constante atitude filosófica diante dos acontecimentos da sociedade, não pode existir sem a presença da educação transformadora, a qual busca possibilitar aos estudantes pensarem por si mesmos, tendo condições de construir os seus próprios significados, não precisando recebê-los de outras pessoas, com segundas intenções, que pode ser a de manter a atual sociedade capitalista.

Acreditamos que essa relação é necessária para desenvolver uma Educação Física Escolar Transformadora, a qual não se restrinja a uma prática de movimentos humanos alienados, mas que através do diálogo, pesquisas, questionamentos, contradições de ideias e comunidades de investigação, consiga proporcionar as condições possíveis para que os estudantes possam transformar as suas realidades e a sociedade em que vivem.

Para desenvolver essa educação, torna-se importante refletir sobre o ensino da Educação Física Escolar, para isso, podemos utilizar os recursos da reflexão filosófica, baseando-se em uma perspectiva de educação transformadora, e assim, contribuir para fundamentar a sua prática pedagógica na educação profissional agrícola de nível médio, procurando garantir espaços para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes a partir de uma prática pedagógica nova. Essa pedagogia exige que se privilegie “a

contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta e imutável” (GASPARIN, 2007, p. 3).

De acordo com o que foi mostrado acima, podemos perceber que o ensino da Educação Física não pode ficar restrito aos movimentos corporais e à prática de esportes, como se essa disciplina do currículo escolar pudesse ser resumida a essas práticas. Muitos professores ainda pensam dessa maneira, tornando os conteúdos da Educação Física rígidos e naturalizados dentro da escola, com o discurso de que a prática de atividades físicas traz benefícios para a saúde dos estudantes, para justificar a sua presença obrigatória na matriz curricular.

Quanto a essa questão, Barbosa (2001) diz que na maioria das escolas as aulas de Educação Física acontecem em apenas um ou no máximo dois encontros por semana. Dessa forma, não ocorrem resultados significativos quanto ao condicionamento cardiorrespiratório, porque para que isso ocorra, é necessário uma prática de quatro a cinco encontros por semana; porém, com três encontros é possível ter resultados mínimos, o que na maioria das escolas também não acontece.

Além dessa questão fisiológica apresentada pelo autor, da frequência semanal das aulas, também existe o problema da desnutrição crônica, que atinge muitos estudantes pertencentes às classes populares que frequentam as escolas públicas. Assim, a Educação Física na escola ao invés de contribuir para melhorar a qualidade de vida dos estudantes através do exercício físico e do esporte, na verdade, pode estar “deteriorando ainda mais a ‘qualidade de vida’ de cada aluno desnutrido em particular” (BARBOSA, 2001, p. 34).

Portanto, para desenvolver uma Educação Física Transformadora na escola, é preciso resgatar o verdadeiro papel da escola, que segundo Saviani (2005, p. 14), “consiste na socialização do saber sistematizado”, transformando essa escola num agente social destinado a diminuir as contradições da sociedade capitalista. Entretanto, essa socialização não pode ser de qualquer tipo de conhecimento, o trabalho da escola tem que estar relacionado “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Dessa maneira, a função da escola e da Educação Física passa a ser a de promover a mediação da passagem dos estudantes das suas condições de saber espontâneo para a condição de saber sistematizado, ou seja, fazer com que os frequentadores da escola transformem a sua cultura popular em cultura erudita. Mas essa transformação parte dos conhecimentos que os estudantes já possuem, valorizando os seus conhecimentos, porém, eles devem ser ampliados, não como invasão cultural de forma antidialógica e vertical, mas como uma síntese cultural, permitindo o diálogo entre o conhecimento popular com o erudito, de forma horizontal, construindo um ambiente onde educador e educando dialogam visando ao crescimento pessoal e intelectual de ambos.

Através do ensino da Educação Física, fundamentado por uma educação transformadora, surge a necessidade de promover um ensino para que os estudantes consigam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em função das suas necessidades sociais. Para que esse ensino ocorra, o conhecimento escolar precisa ser teórico/prático, sendo transmitido teoricamente como elemento fundamental para a compreensão e transformação da sociedade.

Uma possibilidade para promover esse ensino transformador da Educação Física é a utilização de alguns temas específicos da Filosofia na sua prática pedagógica, porque a Filosofia, enquanto área do conhecimento humano pode e deve se relacionar com

qualquer outra área, inclusive a Educação Física Escolar, como coloca Barbosa (2005, p. 19):

Não se trata de fazer com que o professor de educação física dê aulas de filosofia, mas de ajudá-lo a fazer de suas aulas espaços de reflexão filosófica. O movimento corporal continuará presente nas aulas, enquanto um conteúdo específico da educação física, mas não estará mais sozinho. Nessa perspectiva, as aulas de educação física, seja nas academias, seja nas escolas – juntamente com todas as outras disciplinas do currículo escolar, inclusive a própria filosofia – poderão colaborar para a promoção da discussão crítica, afastando-se de qualquer postura dogmática, e sempre atenta aos desafios impostos pela realidade histórico-social.

Dessa forma, a Educação Física ensinada na educação profissional agrícola de nível médio poderá ser uma disciplina que dá aos educandos a possibilidade de desenvolverem a reflexão filosófica, a qual pode ser entendida por Soares (*apud* Barbosa, 2005, p. 34) como “a raiz de uma planta que busca sua origem na profundidade”. Para em seguida, desenvolver um ensino o qual almeje o aprofundamento das contradições e certezas de sua área, a fim de revelar o que está implícito pelas práticas as quais se limitam muitas vezes à execução de movimentos corporais.

Nesta perspectiva, a escola poderá trabalhar para que os estudantes se formem em verdadeiros adultos, adquirindo os critérios gerais que sirvam para desenvolver o caráter, promovendo uma escola de liberdade e de livre iniciativa, e não uma escola de escravidão e mecanicidade; ou seja, tendo como o objetivo principal da escola e da Educação Física formar pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus atos.

Sendo assim, o **objetivo geral** desse estudo foi analisar a prática da disciplina Educação Física nas instituições de ensino profissional agrícola de nível médio do Estado do Rio de Janeiro sob a ótica de uma educação transformadora.

A partir deste objetivo geral, estabelecemos alguns **objetivos específicos**, tais como: investigar se a Educação Física apresenta alguma contribuição para a formação dos estudantes das escolas de ensino profissional agrícola de nível médio do Estado do Rio de Janeiro, levando-se em consideração o parâmetro de uma educação transformadora; pesquisar quais são os conteúdos da Educação Física Escolar mais significativos para a constituição de uma educação profissional agrícola de nível médio crítica; e verificar a percepção dos/as docentes e discentes da Educação Física em relação às outras disciplinas do currículo escolar.

Para atender esses objetivos, realizamos um estudo com uma amostra de 65 estudantes e 03 docentes de Educação Física do Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus e do Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, confrontando as respostas dos/as estudantes com as dos/as docentes sobre a prática pedagógica das aulas de Educação Física, e também, comparando o ensino realizado pela instituição federal com a estadual.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira parte temos o referencial teórico; dividido em Educação Agrícola, Educação Transformadora e Educação Física. Em relação à educação agrícola tentamos conceituá-la, discutindo como foi o surgimento desse ensino, assim como a relação existente entre educação e trabalho que influencia as políticas públicas de educação profissional, finalizamos com uma discussão sobre a formação do profissional agrícola de nível médio.

No item sobre a educação transformadora, discutimos a importância de se ter uma fundamentação teórica que direcione a ação educativa, mostrando a contribuição da Filosofia no direcionamento dessa ação. Dessa maneira, abordamos as teorias da educação em relação à sociedade, com uma indicação de organização da prática pedagógica em uma perspectiva transformadora. Trabalhos também a questão curricular, juntamente com a avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Na Educação Física, procuramos traçar um paralelo entre a discussão que envolve um ensino considerado ideal por alguns autores, comparado com os questionamentos de outros autores sobre a realidade do ensino dessa disciplina na maioria das escolas brasileiras. E assim, discutimos o papel na escola do movimento corporal, dos esportes, da aptidão física e da educação para saúde; relacionando as críticas a essa Educação Física considerada ideal com as teorias da educação. Também discutimos sobre o ensino da Educação Física nas escolas agrícolas profissionais de nível médio, o papel desse educador e o lugar do corpo na escola.

Após o referencial teórico, aparecem os materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento dessa investigação. Tornando explícitos os locais de estudo, os procedimentos utilizados para a definição, seleção e caracterização da amostra; assim como, os instrumentos e tratamentos utilizados para coletar e analisar os dados.

Em seguida, temos a análise, interpretação e discussão dos dados coletados em relação às teorias transformadoras da educação em relação à sociedade manifestadas nas aulas de Educação Física do ensino agrícola das instituições de formação técnica do Rio de Janeiro de nível médio, juntamente com as contribuições dessa disciplina para a formação dos estudantes. No final, temos a conclusão do estudo com as considerações finais desta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Agrícola

Quando pensamos em educação agrícola, logo pensamos na região rural e no homem e na mulher rural, no seu contexto, na sua dimensão como cidadão e cidadã e na sua ligação direta com o processo produtivo. A educação agrícola, na concepção de Leite (2002), procura questionar essa ligação direta com a qualificação profissional, questionando também o grau de comprometimento e interferência que exerce na formação sócio-política dos estudantes e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo.

Sendo assim, para Leite (2002, p. 95), a educação agrícola pode ser caracterizada:

[...] como suporte e elemento que possibilita a capacitação de seus discentes para um processo especial em que as experiências sócio-culturais não acontecem por acaso, mas compõem-se dialeticamente no embate dos antagonismos existentes entre saber/práxis/realidade e da ação histórica camponesa.

Como podemos observar, a educação agrícola apresenta distintas características em relação às outras formas de educação, uma dessas diferenças é a questão do planejamento escolar, o qual precisa levar em consideração a sazonalidade do sistema plantio/colheita, buscando conciliar o período de descanso escolar com a época mais forte da produção/trabalho. O que acontece muitas vezes nas escolas é o descompasso entre a escola e o sistema de plantio/colheita.

A justificativa desse descompasso, de acordo com Leite (2002), é que a escola acaba atendendo muito mais às questões econômicas, como formação de mão de obra e de lideranças, do que busca atender as reais necessidades da população do campo. Assim, a educação agrícola recebe muito mais influências do que proporciona transformações na sociedade.

Na opinião do autor, para essas transformações acontecerem, a escola agrícola precisa ter como meta:

[...] o exercício da democracia e da cidadania; busca do conhecimento técnico e reconhecimento do saber rural; contextualização da produção e da vida rural na atualidade social e econômica; formação e profissionalização rural e do trabalho cooperativo; vivência ecológica e valorização do habitat rural e intensificação da identidade cultural campesina. (LEITE, 2002, p. 95)

De acordo com Franco (1994, p. 72), acreditamos que a educação agrícola deve possibilitar aos seus frequentadores o efetivo conhecimento através da capacidade que eles possam demonstrar de “compreender, interpretar e analisar criticamente a realidade social e, em especial, a realidade agrícola brasileira”.

Nesta perspectiva, é necessário que os conteúdos das propostas curriculares da escola sejam relacionados aos problemas existentes na realidade agrícola. Para promover esse ensino, é preciso estimular discussões sobre assuntos voltados à compreensão do meio rural, ampliando-se essa discussão para que também seja

direcionada aos “pequenos produtores, trabalhadores sem terra, população de baixa renda, em outras escolas, nos escritórios, nas empresas, nas indústrias e no campo” (FRANCO, 1994, p. 73). Ou seja, essa proposta busca ir além dos muros da escola, propondo uma visão mais social e procurando estimular a participação também da comunidade em que ela se encontra.

A partir dessa união com a comunidade, o profissional agrícola tem uma função política a cumprir, que é a de contribuir para a conscientização da população pertencente às classes dominadas da sua realidade social e da própria realidade da dominação.

2.1.1. O nascimento do ensino agrícola

Com o fim da escravidão no Brasil, muitos fazendeiros substituíram o trabalho escravo pelos trabalhadores europeus, principalmente os italianos, porém, algumas regiões não tinham acesso a esses tipos de trabalhadores, obrigando os fazendeiros dessas regiões a utilização da mão de obra nacional, composta por homens e mulheres livres e pobres.

De acordo com Del Priore e Venâncio (2006), os proprietários das fazendas que utilizavam a mão de obra das pessoas livres e ex-escravas tinham a preocupação dos seus trabalhadores conseguirem recursos suficientes para se deslocarem até as regiões de fronteira agrícola que ainda não tinham sido ocupadas para a lavoura de exportação. Para evitar que isso acontecesse, esses proprietários ampliavam o acesso dos trabalhadores livres no interior das grandes fazendas com o objetivo deles formarem pequenas lavouras de subsistência voltadas para o cultivo de mandioca, feijão e milho. Nessas pequenas lavouras, também existia a criação de pequenos animais como galinhas, porcos e cabras. Essa solução encontrada pelos fazendeiros recebeu diversas denominações como “parceria, meação, colonato etc” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 173).

Tudo isso contribuiu para fortalecer as famílias agrícolas o acesso às terras. Esse acesso, com o passar dos anos foi ampliado, adentrando nas matas para abrir clareiras e dar início a novas lavouras de subsistência, passando a controlar o seu próprio ritmo de vida e de trabalho. Após alguns séculos, esse ritmo de vida e de trabalho foi se transformando em uma cultura própria, chamada de caipira, a qual não era compatível com a árdua labuta da agricultura de exportação. Essa autonomia conquistada associada aos valores de honra do trabalhador rural contribuía para que os fazendeiros tivessem dificuldades para controlar esses trabalhadores, já que eles sempre tinham a possibilidade de se tornarem pequenos produtores independentes nas regiões de fronteira agrícola.

Dessa maneira, esses comportamentos manifestados pelos trabalhadores rurais eram vistos pela elite imperial do século XIX com preconceito e queixas de que eles eram rústicos, instáveis e indolentes. Sendo assim, grupos de proprietários rurais acreditavam que “a educação poderia ser uma forma de ‘regenerar’ a mão de obra do campo, tanto no que diz respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de autonomia gerado pela imensa fronteira agrícola existente” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp. 174-176).

E assim, com o objetivo de reeducar o homem do campo, de acordo com Franco (1994), surge o primeiro estabelecimento de ensino agrícola, em 23/06/1875, na Bahia, denominado Imperial Escola Agrícola da Bahia, situado no Engenho de São Bento das Lages, câmara de Santo Amaro. Além dessa escola, foram criadas mais três destinadas

ao ensino agrícola, uma no Rio Grande do Sul, em Pelotas; outra em Piracicaba, em São Paulo e a terceira em Lavras, Minas Gerais.

Quanto à regulamentação do ensino agrícola, Franco (1994) relata que a primeira regulamentação do ensino agrícola de nível médio só foi criada após a queda da ditadura Vargas, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei 9.613, de 20/08/46.

Franco (2006, p, 68) nos mostra como foi classificado o ensino agrícola com base nessa lei:

- escolas de iniciação agrícola que ministravam as 1^{as} e 2^{as} séries do 1^o ciclo (ginasial) entregando ao concluinte o certificado de operário agrícola;
- escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1^o ciclo (ginasial), fornecendo ao concluinte o certificado de mestre agrícola;
- escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1^o ciclo (ginasial) e as três séries do 2^o ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

Após quinze anos da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a primeira lei que envolvia a educação como um todo no Brasil, a Lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei 4.024/61, a qual estabelecia que o ensino deveria ser dividido em três graus: primário, médio e superior.

Nesse período, o país estava passando por um modelo governamental desenvolvimentista, caracterizado pelo surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologias agrícolas, e assim, as escolas procuravam se ajustar a essas características. O MEC orientava as escolas “a reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio aprender a fazer, fazendo” (FRANCO, 1994, p. 70).

Soares e Oliveira (2005) dizem que a equiparação entre o ensino propedêutico e profissionalizante consolidado pela LDB de 1961, juntamente com a Lei 5.692/71, que na prática não conseguiram promover essa equiparação nos currículos das escolas técnicas, contribuíram para que a formação profissional fosse exacerbada em detrimento da formação geral. A consequência disso foi uma formação “que separa o ensino propedêutico destinado às elites e o ensino profissionalizante às ‘classes menos favorecidas’ ou ‘desfavorecidos da fortuna’ (conforme denominava-se nos documentos relativos aos Patronatos e Aprendizados Agrícolas do início do século XX)” (SOARES; OLIVEIRA, 2005, p. 175).

Essa dualidade acaba sendo uma característica que marca a história do ensino profissionalizante no Brasil, com uma concepção dualista que vem desde o Império e o início da República, Soares e Oliveira (2005) mostram que era destinado aos cegos, surdos, aleijados e aos menores carentes o ensino profissionalizante, como uma forma de inclusão à força de trabalho ou com o propósito de “limpar” as cidades para ganharem ares de modernidade.

Como é possível perceber, a educação esteve e ainda está relacionada com o trabalho, pois é a partir dela que será formada a parcela da população a qual se ocupará do trabalho manual, e também formará a pequena parcela da população destinada ao trabalho intelectual. Muitas vezes, esses dois polos da sociedade capitalista acabam

frequentando escolas diferentes; por isso, é importante estudarmos a relação existente entre educação, trabalho e capitalismo.

2.1.2. A relação entre educação e trabalho

Essa relação entre trabalho e educação ficou mais próxima a partir da década de sessenta, devido ao surgimento da teoria do capital humano, fazendo com que a educação tivesse grande importância para o desenvolvimento econômico, porque ela pontencializa o trabalho, qualificando a mão de obra.

Nestas circunstâncias, os educadores ficavam divididos em relação a qual tipo de escola que iriam defender. As dúvidas eram sobre uma educação apenas com a formação geral com ou sem a formação vocacional e profissional, ou uma escola dualista, tendo apenas o ensino geral sem a formação profissional, ou ainda, sobre uma escola única, juntando as duas formações (SAVIANI, 1996).

Para entender melhor o que significa trabalho, Saviani (1996, p. 152) o definiu como “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas”. A partir dessa definição, é possível perceber o trabalho como essência humana. Mostrando que para o homem continuar existindo, ele necessita produzir sua própria existência pelo o seu trabalho, fazendo com que sua vida seja determinada pelo modo que sua existência é produzida.

No modo de produção comunal, chamado de comunismo primitivo, as pessoas se educavam ao mesmo tempo em que trabalhavam umas com as outras, cultivando a terra, estando ligados educação e trabalho. Quando essas pessoas passaram a dominar a terra, surge o excedente e a propriedade privada, dividindo as pessoas em classes. Tendo pessoas donas dos meios de produção e outras para venderem a sua força de trabalho. Passando a existir um grupo que precisava trabalhar para se manter e sustentar o outro grupo, o que não precisava trabalhar porque tinham pessoas as quais trabalhavam no seu lugar, assim, surgiu uma classe ociosa e diferenciada.

Neste contexto, surge a escola, para que essas pessoas, pertencentes à classe ociosa e dominante pudesse frequentar para desenvolver estudos significativos, com atividades nobres e dignas, aprendendo atitudes cortesias e atividades guerreiras. Enquanto a grande maioria da população continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a sua existência e a existência de seus senhores (SAVIANI, 2005).

Com o surgimento do capitalismo, as relações entre educação e trabalho mudam, deixam de ser naturais para serem sociais, através do contrato social. Tendo o trabalhador sua liberdade para vender a sua força de trabalho para os donos dos meios de produção. E a escola nesta conjuntura se torna importante para a sociedade burguesa, porque ela aparece como agente ligada ao progresso, às necessidades de hábitos civilizados, os quais correspondem à vida em sociedade e à formação do cidadão. Por isso, a sociedade moderna e burguesa defende a escola universal, gratuita, obrigatória, leiga e para todos.

Saviani (1996) diz que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e também ampliada e esvaziada, porque a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, surge a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagônicas, com uma classe que explora e outra que domina. Mas a escola que é defendida pela sociedade burguesa, aquela universal, gratuita, obrigatória, leiga e para todos, acaba sendo contraditória, porque era destinada às elites, tendo a base de sua formação o trabalho intelectual. Já a escola destinada às massas, apenas se limitava à

escolaridade básica, com o objetivo de promover as habilidades para a formação profissional.

Sobre este assunto, Frigotto (2005) diz que a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo, promovendo desigualdades entre as nações e grupos sociais. Essa materialização ocorre por meio da educação profissional, inculcando nos seus frequentadores que para eles conseguirem um emprego precisam se tornar cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e treinados. E assim, a educação acaba sendo caracterizada “pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (p. 10).

Alguns teóricos da economia política, afirmavam que a escola era totalmente dispensável aos trabalhadores, e a instrução escolar era tempo roubado da produção. Adam Smith pensava diferente, para ele, os trabalhadores deveriam receber instruções, porém, em doses homeopáticas.

Dessa maneira, os trabalhadores recebendo essas instruções em doses homeopáticas, na opinião de Adam Smith, eles poderiam se inserir melhor no processo produtivo, tendo um pensamento mais ágil, sendo aptos a viver em sociedade, tornando-se mais flexíveis. Esses conhecimentos mínimos eram positivos para o funcionamento do sistema capitalista e o controle das classes populares, porém, se esses conhecimentos ultrapassassem esse mínimo, o objetivo das classes dominantes entraria em contradição (SAVIANI, 2005).

Na sociedade moderna, o conhecimento é considerado como força produtiva, e como dizia Francis Bacon, conhecimento é poder. Tendo conhecimento disso, a sociedade capitalista faz uso de estratégias para que esse saber não chegue de forma completa às pessoas das classes populares, porque se eles tiverem acesso a esses saberes, eles passarão a possuir também os meios de produção, o que vai de encontro com as ideias capitalistas, a qual diz que o trabalhador só pode ter a sua força de trabalho, não podendo ter acesso aos conhecimentos. Mas sem o conhecimento, esse trabalhador não poderá produzir, porque para produzir algo, é preciso ter o mínimo de conhecimento, que pode ser adquirido pela a educação em doses homeopáticas.

Dessa maneira, a sociedade burguesa, caracteriza-se pela propriedade privada, a qual pertence às pessoas das classes dominantes, e se o saber é força produtiva, as pessoas das classes populares só podem receber os saberes práticos, para continuarem a possuir somente a sua força de trabalho, e assim, vendê-las, permanecendo na mesma condição social em que se encontram.

Com o aparecimento das máquinas, viabilizando a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a escola, tem a importância de objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade. A introdução da máquina eliminou a exigência de qualificação específica e impôs um patamar mínimo de qualificação geral (FRIGOTTO, 2005).

A partir daí, surge o taylorismo e o fordismo para resolver esse problema da qualificação dos trabalhadores, desenvolvendo uma forma de trabalho pela qual os trabalhadores não precisassem dominar um conhecimento grande para fazer as suas atividades, e o saber que eles deveriam possuir, não correspondia àquele conhecimento que faz parte da força produtiva. E assim, cada trabalhador só dominava aquela parcela que ele executava no processo de produção coletivo, estando o saber sistematizado, responsável pelo processo de produção, concentrado apenas nas classes dominantes (ALVES, 2003).

Em seguida, surge o toyotismo, que tem como característica a acumulação do capital, a acumulação flexível, desenvolvendo uma nova hegemonia do capital na produção como condição política para a retomada dessa acumulação capitalista. O toyotismo está preocupado em realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho

pela lógica do capital, através do conceito de empregabilidade, ocultando a natureza tardia do desenvolvimento do capital, estimulando a produção destrutiva e a exclusão social. E dessa forma, esse conceito, acaba influenciando as políticas de formação profissional (ALVES, 2003).

Como nos mostra Souza (2004), as políticas de educação profissional contribuem para a adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, sendo vista pela sociedade como a única condição para que se consiga entrar e permanecer no mercado de trabalho.

Dessa forma, esses trabalhadores buscam uma formação de novas competências, quando na verdade, o toyotismo estimula a competição, o esforço individual e a rentabilidade dos serviços. Todas essas características acabam sendo usadas como critérios de qualidade para os serviços da escola, propagando a ideia de que as mudanças no mundo do trabalho e no dia a dia da sociedade capitalista são consequências do avanço científico e tecnológico, fazendo com que todas as contradições existentes tenham um caráter natural. O resultado disso é a afirmação inabalável do que acontece nesse processo, restando à sociedade apenas a conformação desses acontecimentos.

Como foi mostrado nos parágrafos acima, o mercado de trabalho está sempre influenciando as políticas da educação profissional, fazendo com que os currículos das escolas profissionais sejam definidos de acordo com as necessidades das empresas, não tendo como prioridade a formação geral. A partir de agora, vamos abordar alguns decretos da educação profissional brasileira.

2.1.3. As políticas públicas da educação profissional brasileira: do decreto 2.208/1997 ao 6.095/2007

Na década de noventa existiram muitas transformações no Brasil, as quais muitos autores, como Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, consideram esse processo histórico como uma revolução passiva, transformista ou modernização conservadora. Isso porque essas reformas fizeram com que a desigualdade e a degradação da qualidade de vida dos trabalhadores permanecessem contribuindo para que as estruturas sociais detentoras do poder continuassem nas mesmas posições, promovendo a mesma desigualdade social.

Como dizem Silva e Inverinizzi (2007) que nesse período, o país tinha como foco buscar o controle da inflação, da estabilidade econômica e do superávit, com a intenção de dar mais confiança aos investidores e pagar os juros da dívida. Dessa maneira, o país desenvolvia uma economia capitalista dependente e associada, procurando se ajustar à lógica insaciável dos centros hegemônicos do capital, e a consequência disso, foi o aumento do desemprego e subemprego, violência, pobreza e desigualdade.

De acordo com os mesmos autores, a educação profissional após a aprovação do decreto 2.208/97 sofreu um grande retrocesso na sua história, na questão da equivalência entre o ensino médio e a educação profissional. Isso acontece porque segundo os autores, esse decreto anulou o desenvolvimento do projeto educacional progressista iniciado no período de redemocratização.

Com a aprovação do decreto 2.208/97, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso utilizou os recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional para transformar as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. E assim, acabou promovendo um estímulo para que houvesse um maior estreitamento entre educação e mercado, o que acabou ocasionando, como mostra Silva

e Inverinizzi (2007, p.3) “a articulação do sistema de educação profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições”.

Sendo assim, a educação profissional acabou tendo um caráter de responder às exigências do mercado de trabalho, esquecendo-se de possibilitar uma educação que formasse o verdadeiro cidadão, sendo aquele que viverá em sociedade com condições de tomar as suas decisões por conta própria e com possibilidades de transformar a sociedade em que vive, escrevendo a sua própria história.

Ao contrário desses objetivos citados acima, a educação profissional do governo do Fernando Henrique Cardoso, defendida pelo decreto 2.208/97, por políticas neoliberais, buscou uma formação a qual:

[...] se materializa na institucionalização de cursos aligeirados de educação profissional que passaram a ser a forma dominante de qualificação do trabalhador, tornando assim hegemônica a proposta desintegradora tanto na rede pública como na privada. (SILVA e INVERINIZZI, 2007, p. 3)

Um dos pontos polêmicos desse decreto, de acordo com Maués, Gomes e Mendonça (2007) foi a obrigatoriedade da independência do ensino médio em relação ao técnico, impossibilitando a oferta do currículo integrado. Além dessa questão, ainda houve a obrigatoriedade das escolas adotarem o currículo baseado nas competências para buscar uma maior eficiência das instituições educacionais.

Todas essas modificações na educação profissional podem ser caracterizadas como um ajuste econômico e ideológico, buscando a redução de custos para restabelecer o caráter produtivista da educação através de uma contenção de possíveis tensões sociais para que as políticas neoliberais pudessem ser colocadas em prática estimulando a competitividade e o individualismo.

Com o início do Governo Lula houve o anúncio de que as políticas da educação profissional seriam reformuladas, como mostra o pronunciamento do Ministério da Educação, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1089), com a intenção de:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

A partir dessas afirmações, o novo governo ainda tinha o compromisso assumido com a sociedade da revogação do decreto 2.208/97, para restabelecer a possibilidade de integração do currículo do ensino médio com o técnico, promovendo políticas de educação profissional mediante programas focais e contingentes, como “Escola de Fábrica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)”. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Após a revogação do decreto 2.208/97, foi aprovado o novo decreto 5.154/2004, tendo como objetivo restabelecer a possibilidade do ensino integrado entre educação geral e formação específica. De acordo com esse novo decreto, a formação dos jovens excluídos do mercado de trabalho e que não tiveram condições de ter acesso à educação, acabou sendo direcionado por uma lógica empresarial, como pode ser observado no projeto Escola de Fábrica.

Esse projeto, de acordo com Maués, Gomes e Mendonça (2007), teve como objetivo oferecer uma formação profissional aos jovens, através de cursos com uma carga horária mínima de 600 horas, tendo a avaliação e certificação a cargo das prefeituras, fundações, cooperativas e Escolas Técnicas. Porém, eram as empresas que disponibilizavam a estrutura e indicavam os funcionários e instrutores para que o curso pudesse funcionar. O que acontecia na verdade é que a definição dos currículos dos cursos eram organizados pelas empresas, e quem pagava era o Governo Federal.

Tudo isso, acontecia por meio da parceria do governo com as empresas, no sentido de limitar a qualificação do trabalhador às demandas exclusivas do processo de produção.

Também é criado o PROJOVEM, com o mesmo objetivo que a Escola de Fábrica, integrar o ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Em contrapartida, o que acontecia segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) é que os dois programas não se integravam com outras políticas, como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias.

Surge a necessidade do governo lançar um curso de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, e assim, o MEC cria o PROEJA, obrigando as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a oferecer um percentual das vagas oferecidas ao ensino médio integrado à educação profissional destinado aos jovens acima de dezoito anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem algumas críticas ao PROEJA quanto a algumas incoerências em relação à carga horária desse curso, que segundo eles, ocorrem deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, pela imposição de um currículo de formação mínima estabelecido pela lei para a educação regular.

Em seguida, esse currículo de formação mínima, não entendia os estudantes como sujeitos de conhecimentos, possuindo experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionassem aprendizagens as quais poderiam ser usadas como ponto de partida para chegar a novas aprendizagens quando eles retornassem à educação formal. Portanto, limitar o currículo desses estudantes e trabalhadores, proporciona para eles uma formação que é mínima e limitada.

Na verdade, o que acaba ocorrendo, é que essas políticas retomam a ideia que esteve na origem da educação profissional, o caráter assistencialista, buscando formar a mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico, educando os jovens trabalhadores de forma psicofísica para a divisão social do trabalho.

Nessa perspectiva, no ano de 2005, de acordo com Sampaio (2010), ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse plano teve como meta a construção de 64 novas unidades de ensino. Nesse ano acontece a mudança do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

No ano de 2007 foi criada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de construir para a população 354 unidades em todas as regiões do país, com cursos de qualificação, ensino técnico, superior e de pós-graduação, baseando-se nas características de cada região onde foi construída cada instituição.

Conforme Sampaio (2010), através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, foram criadas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, visando à formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após isso, segundo Lima (2010), houve uma Chamada Pública

MEC/SETEC nº. 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, e, em seguida, foi divulgada a Portaria nº. 116, de 31 de março de 2008, com uma relação das propostas aprovadas no processo de seleção dessa Chamada Pública. Essa legislação fundamentou o Projeto de Lei da Câmara nº. 177/2008 o qual deu origem à Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, materializando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cada Instituição de educação profissional, incluindo Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais, precisava consultar a comunidade interna sobre a possibilidade de aceitar ou não a integração da sua instituição ao novo modelo.

Dessa forma, Lima (2010) constatou em suas pesquisas que algumas instituições aceitaram imediatamente, outras resistiram, mas acabaram cedendo devido a pressões e ameaças de ficarem à margem do processo e sofrerem por falta de recursos; porém, algumas instituições como o CEFET Rio e o CEFET Minas, além de 24 escolas vinculadas às Universidades Federais estão resistindo até os dias de hoje.

2.1.4. A formação profissional agrícola de nível médio: da escola que temos à escola que queremos

Como foi exposto até o momento, desde a origem dos cursos profissionalizantes no Brasil, o seu objetivo era o de reeducar o homem do campo, tendo um caráter assistencialista, visando à formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país e educando os jovens trabalhadores de forma psicofísica para a divisão social do trabalho.

De acordo com Zanon (2009), o ensino agrícola desde as suas origens foi marcado pela discriminação, pois o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas associado ao trabalho manual, geralmente de escravos e seus descendentes. E o ensino de cunho propedêutico, que valorizava os aspectos cognitivos e a formação intelectual era destinado às elites. Sendo assim, a educação agrícola foi marcada pelo desprestígio social e preconceito.

Até a década de 1920, o Brasil era um país nitidamente rural, porém, com o passar dos anos, houve um deslocamento do meio rural para o urbano, e assim, começou a existir um choque entre valores e referências desses dois mundos. A nova ordem econômica passou a impor outros padrões culturais caracterizados como modernos por meio da industrialização e urbanização. Nesse contexto, o mundo urbano passou a conduzir as decisões políticas e culturais, passando a ser considerado como parâmetro de cultura.

A consequência de toda essa transformação, conforme Almeida (2005) nos indica, foi a pobreza, o desemprego e a desilusão provocada pela saída das pessoas do campo para a cidade à procura de emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer; porém, essas pessoas “não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho das cidades, por isso não conseguiam ocupação e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava a marginalização e a exclusão social” (ALMEIDA, 2005, p. 281).

Para amezinhar essas preocupações, foram criadas algumas instituições de formação técnica agrícola, tentando amparar o crescente número de crianças desassistidas que rodeavam a cidade, e também, pensando em formar mão de obra para a sociedade recém industrializada. Essas instituições tinham como objetivo: “retirar das ruas as crianças e jovens, prevenindo e/ou recuperando-os da delinquência; outro era o de contribuir para o desenvolvimento e produtividade agrícola com a preparação de uma mão de obra mais disciplinada” (GRITTI, 2008, p. 133).

Essa tendência da “cidade” assumir uma posição de guia e condutora das populações, indicando os caminhos a serem seguidos pela população, influenciou também as escolas, e assim, a educação da cidade também passou a ser valorizada, tanto pelos poderes públicos, quanto pela iniciativa privada.

Tudo isso contribuiu para que essa dualidade entre o urbano e o rural fosse aumentada e reforçada dentro da escola, reproduzindo a ode ao urbano presente já na Grécia, que pode ser compreendida pela origem das palavras cidade e rural. De acordo com Martins (2008), a palavra cidade vem de *polis*, relacionando-se com cidadania, polido; já a palavra rural, refere-se a rude, considerando as pessoas que vivem em localidades rurais como inferiores socialmente, atrasadas e rudimentares.

Nessa perspectiva, “a escola acaba reforçando a figura do homem do campo como ‘caipira’, ‘bicho do mato’ e coloca enquanto função educativa a necessidade de ‘civilizar’ o homem do campo. O que é realizado com a impregnação subjetiva de que a cidade é o local onde a criança vai realmente se desenvolver” (MARTINS, 2008, p. 105).

Por muito tempo e ainda hoje, alguns cursos de formação profissional agrícola de nível médio acabam sendo vistos como um instrumento capaz de formar e modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, porém, essa lapidação acontece por meio dos conhecimentos científicos oriundos do meio urbano. Para compreender como isso acontece, Almeida (2005, p. 287) nos esclarece que:

[...] é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país.

Como é possível perceber, o que ocorre muitas vezes com o ensino agrícola é uma transposição mecânica do currículo escolar urbano ao currículo das escolas das regiões rurais. Os elementos constituintes da realidade e da vida das pessoas que vivem no meio rural são ignorados e desvalorizados em detrimento aos costumes urbanos. Nesse caso, os conhecimentos são transportados ao meio rural como uma transferência de receitas técnicas por meio de uma invasão cultural, sendo uma forma de ação assistencialista, vertical e manipuladora.

Isso acontece pelo fato de alguns técnicos da cidade considerarem as pessoas do campo como “vasilhas” que precisam de depósitos de conhecimentos dos especialistas. Esses especialistas acabam subestimando “a capacidade criadora e recriadora dos camponeses” (FREIRE, 1982, p. 32), desprezando seus conhecimentos, não importando com o nível em que eles se encontram, considerando como mais importante no processo educativo “enchê-los” com o que os técnicos acham que são o certo, agindo de acordo com a ideologia dominante.

Nessa forma de agir, há um esquecimento “de que as técnicas, o saber científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados histórico-culturalmente. Neste sentido são manifestações culturais tanto as técnicas dos especialistas quanto o comportamento empírico dos camponeses” (FREIRE, 1982, p. 32).

Quanto à invasão cultural, Freire (1983, pp. 41-42) nos esclarece que é uma relação antidialógica entre invasor e invadidos, pois:

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são pensados por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.

Essa invasão cultural acontece quando a escola agrícola não respeita as necessidades da população rural, não se preocupa com o aluno real, não procura adequar o currículo e o calendário escolar às peculiaridades da vida no campo e de cada região, não estando atenta aos ciclos de produção e desenvolvimento vegetal e animal, assim como o clima e o tipo de solo da localidade em que a escola existe.

De acordo com Barbosa (2010b), tudo isso deve ser respeitado para que uma escola agrícola tenha sucesso no processo de ensino/aprendizagem, pois nas próprias Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, no seu artigo 61, há uma indicação de que “a formação dos profissionais da educação deve acontecer de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BARBOSA, 2010b, p. 187).

Em relação às adaptações dos currículos e do calendário escolar, a LDB, em seu artigo 28, indica-nos que na educação básica, cabe aos sistemas de ensino as mudanças necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, assim como a adequação dos conteúdos curriculares e das metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; portanto, a escola pode e deve ter uma organização própria que faça as transformações necessárias ao calendário escolar, adequando-o às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, além da adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Uma possibilidade de atender a todas essas necessidades para o ensino agrícola, conforme a orientação de Martins (2008), poderia ser o trabalho baseado na pedagogia da alternância e no trabalho como princípio educativo. As duas propostas visam à adequação dos tempos escolares com as necessidades da educação do campo. Essas propostas utilizam como estratégia de ensino a permanência do estudante em contato direto com a escola em um período determinado, o qual é associado a outro período em que o estudante se liga diretamente à produção, o que permite a materialização do trabalho enquanto processo educativo.

Essa proposta de ensino pode ser caracterizada com o que Paulo Freire (1982, p. 35) chama de dialógica, permitindo a síntese cultural, pois a produção agrícola não existe no ar, ela acontece no processo das relações homem/natureza, que se prolonga em relações homem/espço histórico-cultural. E assim, Freire (1983, p. 51) diz que:

É necessário que saibamos que as técnicas agrícolas não são estranhas aos camponeses. Seu trabalho diário não é outro senão o de enfrentar a terra, tratá-la, cultivá-la, dentro dos marcos de sua experiência que, por sua vez, se dá nos marcos de sua cultura. Não se trata apenas de ensinar-lhes; há também que aprender deles. Dificilmente um agrônomo experimentado e receptivo não terá obtido algum proveito de sua convivência com os camponeses. Se a dialogicidade coloca as dificuldades que analisamos, de ordem estrutural, a antidialogicidade se torna ainda mais difícil. A primeira pode superar as dificuldades assinaladas problematizando-as, tem que vencer

um obstáculo imenso: substituir os procedimentos empíricos dos camponeses pelas técnicas de seus agentes. E como esta substituição exige um ato crítico de decisão (que a antidialogicidade não produz), ela tem como resultado a mera superposição das técnicas elaboradas aos procedimentos empíricos dos camponeses.

Dessa maneira, podemos pensar sobre qual seria o papel dos educadores no processo de formação profissional agrícola de nível médio: se seria o de “encher” os estudantes de “conhecimentos” de ordem técnica e de formação geral, ou estimular uma relação dialógica entre educador/educando, educando/educador na organização de um pensamento coerente entre ambos, promovendo um ensino que prepare o aluno para enfrentar os dilemas de ordem social, econômica e ambiental, envolvendo a questão agropecuária e agroecologia, desenvolvimento sustentável, entre outros. Também podemos pensar se o trabalho do educador deve ou não ficar restrito à esfera de substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses pelas técnicas dos especialistas do mundo urbano.

Sendo assim, o ensino para a formação do profissional agrícola de nível médio o qual queremos é aquele baseado no que Paulo Freire (2005) chama de síntese cultural. Nesse ensino, os atores do processo de ensino/aprendizagem se integram com os homens do povo, que também são os atores, ambos exercem ações no mundo, e assim, não há espectadores no processo de ensino/aprendizagem, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência de ação dos atores, essa forma de ação cultural, também é uma ação histórica, que se apresenta como um “instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (FREIRE, 2005, p. 209).

O ensino agrícola não pode se limitar a uma ação unilateral no domínio das técnicas de produção e de comercialização, mas pelo contrário, ele deve unir esse esforço indispensável a outro que também é imprescindível, o da transformação cultural, intencional, sistemática e programada. Preocupando-se com algo além de uma mera assistência técnica, pensando na formação de profissionais atuantes como agentes de mudanças, junto com os camponeses, que também são agentes, inserindo-se no processo de transformação, conscientizando-os e se conscientizando ao mesmo tempo. Sendo “mais do que um técnico frio e distante, um educador que se compromete e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com outros sujeitos” (FREIRE, 1983, p. 62).

Outro fato importante, apontado por Almeida (2001) sobre a formação que almejamos para o futuro técnico agrícola, é a preocupação com o desenvolvimento de uma consciência social crítica e ativa em relação à natureza e aos efeitos causados pelo modelo socioeconômico e técnico dominante na agricultura brasileira. Para o autor, é necessária uma tomada de consciência que ao mesmo tempo valorize a associação da agricultura à Ecologia na produção de alimentos, assim como, valorize também matérias-primas saudáveis e em quantidade suficiente, defendendo uma agricultura sustentável, pois:

A agricultura brasileira é a um só tempo causa e vítima de uma profunda crise socioambiental, que se estende a todos os biomas do país. A configuração atual dessa crise está intrinsecamente associada à irradiação direta e indireta de efeitos do modelo de organização socioeconômica e técnica do espaço rural que se expandiu na agricultura brasileira a partir da década de 1960. Esse modelo dá hoje mostras evidentes de incompatibilidade com a manutenção da capacidade produtiva, com a equidade social e com o equilíbrio ecológico dos ecossistemas. A necessidade de superação dessa crise

coloca o desafio de se promover uma agricultura produtiva, socialmente não excludente e, ao mesmo tempo, que seja dotada de bases tecnológicas e práticas culturais que assegurem a reprodução da capacidade produtiva e preservem a integridade dos ambientes nos níveis local, regional e nacional (ALMEIDA, 2001, p. 105).

Corroborando com essas ideias, Barbosa (2010b) defende que o ensino agrícola além de colaborar com a preparação dos estudantes para os dilemas de ordem social, econômica e ambiental que envolve a questão agropecuária, também deve se relacionar com a agroindústria, como: construções rurais, manejo de animais e a discussão da agricultura convencional com a sustentável. Sendo assim, torna-se muito importante abordar temas ligados ao “uso de novas tecnologias aplicadas à produção agropecuária e, principalmente, o papel do produtor rural, desde o pequeno até o grande empresário, no equilíbrio socioambiental” (BARBOSA, 2010b, p. 189).

Portanto, a educação agrícola trabalhada dessa maneira, poderá se tornar uma proposta mais ampla e crítica, promovendo uma reflexão e discussão sobre como os seres humanos têm utilizado os recursos naturais, questionando se atualmente essa utilização dos recursos naturais está sendo de forma predatória ou sustentável, e levando os estudantes a repensarem o comportamento dominante da sociedade em relação aos usos que se faz no meio ambiente.

2.2. Educação Transformadora

Tendo consciência de que toda ação educativa, de qualquer educador que trabalhe com ensino/aprendizagem precisa ser fundamentada em uma concepção teórica que direcione o seu trabalho. Acreditamos que toda prática pedagógica deve ser articulada com uma pedagogia, através de um pensamento filosófico sobre a educação.

Dessa maneira, dentro de uma teoria pedagógica existem mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando e a organização do processo educacional. Esses pressupostos nem sempre aparecem com facilidade nas práticas pedagógicas; por isso, torna-se necessário explicitá-los para que haja uma tomada de consciência e reflexão sobre a ação pedagógica e a escolha de uma teoria que fundamente a prática educacional dos educadores.

Para contribuir com este trabalho, usaremos os recursos da Filosofia, que de acordo com Luckesi (1994, p. 22) “é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo”. Todo ser humano vive com base num sentido que pode ser consciente ou inconsciente, o qual direciona o seu dia a dia, o seu trabalho, a amizade, o amor, a ação, a luta, a política e a educação.

Portanto, a Filosofia ajuda os seres humanos a darem um direcionamento consciente para as suas ações, dando um rumo para seguirem, estabelecendo uma organização e uma visão de mundo coerente.

Luckesi (1994) faz um alerta de que se não escolhermos a nossa filosofia, se não damos um sentido para a nossa existência, a sociedade acaba escolhendo e impondo a sua filosofia. Se não fizermos um esforço rigoroso, radical e de conjunto das nossas ações, de pensarmos por que agimos da maneira que agimos, por que vivemos da maneira que vivemos e por que a sociedade é da maneira que é:

[...] o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles

que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros! (LUCKESI, 1994, p. 25)

Por este motivo, acreditamos ser de grande importância a análise das teorias da educação para que os educadores tenham bem claro em sua mente qual o tipo de educação que pretendem trabalhar e o tipo de homem e sociedade que querem formar. Sendo assim, acreditamos que a Filosofia pode ter uma relevante contribuição para a construção de uma educação que seja capaz de promover transformações na sociedade.

2.2.1. A contribuição da Filosofia para a educação

Acreditamos que a Filosofia pode contribuir para possibilitar aos professores à construção de uma proposta de educação com um viés transformador. Para isso, as aulas teriam um papel de ensinar aos estudantes a filosofarem por conta própria, estimulando o pensamento mais claro, traçando distinções, detectando e evitando erros de raciocínio, avaliando opiniões opostas e tomando decisões informadas e refletidas.

De acordo com Barbosa (2008a), o que mais se aproxima da autêntica filosofia é a capacidade de suscitar a crítica, caracterizando-se como uma atividade intelectual de pensar, refletir e tendo a capacidade de argumentação, nunca permitindo uma afirmação dogmática. Refutando posturas antidemocráticas em locais que devem privilegiar a formação do ser humano e do seu destino, que é a escola.

Para Lorieri (2000), esse filosofar por conta própria do aluno pode ser desenvolvido de duas maneiras, a primeira pelo fato de manter vivas questões relacionadas ao significado do mundo, da existência humana, da sociedade, da cultura, e dentro da cultura, o significado da linguagem, dos relacionamentos humanos, o conhecimento, os valores, a produção e tudo mais...

Já a segunda maneira, é a iniciação progressiva e decidida das crianças e jovens nos procedimentos do filosofar, através de um pensamento reflexivo, crítico, criativo e cuidadoso, desenvolvidos na comunidade de investigação. Lipman (2008) diz que esses procedimentos podem e devem ser utilizados em qualquer área ou disciplina escolar e não somente para a Filosofia. Para isso, a escola deve se tornar agente de uma educação que incentiva a investigação, fazendo com que os estudantes empreguem o método científico para explorar situações problemáticas, envolvendo-se nos questionamentos por si mesmo.

O mesmo Lipman (2008) diz que a sala de aula precisa ser convertida em uma comunidade de investigação para que o ensino se torne significativo para os educandos, e dessa maneira, o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido de maneira que:

[...] os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele próprio pensamento (LIPMAN, 2008, pp. 31-32).

Já o filósofo Dermeval Saviani (2009) acredita que para os estudantes superarem as suas condições de pensamento fragmentado, incoerente, desarticulado, mecânico, simplista e unitário, necessitam ultrapassar o senso comum e chegar ao nível de consciência filosófica. Entendendo a educação como um instrumento de luta, Saviani diz que essa passagem do senso comum à consciência filosófica se torna condição necessária para se construir uma educação revolucionária, a qual tem a preocupação de elevar o nível cultural das massas.

Utilizando os recursos da Filosofia, os professores têm a possibilidade de colocar em questão aquilo que para muitos é indiscutível devido às “certezas” as quais são construídas e faz com que essas pessoas fiquem acostumadas com o que lhes torna “banal”.

Nessas circunstâncias, Aranha (2006) indica que a Filosofia ajuda a desestabilizar essas certezas e estimular o questionamento daquilo considerado como convencional, fazendo com que esses profissionais recuperem o “admirar-se”, sendo capazes de se surpreenderem com o óbvio, questionando essas “verdades”, aceitando as dúvidas como uma etapa de um processo crítico.

Por meio da reflexão filosófica, definida por Saviani (2009) como uma prática radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade nos apresenta, é possível começar a investigar até as raízes, por exemplo, da questão a qual envolve a Educação Física como uma disciplina presente no currículo escolar que acaba sendo exclusivamente prática, e que muitas vezes, colabora para promover a alienação dos estudantes através dos esportes, estudando o que fundamenta essa postura, utilizando uma reflexão em profundidade.

Para desenvolvermos este estudo utilizando os recursos da reflexão filosófica é preciso fazer uma investigação com rigor, ou seja, utilizando métodos determinados sistematicamente, levando as conclusões obtidas até as últimas consequências, permitindo uma ação com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica. Essa investigação não pode ser limitada, deve ser de conjunto, de forma globalizante, examinando os problemas na perspectiva do todo, relacionando os seus diversos aspectos e estabelecendo o elo entre os diversos tipos do saber e do agir humanos.

Dando continuidade ao exemplo anterior, da disciplina Educação Física, ao fazermos esse estudo, torna-se mais fácil descobriremos os condicionamentos políticos, econômicos e ideológicos utilizados pelas elites dirigentes para a organização dessa disciplina nas escolas, revelando a verdadeira intenção dessa prática como forma de garantir: a aquisição e manutenção da saúde individual, disciplinando os hábitos da população para combater o seu pecado mortal, a ignorância; a formação do “cidadão-soldado”, promovendo o adestramento corporal; a educação do movimento, levando a juventude a aceitar as regras de convívio “democrático” do sistema capitalista e ao desporto de alto nível, a favor da neutralidade da população em relação aos conflitos político-sociais como será mostrado no próximo item deste referencial teórico.

Assim como Aranha (2006), a qual diz que a reflexão e o pensamento crítico não são prerrogativas apenas dos filósofos, podendo ser atribuídos também a diversas áreas e atividades intelectuais dos seres humanos, acreditamos que essa postura é desejável a qualquer área do conhecimento que se configure como disciplina presente no currículo escolar.

Sendo assim, a educação como uma perspectiva filosófica-transformadora é uma postura pedagógica aberta a todas as disciplinas, inclusive a Educação Física Escolar. Ao assumir essa postura, esse professor tem a possibilidade de fazer de suas aulas um espaço não apenas para o movimento corporal, mas também para o movimento

complexo, o qual engloba muitos outros movimentos, como o social, crítico, transformador, filosófico, entre outros...

2.2.2. As teorias da educação em relação à sociedade

Ao fazermos um questionamento sobre qual sentido pode ser dado à educação dentro da sociedade, com a ajuda de Luckesi (1994), é possível identificar três grupos de pensadores sobre a educação em relação à sociedade, são eles: os que acreditam na educação sendo **redentora** da sociedade; os que acreditam na educação como **reprodutora** da sociedade; e por último, aqueles que acreditam na educação como **transformadora** da sociedade.

Na educação como redentora, a sociedade é vista como um sistema harmônico e orgânico, onde há desvios de grupos e indivíduos que acabam ficando à margem desse sistema. Ela é otimista em relação ao poder que a educação tem sobre a sociedade, já que acredita ter autonomia em relação à sociedade, porque a partir dela própria seria possível corrigir as injustiças sociais, promovendo a igualdade social sem jamais ter conseguido êxito. Nesta concepção, a educação é entendida como um instrumento de equalização social, tendo como função a integração das pessoas no todo social, mantendo e conservando a sociedade como ela é.

Esta educação como instância social, segundo Luckesi (1994, p. 38) está voltada para:

[...] a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo já existente.

Um autor que se encaixa perfeitamente nesta tendência é João A. Comênio, com o título de sua obra, *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*.

Ainda dentro da educação como redentora da sociedade, Libâneo (2008) a classifica como *Pedagogia Liberal*¹, que engloba as tendências: tradicional; renovada progressivista² (escola nova); renovada não-diretiva e tecnicista.

Na educação como reprodutora da sociedade, diferente da tendência anterior, é pessimista em relação ao poder que a escola tem de resolver os problemas sociais da população, porque esse grupo acredita que a educação estará sempre a serviço do modelo dominante da sociedade, explicando assim a razão do suposto fracasso da escola. Para Dermeval Saviani (2007, p. 30) esse “aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma função própria da escola”.

Essa tendência defende a ideia que a educação é inteiramente dependente da sociedade, geradora da marginalidade. A partir disso, busca uma compreensão da educação por seus condicionantes sociais; dessa forma, a educação acaba cumprindo a função de manter a dominação e legitimar a marginalização, ao invés de ser um

¹ De acordo com Libâneo (2008), o termo liberal não tem sentido de avançado, democrático, aberto. O liberal desta pedagogia está relacionado à doutrina liberal como justificativa do sistema capitalista, defendendo a liberdade e os interesses individuais da sociedade, tendo como organização social a propriedade privada dos meios de produção, com a sociedade dividida em classes.

² O termo progressivista vem de educação progressiva, utilizado por Anísio Teixeira, para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico (LIBÂNEO, 2008).

instrumento de superação desse problema, acaba se tornando um fator de marginalização, já que ocorre através das marginalizações social, cultural e escolar.

Luckesi (1994) nos alerta que as teorias crítico-reprodutivistas não podem ser consideradas como uma pedagogia, porque elas não propõem um modo de agir para a educação como propõe a educação redentora e a transformadora. A educação reprodutora apenas esclarece como a intervenção dos contornos socioeconômicos é reproduzida pela escola e pela sociedade.

Já a educação como transformadora da sociedade não nega a função ativa da educação na sociedade e nem deixa de reconhecer a importância histórico-social, ela considera muito importante a possibilidade de agir pelos próprios condicionantes históricos.

Para um maior esclarecimento da educação transformadora, Saviani (2007) nos indaga sobre a possibilidade de existir uma teoria da educação que seja capaz de perceber criticamente a escola como uma opção de contribuir para a superação do problema da marginalidade, e também nos mostra que nesse caminho, existem muitas armadilhas, uma delas é:

[...] que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. (SAVIANI, 2007, p. 31)

Uma educação transformadora crítica tem como objetivo lutar contra a discriminação, a seletividade e o baixo nível de ensino das camadas populares. Combater a marginalidade nesta concepção de educação significa lutar para que os trabalhadores tenham um ensino de qualidade melhor possível nas condições históricas atuais, dando condições concretas para que a educação não seja controlada pelos interesses da classe dominante.

Segundo Libâneo (2008), esta concepção de educação também é chamada de pedagogia progressista, e dentro dessa pedagogia são destacadas algumas tendências, como: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica.

2.2.3. Educação como transformadora da sociedade

Como foi mostrado no início deste item, as teorias da educação transformadoras da sociedade não têm o otimismo das teorias redentoras, e nem o pessimismo das teorias reprodutoras, mas nem por isso, a escola deve assumir uma postura neutra. Ela deve ser entendida como uma instância mediadora, cuja ação pedagógica estabelece relações de reciprocidade entre os indivíduos e a sociedade.

Portanto, a escola precisa se tornar o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para que as camadas populares da sociedade tenham acesso à educação, reconhecendo que os indivíduos estão inseridos em um contexto de relações sociais no qual a discriminação é mantida. Sendo assim, Aranha (2006) ressalta a importância da tomada de consciência sobre a opressão cujas classes desfavorecidas vêm sofrendo com o objetivo de ser organizada uma direção para novas formas de ação pedagógica.

Isso porque a “escola se constitui como um elemento não só de continuidade da tradição, mas também de ruptura, na medida em que pode problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais” (ARANHA, 2006, p. 269). Sendo assim, acreditamos que os professores sejam profissionais os quais possuam um nível de consciência crítica “capaz de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação no seu sentido mais humano” (MEDINA, 1995, p. 82).

Para Medina (1995), os adeptos a essa educação têm como meta trabalhar a favor da renovação e transformação da sociedade, para isso, é imprescindível compreender os determinismos e condicionamentos, os quais não aparecem de forma explícita, para agir sobre eles, tendo consciência da necessidade de lutar por uma educação que verdadeiramente tenha o compromisso de libertação. Entendendo que para isso acontecer é necessário se tornarem seres políticos, enxergando os problemas de sua área de conhecimento pelo viés histórico, cultural, social, político e econômico.

Nesse sentido, Aranha (2006) acredita na importância dos professores se transformem em profissionais intelectuais transformadores, atuando de forma crítica, reflexiva, capaz de se comprometer com o seu contexto, tendo consciência da intencionalidade de sua ação, questionando continuamente seu saber e sua forma de agir.

Para a mesma autora, ser um educador intelectual transformador é:

[...] compreender que as escolas não são espaços neutros de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas. Imaginar que a escola seja um local apolítico, em que são transmitidos conhecimentos objetivos e apartados do mundo das injustiças sociais, é manter uma postura conversadora. Perigosamente conservadora, por contribuir para a manutenção do *status quo*. (ARANHA, 2006, p. 47)

Em um sentido mais amplo, Giroux (1997) defende que os professores como intelectuais devem ficar atentos aos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.

O intelectual transformador precisa tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa:

[...] inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (GIROUX, 1997, p. 163)

Neste caso, o político se torna pedagógico na medida em que o educador utiliza as formas pedagógicas incorporando os interesses políticos, os quais apresentam uma natureza emancipatória, ou seja, utilizando formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos: tornando o conhecimento problemático; promovendo o diálogo crítico e afirmativo; e argumentando a favor de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Agindo desta maneira, os educadores intelectuais transformadores passam a assumir a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também passam a desenvolver uma linguagem crítica a qual esteja atenta aos:

[...] problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p. 163)

Tendo conhecimento disso, Barbosa (2001) defende uma educação revolucionária, que tem como objetivo revolucionar a consciência das pessoas que vivem sob a ética capitalista, para então, modificar seus comportamentos na sociedade, a fim de transformar essas pessoas em cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos. Complementando essa definição, Medina (1995, pp. 81-82) também defende uma educação revolucionária como “a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre”.

De acordo com Barbosa (2001), para o professor desenvolver essa educação revolucionária, é necessário que ele tenha consciência da importância específica que a sua disciplina tem para contribuir aos interesses das classes populares. Para isso, ele precisa trabalhar a partir do bom senso, buscando um aprofundamento da consciência dessas pessoas pertencentes às classes populares, que acaba sendo dispersa e fragmentada, para então, chegar-se “ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogêneo, contrária à hegemonia burguesa” (BARBOSA, 2001, p. 105).

Para isso, esse professor necessita ter a preocupação ao programar as suas aulas de selecionar os conteúdos e habilidades que ajudarão os estudantes a se tornarem pessoas mais participativas; preocupando-se também como poderão trabalhar com os diversos tipos de movimentos com o objetivo de contribuir para o exercício de uma prática social consciente e menos alienada. E por isso, abordaremos algumas questões relacionadas ao currículo e aos conteúdos escolares.

2.2.4. Uma possibilidade de organização da prática pedagógica na perspectiva transformadora

Uma organização a qual visa à transformação não tem como ponto de partida a escola, nem a sala de aula, mas sim a realidade social mais ampla. Sendo assim, a prática social se torna o ponto de partida e ao mesmo tempo o ponto de chegada da prática educativa, isso significa dizer que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Esta concepção de educação pode ser definida por Saviani (2005) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A partir desse conceito de educação, Saviani (2007) desenvolveu um método com cinco passos os quais se situa além dos métodos tradicionais e novos. Este método tem como base uma concepção que articula educação e sociedade, e parte da

constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos.

O primeiro passo parte da **Prática Social**, a qual é comum a professor e alunos, porém, existe uma diferença entre professor e alunos, pois eles podem se encontrar em níveis diferentes de compreensão de conhecimento e experiência da prática social. Para Saviani (2007) o professor geralmente se encontra num nível de “síntese precária”, porque ele tem no ponto inicial um conhecimento precário do nível de compreensão dos alunos sobre a prática social. Já os alunos apresentam geralmente um nível de compreensão de caráter sincrético, empírico, que de certa forma, aparece como natural.

O segundo passo é a identificação dos principais problemas postos pela prática social, chamado de **Problematização**, por se tratar de detectar quais são as questões as quais precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, correspondendo ao conhecimento que é necessário dominar.

O terceiro passo se trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas levantados na prática social, recebendo o nome de **Instrumentalização**.

O quarto passo é o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social, incorporando instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social, essa etapa é chamada de **Catarse**.

O quinto e último passo é o retorno à **Prática Social**, mas agora, o nível de compreensão dessa prática social dos alunos passa a ser sintético, e dos professores, deixa de ser sintético precário, já que agora eles têm uma compreensão mais orgânica.

De acordo com Gasparin (2007), o ponto inicial da prática social se caracteriza como a preparação para a construção do conhecimento escolar. Para que isso ocorra, o aluno deve ser desafiado, mobilizado e sensibilizado, para que ele perceba alguma relação entre o conteúdo a ser ensinado com a sua vida cotidiana.

Quanto à diferença existente do nível de compreensão do início da prática social entre professor e aluno, Gasparin (2007) esclarece que acontece pelo fato do professor já ter realizado um planejamento de suas atividades e vislumbrando todo o caminho a ser percorrido tendo uma visão de síntese de todo o processo, contudo, essa visão ainda é precária. Quanto aos alunos, a sua visão é sincrética porque “apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam” (GASPARIN, 2007, p. 19).

Sendo assim, a Prática Social Inicial é sempre uma contextualização dos conteúdos, sendo um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação ao assunto que se trabalha, evidenciando que qualquer assunto desenvolvido na sala de aula já está presente na prática social. É nesta etapa que o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao estudante para chegar ao nível superior o qual se deseja atingir.

Nessas circunstâncias, a Problematização representa o momento do processo em que a prática social é colocada em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desses conhecimentos. Portanto, é o momento de questionamentos dos conteúdos e de especificação das razões que devem ser apropriadas pelos alunos, colocando em evidências, as suas múltiplas dimensões. Para isso, o professor encaminha discussões as quais consistem numa reflexão cooperativa, visando a começar entender de forma mais clara o conteúdo estudado, identificando os principais problemas sociais explicitados pela prática e pelo próprio conteúdo.

A Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição do aluno para que ele assimile e o recrie, e quando ele apreende esse conteúdo, transforma-o num instrumento de construção pessoal e profissional. Nessa fase os estudantes constroem “uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento” (GASPARIN, 2007, p. 53).

Após os educandos terem incorporados os conteúdos na fase da Instrumentalização, mesmo sendo de forma provisória, nesse momento ele é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas levantados anteriormente, sistematizando e manifestando o que assimilou. Essa nova fase é o momento de Catarse, sendo a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o aluno chegou, marcando a nova posição conquistada em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola.

Ao final de todo esse processo, a prática pedagógica retorna a Prática Social, só que dessa vez, como o nome de Final, que agora tem como característica a nova maneira dos estudantes compreenderem a realidade e de se posicionarem nessa prática social, não apenas em relação ao fenômeno, mas ao concreto, sendo a manifestação dessa nova postura prática, com uma nova atitude e visão dos conteúdos dentro das suas realidades. Essa postura é o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, modificada pela aprendizagem.

2.2.5. A questão do currículo escolar

Em relação ao currículo e aos conteúdos, os professores precisam ter consciência de que grande parte das pessoas pertencentes às camadas populares tem na escola o único meio para adquirir os conhecimentos mais elaborados, e como vivemos em um país dividido em classes sociais, infelizmente essa divisão acaba sendo refletida também na escola, principalmente a pública (SAVIANI, 2007).

Quando falamos em organização social, Saviani (2009) nos diz que há uma tendência predominantemente à conservação da situação dominante, e a educação, inscrita nesta organização social, estará marcada também por essa tendência à conservação. Quanto a isso, Moreira e Silva (2008) mostram de forma bem clara como o currículo acaba contribuindo para que essa organização social seja reproduzida através dos currículos escolares. Porque segundo os mesmos autores, esse currículo é produzido por uma definição oficial daquilo que consta como conhecimento válido e importante, de acordo com o grupo que se encontra no poder, e dessa maneira, acaba colocando em vantagem as pessoas pertencentes a esses grupos e classes que estão no poder.

Por isso, Barbosa (2007) acredita que o profissional de educação precisa ser um agente colaborador no processo de transformação da sociedade, através de aulas com conteúdos específicos da área, trabalhando de modo a reforçar a solidariedade, o trabalho em equipe, a resolução de problemas que surjam nas atividades, entre outros assuntos que preparam os educandos para a vida, para o exercício de uma real cidadania. Mas para que isso ocorra, esse profissional necessita repensar a sua prática docente, passando do estágio que consiga superar a sua situação de simples colaborador do processo de reprodução social capitalista.

Concordamos com Cotrim (1987) quando ele diz que a única maneira dos dominados criticarem e superarem a sua condição é terem acesso ao mesmo saber do dominante, ou seja, dominando o domínio. Mesmo que este saber esteja contaminado

pela ideologia oficial, as classes dominadas poderão ter a oportunidade de reelaborar criticamente este saber, comparando-os com a realidade concreta de suas vidas.

Por isso, acreditamos que da mesma maneira que Dermeval Saviani (2007, p.37) citou a teoria da curvatura de vara, na qual Lênin utilizou para justificar suas posições extremistas, que diz: “quando a vara está torta, ela fica curvada de um lado e, se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição ereta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. A educação brasileira pública precisa ser entortada para o outro lado, para o lado das classes oprimidas.

Para isso acontecer, Saviani (2007) acredita que os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela passa a ser uma cópia, transformando-se numa farsa. Para ele é fundamental que todo educador comprometido com uma educação transformadora entenda a importância e a prioridade dos conteúdos como a única forma de luta contra a farsa do ensino, justamente porque o domínio da cultura se torna um poderoso instrumento indispensável para a participação política das massas. Dessa forma, Saviani (2007, p. 55) diz que:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Por muito tempo, e ainda hoje, existem escolas as quais o currículo é baseado exclusivamente pela transmissão de conteúdos de forma passiva, sem levar em consideração a realidade dos estudantes, e o pior, as avaliações acabam sendo utilizadas apenas como testes para verificar se os estudantes conseguiram ou não reter todas essas informações. E assim, acaba sendo uma forma de selecionar os que devem ou não prosseguir nos estudos e os que devem desistir de estudar e ingressar no mercado de trabalho.

Acreditamos que os conteúdos precisam ser trabalhados de forma diversificada, sendo selecionados de acordo com a realidade da escola e também baseado nas experiências dos estudantes, de modo que esses conteúdos tenham sentido para eles. Com o objetivo de ampliar essa discussão, abordaremos agora a questão da avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

2.2.6. A avaliação do processo de ensino/aprendizagem

Acreditamos que a avaliação de qualquer disciplina que faz parte do currículo escolar, deve ser realizada como um constante exercício de reflexão e busca de respostas, das quais possam melhorar a compreensão sobre o que avaliar, como avaliar e por que avaliar.

Para se chegar a essas respostas, Barbosa (2010a) nos indica a possibilidade de utilizar os recursos da atitude filosófica, fazendo uma interrogação a nós mesmos, visando à reflexão sobre o objetivo de utilizarmos a avaliação da maneira que utilizamos, e também, indagando-nos por que avaliamos nossos alunos do jeito que avaliamos.

Marilena Chauí (2010) diz que para agir com atitude filosófica é necessário tomar certa distância do objeto estudado, ou seja, precisamos nos afastar das ações do

nosso cotidiano, daquilo que já estamos acostumados a fazer. Podemos tomar essa distância, através do pensamento, enxergando a avaliação como se fosse a primeira vez que a vemos. Através dessa atitude, poderemos encarar a avaliação com certo “espanto” e “admiração”, resgatando aquele olhar “curioso” que as crianças têm em sua essência e que se perde conforme nos tornamos adultos.

Muitas vezes, os professores acabam usando a avaliação, mesmo que de forma inconsciente, como um mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Podemos observar isso quando o professor faz uso de provas e testes apenas para classificar e excluir os alunos, “escolhendo” quem deve ou não prosseguir nos estudos. Essa prática, Cipriano Luckesi (2002) chama de Pedagogia do Exame, que ao invés de ser uma Pedagogia do Ensino/Aprendizagem, acaba sendo uma prática voltada para o treinamento de resolver provas.

A essa “pedagogia do exame”, o autor faz uma comparação à indústria cultural, a qual pode ser caracterizada pela imposição constante das mesmas coisas, reprimindo, privando, atrofiando a imaginação, a espontaneidade e atividade criativa do aluno.

Ao assumir essa postura, os professores colocam em segundo plano “o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames” (LUCKESI, 2002, p. 25). Isso contribui para desenvolver personalidades submissas, as quais passam a não ter mais o controle de si mesmo, acreditando que não possuem mais seus direitos fundamentais, ou seja, essa educação contribui para formar pessoas alienadas.

Contrário a essa forma de avaliar, acreditamos num conceito de avaliação fundamentado nas ideias de Souza (1993), com uma proposta de avaliação crítico-social, a qual está “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como um dos mecanismos de transformação social” (SOUZA, 1993, p. 127). Essa avaliação não pode existir numa instituição autoritária, deve-se incentivar a autonomia do estudante, juntamente com a participação de todos, de forma democrática, na construção do processo avaliativo. Tudo isso, baseado nos princípios de igualdade através de um bom relacionamento interpessoal.

Esta concepção de avaliação, de acordo com a autora, pode ser entendida como um processo de descobertas das manifestações relevantes da realidade social, visando à crítica para se chegar à transformação da realidade. Ou seja, tornando-se um mecanismo de constante diagnóstico da situação, almejando “o avanço, o crescimento, a tentativa de solução dos problemas e a busca de caminhos alternativos, contando para isto com a participação e a sugestão da comunidade escolar da prática educativa, dentro de um processo de avaliação recíproca” (SOUZA, 1993, p. 128).

A partir dessa visão participativa da avaliação, com os resultados obtidos, pode-se obter um julgamento de valor para uma tomada de decisão. A essa primeira fase do processo avaliativo, Antoni Zabala (1998) chama de avaliação inicial, que procura investigar o que os estudantes já sabem em relação ao que se quer ensinar, que experiências eles já tiveram, o que são capazes de aprender, quais são os seus interesses e seus estilos de aprendizagem.

Em seguida, existe a avaliação reguladora, que acompanha o processo de ensino/aprendizagem para verificar o que os estudantes aprenderam, com o objetivo de adaptar o ensino às novas necessidades que surgem nessa trajetória. E quando todo esse processo regulador ocorre e é possível chegar a um resultado, temos a avaliação final.

Após essas três etapas, quando se tem uma informação global de todo o processo do aluno, de forma integrada, é que se manifesta a trajetória seguida; as medidas específicas as quais foram adotadas; o resultado final de todo o processo, e especialmente, os conhecimentos para saber o que é necessário continuar fazendo ou o

que é necessário refazer. Isso é o que Zabala (1998) chama de avaliação somativa ou integradora.

Quanto a essa classificação de avaliação, Barbosa (2010, p. 122) faz um questionamento “se na realidade escolar atual há espaço para essa classificação? Na perspectiva da Didática como reflexão sistemática, faz sentido falar em tipos de avaliação?”

O mesmo autor diz que apesar de críticas sobre essa classificação, para fins didáticos, ela é válida, pois pode ajudar o professor o qual está vivenciando o primeiro contato com a problemática da avaliação. Para ele o problema é quando essa classificação é usada de forma estanque, em momentos independentes e descontextualizados do processo educativo como um todo.

Sendo assim, muitos educadores acabam fazendo o uso equivocado da palavra “avaliação”, levando em consideração apenas o aspecto **aprendizagem**, esquecendo-se do aspecto **ensino**, confundindo a ação de avaliar com a de medir.

Para Barbosa (2010a) o educador precisa avaliar seu próprio desempenho, o desempenho do aluno e a relação que se estabelece entre eles, pois se buscarmos a palavra professor no dicionário veremos que ele é a pessoa que professa, ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina. E nesse caso, ensinar quer dizer transmitir conhecimentos sobre alguma coisa para alguém. Sendo assim, para existir ensino, é necessário que o mesmo parta de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo.

Dessa maneira, o ensino só faz sentido se existir alguém para aprender, e esse alguém é o aluno, definido como a pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente.

Portanto, podemos inferir que existe uma relação necessária entre professor e aluno para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de forma saudável. Lembremos que a palavra necessária significa aquilo sem o qual um ser qualquer não existe, ou seja, para uma pessoa existir, é preciso o necessário.

Acreditamos que essa relação além de necessária, seja também agradável e saudável para ambos. Pois, esse processo precisa ser instigante para o aluno, o professor necessita transformar o ensino em uma aventura para o estudante, formando uma parceria na descoberta e construção do conhecimento escolar.

Dessa forma, podemos concluir que a avaliação é a busca de informações indispensáveis ao acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem, visando à tomada de decisão para melhorar o ensino, expresso pela articulação dos saberes técnicos, humanos e políticos. Nesta perspectiva, o educador não mais se compromete apenas com os resultados positivos da avaliação, mas também, serão responsáveis pelos resultados negativos, encarando cada fracasso do estudante como um estímulo para fazer uma reflexão da sua prática avaliativa, de seus instrumentos de avaliação e de suas provas.

Uma avaliação crítico-social está em constante processo de revisão e contextualização dos seus pressupostos sobre o que avaliar, como avaliar e por que avaliar.

2.3. Educação Física Escolar

Neste item dedicado ao estudo da Educação Física, tivemos a pretensão de fazer uma relação entre o ensino da Educação Física Escolar que consideramos ser o ideal com o ensino que efetivamente acontece nas escolas. Esse ensino ideal pode se embasar na indicação de TANI et al. (1988) e diversos autores da área, com diversas

características, como: **educação do e pelo movimento; aptidão física**, que neste estudo é criticada por Barbosa (2001); **esportivização**, questionado por Kunz (2004); **métodos de ginástica**, criticados por Oliveira (2006), entre outros. Assim, buscamos fazer uma comparação entre esses ensinamentos considerados como ideais para a Educação Física com aquele que geralmente é praticado na maioria das escolas, ou seja, aquele que existe de fato, verdadeiramente. Esse ensino é o que chamamos de real.

2.3.1. Do movimento corporal ao movimento complexo

Pode-se dizer que a Educação Física trabalhada na escola ideal é aquela que tem como meta melhorar o desempenho físico dos estudantes, e assim, o movimento corporal ganha um papel de destaque nessa proposta de ensino. Essa educação ideal pode ser baseada nos trabalhos de Tani et al. (1988) com uma proposta de cultura do movimento chamada de desenvolvimentista, a qual busca uma fundamentação teórica para a Educação Física por meio dos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora. Os autores acreditam que se existe uma sequência normal para esses processos, cabe à Educação Física orientar os estudantes de acordo com essas características, pois só assim, as reais necessidades e expectativas serão alcançadas.

A proposta desenvolvimentista é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, utilizando para isso a aprendizagem motora a fim de sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Tani et al. (1988) diz que os movimentos são de grande importância para a sobrevivência e evolução dos seres humanos, pois é a partir dele que ocorre a interação com o meio ambiente. Quanto a essa interação, o autor diz que:

A interação com o meio ambiente através da constante troca de matéria/energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. Movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida. É através deles que o ser humano age sobre o meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades (TANI et al., 1998, p. 11).

Além da importância biológica do movimento, os autores falam também sobre a sua relevância quanto aos aspectos sociais e culturais, os quais envolvem a comunicação, a expressão da criatividade e a dos sentimentos. É por meio dos movimentos que as pessoas se relacionam umas com as outras, aprendem sobre si mesmo, quem é, e o que é capaz de fazer. Portanto, é através do movimentar que o ser humano aprende sobre o meio social em que vive. Para Tani et al. (1988, p. 13) “o movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da Educação Física. Seja qual for a área de atuação, a Educação Física trabalha com o movimento”.

Para trabalhar com essa Educação Física considerada ideal, a qual tem como meta desenvolver de forma integral os estudantes a partir dos movimentos corporais, é necessário respeitar três conceitos: consistência, constância e equivalência motora.

Tani et al. (1988) define consistência como a capacidade do estudante adquirir e refinar múltiplas formas de movimento, isso acontece quando o estudante aprende a chutar uma bola de futebol, por exemplo, e executa o mesmo movimento várias vezes; porém, quando esse mesmo aluno utiliza esse movimento aprendido e repetido várias vezes numa situação de jogo diferente e não executada anteriormente, ele está utilizando

o conceito de constância, que pode ser definido como a forma de utilizar todos os movimentos adquiridos em uma variedade de situações.

Já o conceito de equivalência motora é definido como a capacidade de utilizar diversos meios para se chegar a um fim. A equivalência motora pode ser baixa ou alta. Quando uma pessoa executa movimentos reflexos, os quais são sempre utilizados para o mesmo fim, não existindo possibilidades de variação, nesse caso, pode-se dizer que a equivalência motora é baixa, mas em ações voluntárias quando é possível utilizar diferentes movimentos para atingir o mesmo fim, pode-se dizer que a equivalência motora é alta.

Para entender melhor esses três conceitos, o autor cita como exemplo, uma pessoa que é habilidosa em alguma atividade motora.

Uma das características do executante habilidoso é a de alcançar o seu objetivo da mesma maneira, não importando se o ambiente varia ou não. A sua capacidade de adaptação é marcante ou poder-se-ia dizer que o seu grau de equivalência motora nessa tarefa é alto. Essas considerações terão importantes implicações para a sequência do desenvolvimento. O processo de desenvolvimento do controle motor vai de um baixo nível de equivalência motora para um de mais alto nível (TANI et al., 1988, p. 71).

Sendo assim, para o aluno desenvolver esses três conceitos, ele necessita ter uma variedade muito grande de formas de se movimentar e experiências para adaptar os movimentos aprendidos em novas situações. Nesse caso, Go Tani e seus colaboradores (1988) sugerem que nas aulas de Educação Física “sejam explorados diferentes meios (movimentos) para o mesmo fim (objetivo da tarefa), assim como o mesmo meio para diferentes objetivos. O oferecimento das mais variadas experiências, que levem em consideração os conceitos de consistência, constância e equivalência motora, é uma possibilidade desejável para atender ao processo de desenvolvimento” (TANI et al., 1988, pp. 71-72).

Para que todos esses estímulos citados consigam atingir os efeitos desejáveis defendidos pelos autores em questão, é necessário que as aulas de Educação Física apareçam no currículo escolar com constância e consistência. Ou seja, que sejam trabalhadas em diferentes dias letivos durante a semana, de preferência, todos os dias na mesma semana. Para que tudo isso tenha um resultado significativo, as aulas de Educação Física não podem ocorrer apenas em um encontro por semana, como geralmente acontece na escola real.

Na escola real, o movimento deveria ser entendido de uma maneira complexa. Pode-se entender a palavra complexa de acordo com Morin (2001), como aquilo que é tecido junto, e também pode ter o significado de abraçar. Essa palavra vem do latim, *Complexus*.

Edgar Morin (2000) acredita que o conhecimento não pode ser fragmentado, e que para conhecer algo, é preciso destacar a existência de uma necessidade de interrogação sobre o conhecimento o qual se busca, realizando um processo de interrogação constante, pode-se chegar à conclusão de que essa prática acaba se tornando “o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo” (MORIN, 2000, p.31).

Em nosso sistema de educação, desde a primeira infância nos é ensinado a isolar e reduzir os objetos de seu meio ambiente ao invés de associar e interligar; a separar as

disciplinas em vez de reconhecer suas correlações; a dissociar os problemas em vez de reunir e integrar; também nos é ensinado a simplificar ao invés de complexificar. As crianças são obrigadas a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não a recompor. E a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em seus entendimentos (MORIN, 2001).

Refutando essa ideia de fragmentação, Morin (2000, p. 37) cita Marcel Mauss: “É preciso recompor o todo” e o princípio de Pascal, o qual diz que:

[...] sendo todas as coisas causas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (MORIN, 2000, p. 37).

Dessa forma, o ensino deve tentar, de forma eficiente, estabelecer uma ligação entre as Ciências Naturais, Exatas e as Humanidades, todas voltadas para a Condição Humana. Tornando possível, daí em diante, chegar-se a reflexão de que vivemos em uma coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde toda a humanidade é confrontada com os mesmos problemas vitais e mortais (MORIN, 2001).

Sendo assim, o movimento trabalhado nas aulas de Educação Física não pode ficar restrito ao motor e ao corporal, pode-se trabalhar também com outros tipos de movimentos, como: social, crítico, transformador, político, filosófico, psicológico, entre outros.

Mattos (1994) fez um estudo sobre o trabalho do professor de Educação Física e chegou à conclusão de que esse profissional adquire uma considerável bagagem de conhecimentos durante a sua formação, e no cotidiano do seu trabalho nas escolas, acaba acontecendo um empobrecimento desses conhecimentos. Isso acontece, segundo o autor, porque o trabalho do professor de Educação Física nas escolas leva-o ao não-resgate do que aprendeu, ao esquecimento, à subutilização de seu potencial, ou seja, a não utilização de suas capacidades e habilidades.

Barbosa (2007) acredita que as aulas de Educação Física não podem ficar restritas à prática de movimentos corporais, porque se assim for feita, esses profissionais estariam desvalorizando a formação acadêmica que tiveram. Durante a formação acadêmica da maioria dos cursos de formação de professores de Educação Física, os alunos estudam disciplinas variadas como Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outras.

O mesmo autor faz um questionamento:

Se temos um currículo tão variado, por que nos limitamos a ser apenas técnicos desportivos? Por que, ao invés de usarmos somente a biomecânica para explicar o movimento corporal da capoeira, por exemplo, não usamos também a sociologia e explicamos o “movimento” de resistência dos negros ao domínio dos portugueses manifestado nessa luta? (BARBOSA, 2007, p. 25).

Os professores de Educação Física precisam entender que quando se limitam a trabalhar com aulas restritas à execução de movimentos corporais, acabam contribuindo para a manutenção da sociedade vigente, não permitindo a possibilidade dos estudantes desenvolverem a sua consciência crítica, e assim, podem ser manipulados facilmente pela organização social a qual todos vivem através dessas práticas.

Acreditamos que a Educação Física pode ser definida como uma prática pedagógica que tematiza as manifestações da cultura corporal de movimento. Esses movimentos são os que conferem especificidade à área, através de determinados significados/sentidos, que por vezes, são conferidos pelo contexto histórico-cultural (BRACHT, 1992, 1999).

Nessa proposta, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. É uma linguagem que, portanto, refere-se ao mundo do simbólico, e o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente, e é tudo isso que coloca o movimento no plano da cultura (BRACHT, 1999).

Sendo assim, partimos do princípio de que a Educação Física é uma área do conhecimento “que estuda o homem em movimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 85), e esse objeto de estudo, deve ser de forma complexa, ou seja, aquele o qual “abraça tudo”, não se limitando ao estudo dos movimentos corporais, mas todos os tipos de movimentos que estão relacionados ao ser humano.

Essa proposta pode ser aquela a qual Ghiraldelli Júnior (1994, p. 57) acredita que o professor de Educação Física precisa se tornar um “intelectual progressista e transformador”, pois para ele “o movimento humano não pode ser tomado como algo abstrato, regido exclusivamente pelo tecnicismo ‘neuro’ da biomecânica ou da fisiologia, como querem certos ‘cientistas’ da área, mas deve ser compreendido e estudado como intimamente ligado ao movimento social” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 54).

Para o professor de Educação Física se tornar esse profissional intelectual que promove a transformação, ele precisa estabelecer um elo comum com os vetores históricos que encaminham para a construção de uma nova hegemonia, direção política, cultural; uma nova cultura e concepção de mundo superior e democrático. O professor intelectual sempre reconsidera toda a sua prática, agindo dessa maneira, ele contribui para que sua prática deixe de “ser uma ‘prática cega’, para transformar-se num real complexo educacional capaz de efetivamente desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 59).

Dessa forma, os professores de Educação Física poderão dar a sua contribuição para a construção de seres capazes de construir a sua própria história de forma autônoma, tornando-se verdadeiros cidadãos, recebendo uma educação que prepara os indivíduos para a vida em uma sociedade transformada.

2.3.2. Da aptidão física na escola à educação para a saúde

Na escola ideal, muitos professores e alunos acreditam que a maior contribuição que a Educação Física pode dar é melhorar o condicionamento físico. Isso pode ser comprovado pela pesquisa realizada por Rossetto (2009), a qual investigou o ensino da Educação Física nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul que trabalham com a educação agrícola.

Nesse estudo, o autor teve como amostragem duzentos e doze alunos e cinco professores de Educação Física. No questionário aplicado na pesquisa, em uma das questões abertas, perguntava-se qual era a importância da Educação Física Escolar para o ensino agrícola. Da totalidade desses estudantes (212), a resposta que mais apareceu no resultado foi a de que a maior contribuição é ligada ao condicionamento físico, estando a serviço da manutenção ou cultivo da cultura física; em segundo lugar, apareceu a do trabalho em grupo, e em seguida, o auxílio na aquisição de hábitos saudáveis através da atividade física, buscando melhorar a qualidade de vida.

Quanto às respostas dos professores, Rossetto (2009, p. 64), diz que:

Todas as citações dos professores justificam que seu trabalho através da disciplina de Educação Física está relacionado com a saúde física, que envolve aquisição de hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida e citam também o auxílio na formação de seu caráter, do desenvolvimento mental e na formação de valores como liderança, sociabilização, superação, criatividade, confiança, que podem auxiliar na formação completa do cidadão.

De acordo com Barbosa (2001), essa preocupação de desenvolver a capacidade física e aquisição de hábitos saudáveis pode ser influência do antigo Decreto 69.450/71, já revogado, mas que ainda é usado como parâmetro para a Educação Física. Esse decreto, no item II, do art. 3º, traz os objetivos esperados para o ensino da Educação Física para o nível médio, que devem ser trabalhados com atividades visando ao aprimoramento e aproveitamento de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo. Para isso, deve ser utilizado o tempo útil para o lazer, possibilitando, assim, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

O decreto 69.450/71 traz como forma de organização das aulas de Educação Física que haja uma composição das turmas com 50 alunos do mesmo sexo, que seja formada cada turma, de preferência, com uma seleção baseada no nível de aptidão física (BRASIL, 1973).

De acordo com Costa (2004), esse decreto foi assinado pelo General-Presidente Emílio Garrastazu Médici e pelo Coronel-Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho, sendo utilizado como parâmetro para o ensino da Educação Física por duas décadas e meia, regulamentando a área, e até hoje ele acaba influenciando de alguma forma a mentalidade dos legisladores. Este documento vigorou até a LDB de 1996 contribuindo para a manutenção de uma concepção de Educação Física obsoleta, vinculada à saúde, à disciplina e ao desporto muito mais do que à educação.

Dessa maneira, pode-se perceber que com esse objetivo, a função da Educação Física nesse período era desenvolver a aptidão física dos estudantes, trabalhando de forma tecnicista, higienista, eugenista, militarista e competitivista.

Barbosa (2001, p. 26) diz que se analisarmos as “entrelinhas” desse decreto, é possível observar que:

Indiretamente ele só vem reforçar alguns estereótipos já existentes como, por exemplo, a crença de que as aulas de Educação Física Escolar devem ser compostas somente por movimentos corporais, divisão da turma por sexo, reforçando preconceitos sexuais, preocupação em treinar os “mais aptos”, reforçando o espírito de competição e individualismo próprios do capitalismo.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/69, traz alguns resquícios do decreto 69.450/71, mostrando que ele ainda influencia a mente dos legisladores. É possível perceber isso pela lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, criada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro da educação Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque, que torna facultativo a frequência das aulas de Educação Física no ensino noturno aos discentes que: cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos de idade; esteja prestando serviço

militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; e que tenha prole.

Portanto, por meio da lei 10.793/2003, podemos inferir que os legisladores, ainda acreditam que o objetivo da Educação Física na escola é apenas o de: melhorar a aptidão física dos estudantes; ser usada para o treinamento esportivo; formação de atletas; e execução de movimentos corporais de forma alienada; tudo isso, ligado a uma perspectiva de ensino restrita aos aspectos biológicos, acreditando que a Educação Física trabalha apenas com o movimento corporal.

Essa lei acaba contribuindo para a exclusão de alguns estudantes do ensino noturno sobre os conhecimentos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, privando-os de conhecerem, como nos aponta a matriz curricular do ENEM (BRASIL, 2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) alguns conhecimentos, como: compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas; desenvolver as noções conceituais dos princípios do treinamento físico, tendo autonomia na seleção e manutenção da sua saúde, assumindo uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e sendo consciente da importância delas na vida de qualquer cidadão; refletir sobre as informações específicas da cultura corporal; conhecer os mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; trabalhando com os diversos tipos de movimentos além do corporal, como o movimento social, filosófico, político, transformador, entre outros.

Em uma escola ideal, na qual as aulas de Educação Física acontecessem mais de três vezes por semana, e de preferência, todos os dias; talvez, seria possível pensar na possibilidade de trabalhar visando ao desenvolvimento da condição física dos estudantes, como era proposto pelo Decreto 69.450/71, e como pensam os legisladores da lei 10.793/2003, desenvolvendo aulas as quais poderiam melhorar os componentes da aptidão física, que de acordo com Nahas (2006, pp. 40-41) são: “a aptidão cardiorrespiratória, a força/resistência muscular, a flexibilidade, e a composição corporal (índices de gordura corporal e distribuição da gordura subcutânea - predominância central ou periférica)”.

A aptidão física pode ser conceituada por Mattos e Neira (2008), como a capacidade de realizar trabalhos musculares de forma satisfatória. Esses exercícios, quando praticados em níveis adequados, possibilitam maior energia para o trabalho e lazer, proporcionando, paralelamente, menor risco de desenvolver doenças ou condições crônico-degenerativas associadas a baixos níveis de atividade física habitual.

Nahas (2006) cita uma pesquisa feita pela Organização Mundial de Saúde no ano de 2005 sobre dados mundiais dos níveis de atividade física da população. Nessa pesquisa, foi feita uma estimativa de que aproximadamente 42% da população mundial com mais de 15 anos seja “ativa”, realizando pelo menos 30 minutos de atividades físicas moderadas em cinco ou mais dias da semana. Restando 41% de pessoas consideradas “pouco ativas” e 17% “inativas”. De acordo com Nahas (2006, p. 39), esse estudo mostra que “a inatividade contribui diretamente para 21,5% das doenças cardíacas isquêmicas; 11% dos derrames; 14% dos casos de diabetes; 16% dos cânceres de cólon e 10% de mama”.

Portanto, as aulas de Educação Física na escola, se fossem realizadas diariamente, poderiam contribuir para diminuir esses problemas causados pela inatividade física. Isso porque a prática de exercícios regulares, principalmente aeróbico, “têm um papel marcante na prevenção e tratamento de doenças cardiovasculares degenerativas, tendo um efeito direto e independente, e ajudando no controle do

colesterol, da pressão arterial (fatores primários), além de contribuir significativamente em casos de obesidade e outros fatores de riscos secundários” (NAHAS, 2006, p. 51).

Nos dias de hoje, com todas as facilidades provocadas pela tecnologia, as preocupações exageradas e os excessos de comidas e bebidas e a falta de atividades físicas regulares tem levado as pessoas a se tornarem obesas, e isso, está intimamente ligado aos problemas cardiorrespiratórios. De acordo com Mattos e Neira (2008), no Brasil, o número de pessoas que tiverem infarto é muito grande, desde 1990 esses índices vêm crescendo gradativamente. O problema desse crescimento é que quem sofre desse mal aqui no Brasil, a maior parte é de jovens, “metade dos pacientes brasileiros ainda não completou 60 anos de idade, enquanto na Europa e nos Estados Unidos mais de 80% são sexagenários” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 65).

Diante dessas informações, torna-se necessário buscar medidas preventivas que contribuam para diminuir os efeitos do sedentarismo. Médicos e estudiosos na área da Educação Física afirmam que a atividade física orientada colabora na diminuição dos riscos para a saúde. “Dentre as atividade preconizadas é dada maior atenção a um determinado tipo de exercício, o chamado aeróbio” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 65).

Pode-se dizer que o exercício aeróbio é aquele que tem como predomínio o metabolismo aeróbio, ou seja, o uso do oxigênio, sendo uma atividade física que não é muito intensa, com o sistema cardiovascular fornecendo oxigênio suficiente para produzir a energia necessária para o trabalho muscular. Essas atividades envolvem grandes grupos musculares, movendo-se de forma rítmica e que podem ser mantidos por um período igual ou superior a 10 minutos, como a caminhada, a corrida moderada, o ciclismo de passeio, o remo, as danças e vários esportes coletivos, são exemplos de atividades que podem ser praticadas aerobicamente (NAHAS, 2006).

Nahas (2006) diz que as pessoas que se mantêm fisicamente ativas, praticando exercícios aeróbios com regularidade, são menos propensas a problemas cardiovasculares, principalmente infartos do miocárdio do que pessoas inativas. Ele também diz que “se considerarmos que alguns fatores de risco de doenças cardíacas começam a aparecer já na infância, então será fácil entender como é importante desenvolver hábitos ativos e bons níveis de aptidão cardiorrespiratória desde cedo” (NAHAS, 2006, p. 53).

Mas será que na escola real é possível desenvolver hábitos ativos e conseguir bons níveis de aptidão cardiorrespiratórios com as aulas práticas de Educação Física?

Barbosa (2001) ao fazer essa discussão sobre a contribuição das aulas “práticas” de Educação Física na escola para a aptidão cardiorrespiratória, esclarece-nos que na maioria dessas escolas, se não na totalidade, as aulas são organizadas em apenas dois tempos por semana, fazendo com que o professor só tenha um encontro por semana com seus alunos.

Dessa forma, fica difícil o professor de Educação Física atingir o objetivo de desenvolver bons níveis de aptidão cardiorrespiratória apenas com as aulas práticas. Isso porque um programa de atividade, segundo Mattos e Neira (2008), leva aproximadamente 12 semanas para fazer efeitos significativos, e durante esse período, é necessário que as atividades físicas sejam feitas com intensidades leves e moderadas, com uma frequência mínima de três vezes por semana em dias alternados e realizadas de forma contínua durante um período de 20 a 60 minutos.

Sendo assim, a escola real não respeita “as regras para a organização de um programa de atividade” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 59), pois essas regras indicam alguns princípios os quais devem ser seguidos para a execução de qualquer programa de atividade física. O cumprimento desses princípios é uma condição indispensável para

que “a participação de qualquer pessoa nas atividades seja uma experiência proveitosa e, se possível, agradável” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 59).

O primeiro princípio que a escola real não cumpre é o da individualidade biológica, pois esse princípio estabelece que cada pessoa é única, não existindo duas pessoas iguais. Mattos e Neira (2008) dizem que em relação ao condicionamento físico, pode-se dizer que o mesmo exercício, com a mesma duração, intensidade e frequência semanal, proporcionará diferentes resultados de treinamentos. Isso porque o resultado de cada exercício depende de vários fatores como sexo, idade, capacidade máxima, experiência prévia e técnica de execução.

Em relação a esse princípio, podemos recorrer a McArdle et al. (1996) para mostrarmos que não há como desenvolver dentro da escola real um trabalho único de atividades físicas para atingir todos os alunos da mesma forma.

É irreal esperar que pessoas diferentes que iniciam juntas um programa de exercícios estejam no mesmo “estado” de treinamento ao mesmo tempo. Consequentemente, é contraproduutivo insistir que todos os atletas de uma mesma equipe (ou até mesmo em um mesmo evento) treinem da mesma forma ou com o mesmo ritmo relativo ou absoluto de trabalho. É igualmente irreal esperar que todos os indivíduos respondam a um determinado estímulo de treinamento exatamente da mesma forma (MCARDLE et al., 1996, p. 375).

Esse princípio indica que trabalhar com aulas eminentemente práticas, que visem à melhora da aptidão física dos estudantes, não é o caminho mais indicado, isso porque se esse fosse o objetivo da escola e da Educação Física, os exercícios deveriam ser programados de forma individualizada para cada aluno, e cada aluno, deveria ter também um acompanhamento individualizado durante todo o processo. Pelo o que se pode observar na maioria das escolas, infelizmente, esse acompanhamento individualizado não acontece.

Outro princípio que grande parte das escolas acaba também não cumprindo é o da continuidade, o qual indica que a atividade física deve ser realizada continuamente, sem interrupções. Acredita-se que é a continuidade a responsável por desencadear as adaptações positivas ao organismo provocadas pelos esforços durante o treinamento e fará com que seja possível uma melhora da aptidão.

Quanto a esse princípio, McArdle et al. (1996, p. 386) também faz um alerta de que “treinar menos de dois dias por semana em geral não produz alterações significativas na capacidade aeróbia ou anaeróbia, nem na composição corporal”. O mesmo autor aconselha que para construir um programa de treinamento com exercícios aeróbios é necessário que sejam “executados três dias por semana, com um dia de repouso entremeadado entre dois dias de sessões” (MCARDLE et al., 1996, p. 386).

De acordo McArdle et al. (1996) esses exercícios aeróbios, praticados de forma regular, são importantes para a diminuição da obesidade e da melhora do sistema cardiorrespiratório de seus praticantes.

Portanto, acreditamos que na escola que temos, uma possível solução para que as aulas de Educação Física possam ter relevância social para os estudantes, é resgatar a verdadeira função da escola, que segundo Saviani (2005, p. 14), “consiste na socialização do saber sistematizado”, com uma proposta de educação para a saúde.

Para isso, pode-se utilizar as propostas para a Educação Física sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os quais acreditam que a Educação Física precisa construir sua identidade como área de estudo fundamental para

a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura (BRASIL, 1999).

Sendo assim, esse documento aponta uma linha de raciocínio que busca fundamentar o ensino da Educação Física que se preocupe com os problemas do presente, tendo como uma das suas orientações centrais, a educação para a saúde. Essa proposta almeja prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida.

A justificativa da utilização da educação para a saúde nas aulas de Educação Física no lugar de aulas apenas práticas, as quais visam ao aprimoramento da aptidão física, pode ser com base no argumento de que:

[...] enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do ‘mais atraente’ dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo (BRASIL, 1999, p. 34).

Os mesmos documentos dos PCNs trazem outros objetivos a serem perseguidos para o ensino da Educação Física em nível médio, que podem ser:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão (BRASIL, 1999, p. 42).

Acreditamos que esses objetivos só podem ser atingidos na escola real, caso as aulas de Educação Física sejam construídas com uma proposta que consiga conciliar a teoria com a prática, porque de nada adiantaria a prática, se os estudantes não têm a compreensão do por que e para que estão praticando as atividades propostas. Eles só conquistarão essa postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde, se receberem os conhecimentos para isso, caso contrário, serão apenas executores de movimentos corporais sem sentido e cada vez mais dependentes.

2.3.3. Do esporte na escola à transformação do esporte para a escola

Em muitas escolas, tanto as consideradas como “ideais”, quanto às consideradas “reais”, o esporte acaba sendo utilizado nas aulas de Educação Física como o conteúdo principal. Alguns professores chegam até a achar que o esporte é o único conteúdo a ser

trabalhado nas aulas, e assim, acabam confundindo a Educação Física com esporte, conforme Kunz (2004, p. 54), esse processo pode ser chamado de “esportivização da Educação Física”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio mostram que a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (BRASIL, 1999, p. 34).

Bracht (1986) acredita que muitos professores de Educação Física justificam a inclusão da sua disciplina no currículo escolar através do ensino dos esportes. Isso porque acreditam que a prática esportiva contribui na socialização dos estudantes. Ao praticarem os esportes, os alunos aprendem que entre eles e o mundo existem outras pessoas, e para que exista convivência social, é preciso obedecer a certas regras e ter determinados comportamentos. A partir dos esportes, eles também aprendem a vencer através do esforço pessoal, desenvolvendo a independência e a confiança em si mesmos, tendo o sentido de responsabilidade.

Sendo assim, pode-se dizer que essa socialização promovida pelo esporte na escola pode ser considerada como uma forma de controle social. Isso acontece quando os seus praticantes são levados a adaptarem as regras, valores e normas impostas pelos esportes na sociedade, visando à funcionalidade e ao desenvolvimento da sociedade.

Segundo Bracht (1986, p. 64), um dos papéis que o esporte cumpre em nossa sociedade é o de “reproduzir e reforçar a ideologia capitalista”, inculcando nos estudantes que os valores e as normas existentes nos esportes devem ser seguidos como modelos desejáveis e normais na sociedade também.

O mesmo autor ao levantar um questionamento sobre como esse esporte atua dentro da escola no processo de ensino/aprendizagem, chega à conclusão de que:

O esporte educa porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei, devemos respeitá-la; sem discuti-la), ensina a vencer (no jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (às vezes tem que momentaneamente aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos esportivos chamam de cooperação ou companheirismo), ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida), desenvolve o respeito pela autoridade que é o árbitro ou professor (chama-se a isso de disciplina) (BRACHT, 1986, p. 64).

De acordo com essa educação promovida pelo esporte na escola, é possível perceber que esse ensino faz com o que os estudantes internalizem valores e normas de comportamento, os quais contribuem para a adaptação à sociedade vigente, reproduzindo os valores e normas da sociedade capitalista. Essa forma de trabalhar o esporte não permite o questionamento, a crítica, o diálogo, e contribui para que os estudantes pertencentes às classes populares se acomodem à situação em que se encontram, na maioria das vezes, como a de explorados e oprimidos.

Caetano (2006) mostra que o sistema capitalista pode influenciar na prática de esportes como forma de exploração e dominação das massas, com o intuito de impor ideias, tanto políticas quanto filosóficas, sobre os modos de produção e principalmente de consumo. O autor mostra algumas dessas características as quais aparecem de forma explícita e implícita na relação do fenômeno esportivo com o sistema capitalista.

As relações explícitas podem aparecer nas regras, que nos esportes devem ser respeitadas para que se possa ser um bom esportista. Na sociedade, as pessoas devem

ser submissas às regras impostas pela classe dominante, portanto, as pessoas devem se adaptar às normas de convivência social.

Outra relação explícita do esporte com o capitalismo é a derrota, porque através do esporte, as pessoas aprendem com as derrotas, servindo de estímulo a novas conquistas. Caso essas pessoas não se esforcem ao máximo, perderão seus empregos e não poderão melhorar as suas condições de vida.

O treinamento também aparece nessa relação, ele tem como objetivo principal na prática esportiva aprimorar a performance, para que o esportista alcance cada vez mais, melhores resultados. No mercado de trabalho, da mesma forma, os trabalhadores devem estar em constante aprimoramento, pois só assim será possível melhorar a sua condição de vida. Esse aprimoramento, na verdade, segundo Caetano (2006, p. 58), “quer dizer que devemos nos tornar uma máquina de trabalho em perfeitas condições, que ofereça ao empregador resultados e economia, contribuindo na ‘obtenção de lucros’. Para quem?”.

Quanto às relações implícitas, aparece a competição, pois os praticantes de esportes estão muito familiarizados com essa palavra, que também reflete a vida econômica por meio da concorrência. Assim como no esporte, devemos estar bem preparados para enfrentar desafios, pois, nessa concepção, quem vence, é sempre o melhor.

A questão dos prêmios aos vencedores também influencia implicitamente os praticantes de esportes, porque no esporte tradicional apenas os vencedores são premiados, assim como na vida em sociedade, “pois as pessoas de melhor condição social possuem mais regalias em relação às pessoas menos favorecidas” (CAETANO, 2006, p. 59).

Em relação aos vitoriosos, no esporte tradicional não existe “os campeões”, apenas uma equipe é consagrada campeã. Caetano (2006, p. 59) diz que na sociedade isso não é diferente quanto ao acesso aos bens de consumo, “pois poucos dispõem de recursos financeiros e conforto material”.

Após tudo isso, podemos pensar qual é a contribuição desse tipo de esporte para a formação de estudantes críticos, autônomos e conscientes de seus atos. Diante disso, os professores de Educação Física podem pensar se os esportes ainda devem ou não fazer parte dos conteúdos das aulas de Educação Física. Caso os professores cheguem à conclusão de que os esportes devem fazer parte dos conteúdos da Educação Física Escolar, é necessário refletir sobre qual é a melhor forma de se trabalhar o esporte dentro das escolas para contribuir com a formação crítica dos estudantes.

Quanto a isso, Barbosa (2007) acredita que o professor de Educação Física que realmente se preocupa com as futuras gerações e visa à transformação social através do seu trabalho, não pode privar seus alunos de conhecimentos ligados ao esporte e ao corpo, porque esses dois conteúdos são muito explorados por opressores através de propagandas ideológicas. Ele diz que se os professores de Educação Física são os profissionais especialistas nesses dois assuntos, eles são, portanto, os mais indicados para “desvelar as ideologias que permeiam estes temas e torna obscuro às classes populares o real entendimento da realidade social” (BARBOSA, 2007, p. 25).

Acreditamos que esse esporte tradicional necessita ser transformado num esporte específico da escola, sendo utilizado de forma diferente daquela que se costuma ver na maioria das escolas: com execução de movimentos de forma mecânica, promovendo um adestramento corporal; repetição de fundamentos para treinar habilidades técnicas, regras rígidas, disciplinando corpos.

O esporte transformado deve ser usado não como fim da aula de Educação Física, mas como um meio com intenção pedagógica, a qual pode ser o de trabalhar a

solidariedade, o respeito mútuo, a criatividade, a elaboração de regras, a cooperação, e a construção de um esporte da escola, feito com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho com o esporte pode ser aquele baseado no verdadeiro significado dessa palavra, que segundo Oliveira (2006), etimologicamente, esporte vem do francês *Desport*, que os ingleses alteraram para *Sport*. Esse termo tem a “conotação de prazer, divertimento, descanso” (OLIVEIRA, 2006, p. 75).

E é dessa maneira que Barbosa (2010a) sugere o esporte como conteúdo da Educação Física, indicando a possibilidade de se trabalhar além da diversão e do prazer de jogá-lo, também os seus aspectos históricos, discutindo com os alunos o papel social do esporte, seus aspectos positivos e negativos, e seu uso como “instrumento de alienação” ou como “fator de promoção da saúde”, transformando as aulas em “um verdadeiro espaço de formação de indivíduos que têm uma postura crítica diante do fenômeno esportivo” (BARBOSA, 2010a, p. 100).

Nessa perspectiva de ensino, o professor de Educação Física precisa saber se o conteúdo com qual ele esteja trabalhando, pode ou não contribuir para a formação de estudantes moralmente íntegros, dispostos a participarem da construção de um mundo melhor. Sendo assim, cabe ao educador decidir se os esportes serão utilizados ou não nos seus planejamentos de ensino.

Corroborando com essa possibilidade de transformar o esporte para ser usado pedagogicamente na escola, Kunz (2006) traz contribuições sobre o ensino desse conteúdo na escola, que ao invés de ter como meta o desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, surge como necessidade ser incluídos conteúdos de caráter teórico/prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permita aos alunos organizar de melhor forma as suas realidades de esporte, movimento e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Tudo isso deve acontecer, porque “o esporte, na escola, não deve ser algo apenas praticado, mas sim estudado (Afinal, para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais ‘pesada’ do que a simples prática” (KUNZ, 2006, p. 36).

Para encerrar este capítulo, achamos interessante contar resumidamente uma crônica escrita pelo professor Lino Castellani Filho (1988) sobre os Jogos Internos, publicado em artigo na revista *Motrivivência*.

Esta crônica tem muita relação com o que almejamos para a Educação Física Escolar, pois traz a história de quatro estudantes os quais estão vivenciando uma Educação Física que utiliza o esporte com uma abordagem tradicional, com o professor utilizando as aulas de Educação Física apenas para o treinamento, buscando melhorar o condicionamento físico de alguns estudantes para a competição.

Mas um desses alunos começa a questionar o porquê dessa proposta, e pensa por que razão os estudantes não podem participar também da organização da competição. E pensando, esse aluno adormece e sonha que todos os estudantes estão participando dos preparativos dos jogos internos. Eles tomam as decisões em conjunto, com reuniões programadas, decidem as regras que serão utilizadas, como será o sistema de arbitragem, e até chegam à hipótese de que não seria necessário ter árbitros, já que todos assumiriam o compromisso e o respeito às regras criadas por eles mesmos. Nesse jogo interno sonhado, todos têm a oportunidade de jogar, a possibilidade de jogar não é restrita aos que possuem habilidades, pois há o pensamento de que é o esforço de todos que garantirá o sucesso da competição.

De repente, esse aluno que sonhava, acorda, e os Jogos Internos daquele ano acontecem conforme o tradicionalmente previsto, mas no meio de todos os alunos apreensivos, infelizes, nervosos e agitados, havia um que estava feliz e sorridente, pois

esse estudante era o único o qual sabia que aqueles eram os últimos Jogos Internos de sua escola realizados daquela maneira.

A partir dessa crônica é possível perceber que a utilização dos esportes como conteúdo da Educação Física pode ser feita de uma forma diferente daquela a qual todos estão acostumados. Pode-se utilizar esse conteúdo com o objetivo de propiciar aos estudantes serem sujeitos do processo de ensino, possibilitando a participação dos alunos na vida social, cultural e esportiva, tendo condições de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados das suas vidas, através da reflexão crítica.

2.3.4. A relação das críticas à escola ideal com as teorias da educação

Nos parágrafos anteriores fizemos uma discussão entre a comparação do ensino da disciplina Educação Física considerado como ideal para a escola com aquele que realmente acontece, ou seja, o ensino real. Dessa forma, na escola ideal, o movimento corporal acaba ganhando um papel de destaque, pois a partir dele, muitos autores acreditam que a Educação Física pode contribuir para o crescimento físico e o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo, cultural e social, tudo isso através de aulas excepcionalmente práticas.

Nesse item, também levantamos críticas ao ensino destinado a melhorar a aptidão física dos estudantes, com a justificativa de que dessa forma, a escola estaria prestando um papel de contribuir com a manutenção da saúde e qualidade de vida da população por meio das aulas de Educação Física.

Para atingir todos esses objetivos, muitos professores acabam utilizando para as suas aulas conteúdos relacionados apenas à prática de esportes e jogos, visando ao treinamento de técnicas esportivas, muitas vezes limitados aos esportes mais conhecidos, e também, utilizam os métodos de ginásticas.

Na escola real, esse ensino acaba sendo desenvolvido com execuções de movimentos sem que seja feita uma reflexão sobre os mesmos; têm-se também repetições de fundamentos de forma mecânica dos esportes visando ao aprimoramento de habilidades técnicas. Tudo isso com regras rígidas e comportamentos estereotipados, promovendo um verdadeiro adestramento corporal, disciplinando os corpos dos estudantes.

Se investigarmos a história da Educação Física no Brasil poderemos perceber que essas formas de se trabalhar com a Educação Física na escola podem ser reconhecidas no que Ghiraldelli Júnior (1994) chama de tendências pedagógicas da Educação Física, e são elas: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagógica (1945-1964); Competitivista (pós 1964) e por último a Popular.

Essa investigação histórica se torna importante para um maior esclarecimento dos pressupostos os quais influenciaram e ainda influenciam os objetivos para o ensino da Educação Física na escola. Barbosa (2001, p. 45) nos mostra que quando estudamos o passado, torna-se mais fácil:

[...] entender os processos de existência e vida real dos homens no tempo; entender os erros e acertos do homem na tentativa de dominar a natureza; entender como determinadas classes sociais ascendem ao poder político, enquanto outras são escravizadas; entender como práticas culturais de determinados grupos sociais tornam-se dominantes...

Assim sendo, acreditamos que ao estudar o passado da Educação Física trabalhada nas escolas brasileiras, poderemos compreender a relação existente entre educação, Estado e sociedade, assim como as políticas públicas que envolvem as tomadas de decisão do projeto educacional brasileiro.

Dessa maneira, podemos perceber que o objetivo de trabalhar na escola visando à garantia da aquisição e manutenção da saúde da população, como no ensino mostrado anteriormente que dá ênfase à aptidão física na escola, é o mesmo objetivo da tendência da Educação Física Higienista. Essa tendência era estimulada pelas políticas públicas desde o início da república com a justificativa de que a Educação Física tinha “um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 17).

Na verdade, a Educação Física Higienista agia como a responsável em colocar em prática um processo de “asepsia social”, livrando a população do seu maior pecado, a ignorância, “disciplinando os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 17).

Essa ideia de resolver o problema da saúde pública através da educação e da Educação Física aparece como uma imposição das classes sociais dominantes às outras classes menos favorecidas.

De acordo com Barbosa (2001) e Medina (1995) essa concepção de educação se fundamenta nos conhecimentos de ordem biológica, desenvolvendo a aptidão física nas aulas com normas e valores da instituição militar, sendo uma “educação do físico”, preocupada muito mais com o adestramento e o rendimento motor do que com a educação. Medina (1995, p. 78) define essa educação como “um conjunto de conhecimentos e atividades específicas que visam o aprimoramento físico das pessoas”. Neste conceito, os aspectos sociais, intelectuais, psicológicos, morais, espirituais, acabam ficando para segundo plano, são considerados irrelevantes, ficando a cargo de outras áreas da educação.

Em relação aos movimentos mecânicos e estereotipados que costumam ser o produto final das aulas de Educação Física na realidade das escolas brasileiras, podemos dizer que essas características podem ser encontradas no que Ghiraldelli Júnior (1994, p. 18) chama de tendência Militarista, pois essa concepção de educação tem como meta “impor a toda sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna”. O papel da Educação Física passa a ser o de selecionar os homens e as mulheres por meio das “elites condutoras” para assumirem as suas posições sociais e profissionais, colaborando assim, com um projeto de “seleção natural”, discriminando as pessoas consideradas fracas e privilegiando as pessoas consideradas fortes, almejando a “depuração da raça”.

Nesse sentido, a Educação Física Militarista tem como objetivo final formar o “cidadão-soldado”, aquele “capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 18).

Para Corrêa e Moro (2004), essa tendência contribui para formar um estudante disciplinado, com hábitos higiênicos, sendo capaz de suportar o esforço físico, a dor e respeitar a hierarquia social vigente. Esses eram os mesmos objetivos os quais eram esperados para os trabalhadores os quais seriam a mão de obra do recente processo de industrialização no Brasil. Nesse contexto, a aula de Educação Física “era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar” (SOARES et al., 1992, p. 53).

A chamada “educação do movimento” limitado ao movimento corporal, também criticada neste estudo, como a única forma capaz de desenvolver a “educação integral”, pode ser identificada na tendência Pedagogista da Educação Física. Essa tendência tem como meta “levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 19). Para isso, a Educação Física passa a ter como conteúdos a serem trabalhados os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos e a propaganda da escola na comunidade.

Para Barbosa (2001), essa Educação Física é encarada como uma proposta eminentemente educativa, sendo considerada como algo “útil e bom socialmente” tendo um caráter “apolítico”, não se preocupando com os problemas relacionados às classes sociais. Dessa maneira, o conteúdo principal trabalhado na escola passa a ser os métodos de ginásticas e os esportes, estando acima das questões políticas, buscando formar o cidadão “nos moldes desejados pela educação liberal”, não levando em “consideração os condicionantes sócio-políticos da educação” (BARBOSA, 2001, p. 53).

A crítica feita ao uso da Educação Física como sinônimo de esporte pode ser encontrada sua raiz na tendência Competitivista que está a serviço de uma hierarquização e elitização social. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1994, p. 20) “seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna”.

A Educação Física Competitivista tem como característica a neutralidade em relação aos conflitos político-sociais, atuando como um analgésico no movimento social. Ela estava preocupada em ocupar o tempo dos trabalhadores, para isso, o esporte era usado como o entretenimento da população. De acordo com Soares et. al., (1992), essa influência do esporte levado para escola através da Educação Física foi de tal magnitude que o esporte passou a ser o foco principal do ensino, sendo o esporte **na** escola, ao invés de ser o esporte **da** escola. A consequência disso foi:

[...] a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios técnicos etc. (SOARES et al., 1992, p. 54)

Sendo assim, a relação entre professor e aluno se transforma em instrutor e recruta, treinador e atleta. Tudo isso, porque a Educação Física passa a valorizar princípios como o da racionalidade, eficiência e produtividade dentro da escola. Barbosa (2001) nos mostra que essa tendência tinha como meta desviar a atenção da população dos problemas políticos através do culto ao esporte de alto nível, assim como conseguir a desmobilização dos estudantes que tentavam lutar contra a ideologia governamental dessa época.

A tendência Popular da Educação Física é a única que vai questionar os problemas das desigualdades sociais, pois ela foi organizada pelos trabalhadores por meio de uma “solidariedade operária” a qual utilizava a ludicidade e a cooperação como forma de promover a organização e mobilização dos trabalhadores. Ghiraldelli Júnior (1994, p. 21) diz que “a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao

movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes”.

Embora a Educação Física Popular tenha dado os primeiros passos de rompimento com as teorias liberais da educação, ela não chegou a ser sistematizada como uma proposta educacional para ser utilizada na escola, mas tinha uma preocupação com a construção de uma sociedade mais democrática. Todas as outras tendências da Educação Física (Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista) acabaram fazendo parte das Pedagogias Liberais, por acreditarem que a sociedade é um todo orgânico e harmonioso, porém, o único problema é que as pessoas não conseguem se adaptar a essa sociedade. Para resolver esse problema, a escola deveria preparar os indivíduos para assumirem os seus papéis sociais, ou seja, os estudantes precisariam aprender a se adaptar às normas e aos valores da sociedade vigente, a capitalista.

Nesse contexto, cabe à escola e à educação ajustarem essas pessoas para que elas consigam se adaptar à sociedade capitalista, e também, torna-se função da escola e da educação reproduzir essa sociedade para que ela continue do jeito que está.

Portanto, essas tendências citadas acima, na verdade, atuam com o objetivo de promover a redenção e a reprodução da sociedade, utilizando a educação como:

[...] uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas (LUCKESI, 1994, p. 38)

Como foi dito anteriormente, as tendências Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista também podem ser consideradas como reprodutoras da sociedade, porque de certa forma, atuam como aparelho ideológico de Estado permitindo e garantindo a hegemonia política sustentadora do poder por meio do processo de reprodução das relações de produções vigentes na sociedade (LUCKESI, 1994).

Na tendência Higienista, a preocupação era a de se construir uma sociedade livre dos problemas sociais, os liberais jogavam a culpa desses problemas sociais na ignorância das pessoas, que na verdade, era da desigualdade promovida pelo sistema vigente capitalista. Assim, como na tendência da Educação Física Higienista, a Pedagogia Tradicional também creditava o problema da marginalidade da educação à ignorância. De acordo com Saviani (2007), o marginalizado era aquele que não era esclarecido, e assim, a escola surgia como “um antídoto à ignorância”, como “um instrumento para equalizar o problema da marginalidade. Seu papel era difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2007, p. 06).

A tendência da Educação Física Militarista também tem grande afinidade com a Pedagogia Tradicional, pois a função dessa educação era preparar os estudantes intelectual e moralmente para assumirem sua posição na sociedade, tendo a preocupação apenas com a cultura, esquecendo-se dos problemas sociais.

Assim como na educação Militarista, a Pedagogia Tradicional dava “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visando à disciplinar

mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 2008, p. 24). Na relação professor e aluno, era obrigatório respeitar acima de tudo a autoridade do professor, e era proibido qualquer tipo de comunicação entre os estudantes durante a aula. Nessas circunstâncias, Libâneo (2008, p. 24) afirma que a aprendizagem era “receptiva e mecânica”, isso era conseguido por meio da coerção. O aprendizado se dava pelas “repetições de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria”.

Já a tendência Pedagógica da Educação Física, surgiu a partir das críticas às tendências anteriores, e também por influência da Pedagogia Progressivista, sendo mais conhecida pelo nome de Escola Nova, na qual acreditava que o problema da marginalização não era por causa da ignorância da população, mas sim, pelo problema da rejeição. E dessa maneira o eixo da questão pedagógica se transferia:

[...] da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contradições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2007, p. 09)

Portanto, a função da escola nessa perspectiva de educação é agir como um instrumento de correção da marginalidade educacional na medida em que conseguir ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, transmitindo aos estudantes o sentimento de aceitação em relação aos outros estudantes, deslocando as preocupações do âmbito político ao técnico-pedagógico.

Dando continuidade à relação existente entre as tendências da Educação Física com as da Pedagogia, a tendência Competitivista apresenta grande relação com a Pedagogia Tecnicista, pois ambas acreditavam que a sociedade era um sistema harmônico, orgânico e funcional, com a escola servindo como modeladora do comportamento humano, utilizando para isso, diversas técnicas específicas. De acordo com Libâneo (2008, pp. 28-29), essa proposta de ensino tinha como meta “organizar o processo de aquisições de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”.

Saviani (2007) diz que a Pedagogia Tecnicista para acabar com o problema da marginalização e conseguir a equalização social deveria formar estudantes eficientes, os quais poderiam contribuir com o aumento da produtividade do país. Para isso, a escola deveria se inspirar nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Nas duas propostas, o ensino é um processo de condicionamento por meio do uso do reforço de respostas, visando ao controle do comportamento individual frente aos objetivos esperados. O contato entre professor e aluno é exclusivamente técnico, o importante passa a ser a eficácia na transmissão dos conteúdos. Os debates, diálogos, discussões e questionamentos, assim como a preocupação afetiva, passam a não ter importância. Aprender passa a ser uma questão de modificação de desempenho.

Libâneo (2008) esclarece que essa proposta de ensino foi introduzida no Brasil no final dos anos sessenta com o objetivo de fazer da escola uma continuação das políticas-econômica do regime militar, transformando a escola com base nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Após toda essa exposição, acreditamos que fica mais fácil perceber que de uma forma ou de outra, a Educação Física por meio dessas tendências acabou se resumindo a uma “educação do físico”, trabalhando mais como um adestramento do que como

educação. A preocupação muitas vezes estava mais voltada para os aspectos físicos da saúde e do rendimento motor dos estudantes.

Essa forma de entender a Educação Física pode ser classificada, conforme Medina (1995), como um pensamento de Consciência Intransitiva e Transitiva Ingênua, pois os professores que acreditam na Educação Física como uma proposta que deve ser trabalhada da maneira exemplificada no parágrafo acima, “não são capazes de percepções além das que lhes são biologicamente vitais. Estes profissionais são totalmente envolvidos pelos seus contextos existentes ou, em outras palavras, pelo meio em que vivem. São objetos, e não sujeitos de sua própria história” (MEDINA, 1995, p. 79).

Como foi colocado anteriormente, essas tendências acreditam que os indivíduos devam ser moldados às funções e exigências que a sociedade lhes impõe, promovendo uma falsa consciência da realidade por meio de uma falsa democracia, sustentando o privilégio das classes dominantes.

Medina (1995, p. 80) conceitua essa proposta de ensino como uma “área do conhecimento humano que, fundamentada pela interseção de diversas ciências e através dos movimentos específicos, objetiva desenvolver o rendimento motor e a saúde dos indivíduos”, ou seja, sendo uma disciplina que através do movimento, cuida do corpo e da mente das pessoas.

Tendo conhecimento de tudo isso, podemos pensar se esse ensino realmente pode ser considerado como o ideal para as escolas brasileiras. Também podemos fazer uma indagação sobre qual seria um ensino verdadeiramente ideal para as escolas brasileiras reais.

Acreditamos que esse ensino poderia ser aquele que foi iniciado pela tendência Popular, a qual tentava romper com as teorias de educação liberais, que questionava as desigualdades sociais, estando a serviço das classes trabalhadoras, almejando uma sociedade efetivamente democrática.

Infelizmente, a Educação Física Popular não foi sistematizada como uma proposta educativa, por isso, ela precisa ser superada, mas pode servir de incentivo para darmos um passo adiante para a construção de uma Educação Física fundamentada pelas teorias da educação as quais visam à transformação da sociedade, sustentando-se pelas Pedagogias Progressistas.

Em relação a todas essas tendências pedagógicas da Educação Física, podemos pensar se no ensino das escolas agrícolas profissionais de nível médio, elas também se manifestam, se os professores também dão ênfase à aquisição de hábitos saudáveis visando à melhora da aptidão física; a execução de movimentos estereotipados; atividades lúdicas para adaptar os estudantes às regras sociais capitalistas; estímulo à competição e o descobrimento de atletas; ou se desenvolve um estudo que almeje a transformação social promovendo discussões para formar estudantes críticos, autônomos e conscientes, relacionando os seus conteúdos com a realidade dos estudantes e com os conhecimentos ligados ao campo.

2.3.5. A Educação Física da escola agrícola

A Educação Física trabalhada nas escolas tanto das regiões urbanas quanto das regiões rurais, muitas vezes, acaba tendo como base um currículo escolar sustentado apenas por um eixo o qual se limita a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais. A consequência disso, de acordo com Soares et al. (1992) é uma reflexão pedagógica limitada à explicação das técnicas corporais de forma mecânica e o desenvolvimento de habilidades esportivas trabalhadas

como forma de exercício, a fim de que os estudantes dominem essas técnicas. Com essa forma de trabalho, geralmente os conteúdos são vinculados às áreas tecnológicas, por isso, a prioridade dos conteúdos se torna a apropriação das técnicas.

Nessa perspectiva de ensino, a Educação Física pode contribuir para preparar a mão de obra da sociedade capitalista, tendo como função a conservação da saúde da população e a busca pela reprodução e melhora da raça humana. Conforme nos mostra Castellani Filho (2002, p. 42), tudo isso acontece:

[...] acoplado à ideia do rendimento físico/esportivo, malgrado as mudanças havidas na organização social do trabalho em nossa sociedade, motivados – dentre outras razões – pelo processo de automação da força de trabalho que levou à secundarização da busca do corpo produtivo e ao deslocamento do foco das atenções sobre o corpo, do momento de produção para o de consumo, matizando, dessa forma, os corpos mercador/mercadoria e consumidor.

Portanto, essa forma de trabalho da Educação Física nas escolas agrícolas acaba dando prioridade ao mundo competitivo do trabalho, estimulando a busca desenfreada da população pela qualificação profissional visando a uma vaga no tão disputado mercado de trabalho. E assim, as escolas profissionais, de acordo com Zanon (2009, p. 10) passam a ser “uma das principais opções para trilhar esse caminho, principalmente pelas classes menos favorecidas socialmente”, pois as escolas técnicas se tornam a única forma dessas pessoas terem acesso aos conhecimentos da tecnologia difundida no país em nível médio.

Sendo assim, podemos refletir sobre como a Educação Física poderia atender esses estudantes das escolas agrícolas profissionalizantes. Será que é possível e/ou viável existir uma única Educação Física para ser trabalhada em todas as modalidades de ensino? Faz sentido trabalhar com os mesmos conteúdos da Educação Física tanto nas escolas urbanas, como nas escolas rurais? A cultura corporal desenvolvida em uma escola urbana pode ser utilizada da mesma forma na escola rural? A realidade social do estudante da escola urbana é a mesma do estudante da escola rural? Diante de tantos questionamentos, qual seria a melhor organização para a Educação Física nessa modalidade de ensino?

Pelo o que foi exposto até aqui, é possível perceber que o ensino na escola agrícola deve receber um tratamento diferenciado do ensino destinado à escola urbana. Isso pode ser confirmado pelas palavras de Leite (2002, p. 112): “a escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano”.

Portanto, a Educação Física, presente no currículo escolar da educação agrícola, precisa também ser desenvolvida de forma diferenciada. Ela não pode atender somente a propostas as quais visam à melhora da aptidão física dos estudantes, como acontece em muitos casos, com o discurso de que ao trabalhar dessa maneira, a Educação Física estará contribuindo para fortalecer o estudante, preparando-o para o mercado de trabalho, tornando-o mais:

[...] ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional

influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. (SOARES et al., 1992, p. 36)

A Educação Física da escola agrícola ao invés de trabalhar da maneira como foi mostrada no parágrafo acima, pode e deve ser desenvolvida como um suporte e elemento para possibilitar a capacitação dos estudantes para um processo especial em que as experiências socioculturais não acontecem por acaso, mas compõem-se dialeticamente no embate dos antagonismos existentes entre saber/práxis/realidade e ação histórica do campo.

Para isso, o currículo dessa disciplina no ensino agrícola, precisa ser capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares da sociedade, tendo como eixo curricular também a explicação da realidade social e complexa de determinadas atividades profissionais que envolve o mundo rural.

Esse currículo deve ter a preocupação com a relevância social dos conteúdos, que segundo Soares et al. (1992) implica compreender o sentido e o significado desses conteúdos para a utilização social e concreta dos estudantes, oferecendo subsídios para a compreensão dos seus determinantes sócio históricos a fim de perceberem a sua condição de classe social.

Para Castellani Filho (2002), a Educação Física é um componente curricular responsável pela apreensão, tendo como sentido: a constatação, demonstração, compreensão e explicação de uma dimensão da realidade social, na qual o estudante está inserido, sendo chamada de cultura corporal. O desenvolvimento dessa cultura corporal tem como meta promover uma intervenção autônoma, crítica e criativa do cotidiano social do estudante, dando condições para que ele possa modificar sua vida, tornando-a qualitativamente diferente daquela realidade inicial. Para isso, o professor de Educação Física deve atuar de forma a “mobilizar interesses, ativar a participação, valorizar os avanços, desafiar o pensamento, aceitar contribuições, melhorar a autoestima, possibilitar acertos, instalar entusiasmo e confiança...” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 54).

Outra característica importante que a Educação Física na escola agrícola pode ter é a articulação do seu trabalho com as outras disciplinas, juntamente com as disciplinas técnicas, pois dessa maneira, o estudante poderá desenvolver uma lógica dialética, sendo capaz de ter uma visão de totalidade, construindo o seu pensamento e percepção do seu cotidiano por meio da contribuição de diferentes conhecimentos.

Para Soares et al. (1992, pp. 28-29) é o tratamento articulado do saber sistematizado nas diferentes áreas do conhecimento que permite ao estudante “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento”.

Essa relação da Educação Física com as diferentes áreas do conhecimento contribui para a explicação da realidade social e natural do pensamento e reflexão do estudante, isso porque cada matéria ou disciplina escolar deve ser considerada como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo escolar.

Para finalizarmos, iremos expor os objetivos os quais acreditamos ser importantes para a Educação Física ensinada na escola agrícola, baseados nas autoras Soares, Taffarel e Escobar (2008), as quais acreditam que os estudantes ao terminarem a educação básica deveriam ter condições de apreenderem as possibilidades e limites da expressão corporal enquanto linguagem no tempo histórico, afirmando que:

Não nos interessa tê-los mais ou menos velozes, ágeis, fortes. Desenvolver flexibilidade, agilidade etc é opção de cada aluno dentro de limitações determinadas socialmente às atividades corporais e que podem ser reconhecidas a partir do seu conhecimento sobre a cultura corporal e a interdependência com a realidade sócio-política do seu tempo. Desejamos que os alunos apreendam a ginástica em todas as suas formas historicamente determinadas e culturalmente construídas; o fantástico acervo de jogos que eles conhecem confrontados com os que não conhecem; a dança enquanto uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes etc; o esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal universal, e que se projeta numa dimensão complexa que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e pratica (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2008, p. 219).

Portanto, essa é uma postura desejável a todo educador que tenha consciência da importância específica que a sua disciplina tem para contribuir com os interesses das classes populares na construção de um país mais justo e democrático por meio de uma educação pública e de qualidade, a qual contribui para os estudantes terem condições de superarem a sua condição e participarem do processo de transformação da sociedade em que vivem.

Para isso, os professores de Educação Física necessitam perceber qual é o seu papel no processo de ensino/aprendizagem, de que forma podem contribuir para a construção de uma educação capaz de transformar a sociedade em que vivem, e também, pensarem qual é o lugar do corpo na escola.

2.3.6. O papel do professor de Educação Física

Na perspectiva de educação transformadora, o educador durante as aulas de Educação Física e em todas as outras disciplinas escolares, ao mesmo tempo em que está ensinando, também está aprendendo, pois ele não é o dono dos conhecimentos os quais devem ser transferidos aos alunos de forma passiva. Isso porque o processo de ensino/aprendizagem é uma relação de troca. Na maioria das vezes, o educador tem o papel de orientador desse processo. Ele é a pessoa que está disponível quando um educando necessita de algum esclarecimento. Está aberto à escuta, ao diálogo, buscando sempre aumentar as potencialidades dos seus educandos, incentivando o trabalho cooperativo entre eles, sendo ao mesmo tempo um mediador e um problematizador das questões relativas ao aprendizado, permitindo que seus educandos se transformem em pessoas questionadoras, tendo autonomia e pensando por si mesmo.

Freire (2009) diz que as atividades tradicionais de Educação Física colocam em evidência a afetividade do professor ao lidar com os corpos em movimento e na maioria das vezes, esses professores não possuem estrutura afetiva para suportar a relação com os corpos livres em movimentos. Sendo assim, o educador para orientar atividades físicas precisa ter disponibilidade corporal, aprendendo a conhecer e a dominar os seus conflitos antes de iniciar o trabalho pedagógico.

Para Aucouturier (2007), o educador deve considerar seus educandos como pessoas únicas, que são testemunhos de uma experiência única, e que deve ser acolhida com o maior respeito. Porque quando eles encontram um ambiente de respeito e de confiança, são capazes de expressar o seu imaginário e suas emoções sem medo de serem julgadas. Na relação educador/educando, respeito, acolhimento, escuta e

compreensão são palavras que devem ser vivenciadas, experimentadas e interiorizadas, na opinião do autor.

Para Barbosa (2010a), o professor de Educação Física pode e deve assumir a condição de um intelectual que não trabalha exclusivamente com o corpo, mas que principalmente reflete sobre as práticas corporais e tudo que esteja associado ao corpo humano. Para isso, torna-se importante que os professores saibam que ao mesmo tempo em que a escola “pode constituir-se em um espaço privilegiado de lutas por transformações na sociedade, na medida em que pode produzir ou reproduzir mecanismos de controle social” (BARBOSA, 2010a, p. 85).

Outro fato importante que o professor precisa estar atento é sobre a separação entre meninos e meninas que podem ocorrer nas aulas de Educação Física. Freire (2009) cita o Decreto Federal número 69.450 de 1971 (já revogado), o qual decretava a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. Para o autor, embora esse decreto tenha sido revogado, ainda se faz presente em muitas aulas.

João Batista Freire (2009) comenta que esse decreto indica que nas outras disciplinas os educandos podem assistir às aulas juntos, sugerindo que mentes não precisam ser separadas, mas segundo o decreto citado, os corpos deveriam ser separados nas aulas de Educação Física. Dessa forma, os educandos só seriam corpos quando iam para o pátio ou para as aulas de Educação Física, sendo separados em corpo e mente.

Freire (2009) critica esse decreto perguntando quais seriam os motivos para esta separação. E sobre os possíveis argumentos os quais poderiam justificar essa separação por gênero, o primeiro argumento o qual poderia ser defendido, seria a separação por causa das habilidades físicas, dizendo que os meninos geralmente são mais fortes e ágeis que as meninas. Para o autor, estes argumentos só se justificariam se os objetivos das aulas fossem o rendimento físico.

Outro argumento seria de origem cultural, dizendo que os educandos já chegam à escola separados, brincam nas ruas e em casa de acordo com a sua orientação sexual, e assim, o menino não brinca com a menina. E quando chegam à escola não estão acostumados a fazerem atividades juntos.

Quanto a esta questão, o autor argumenta que por mais que se compreenda a questão cultural envolvida nesta situação, ao manter essa separação, o educador estaria reforçando o preconceito e trabalhando com uma educação para a discriminação. Quando na verdade, deveria estimular uma educação para a transformação das desigualdades. Sendo assim, os educandos devem ser matriculados de corpo inteiro na escola, tendo aulas tanto de Educação Física, como das outras disciplinas, não separados pelo gênero e orientação sexual, nem por nenhum outro tipo de preconceito.

O professor deve colaborar para que exista o respeito pela forma como seus alunos se expressam, não existindo movimento bonito ou feio, certo ou errado, melhor ou pior; mas sim, uma busca constante pela ampliação dos conhecimentos que eles já possuem.

2.3.7. O lugar do corpo na escola

Por muito tempo, a Educação Física esteve ligada somente aos aspectos biológicos, lidando com o corpo ou apenas com os movimentos que são produzidos por esse corpo, entendendo-o como um conjunto de órgãos, ossos e músculos; dessa forma, todas as pessoas acabam sendo consideradas iguais por possuírem esse conjunto biológico. Nos dias de hoje, ainda existem profissionais com esse pensamento, por isso, acreditamos ser importante uma pequena discussão sobre esse assunto.

Dessa maneira, torna-se necessária uma ampliação dessa visão de ser humano unicamente biológico, e a compreensão do corpo como fruto da interação natureza/cultura, tendo consciência de que é no nosso corpo que são inscritas todas as regras, todas as normas e valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.

A escola não pode dividir os educandos em disciplinas que pensam e disciplinas que precisam agir; domesticando, disciplinando e anulando a livre expressão.

Jaber (2003) diz que a escola tem inculcado nos seus frequentadores os comportamentos e atitudes que eles devem seguir para que contribuam para o “bom” funcionamento da escola, afastando-os assim, da sua maneira própria de agir para se tornar uma pessoa social. Dessa forma, a escola forma um corpo obediente através de um adestramento corporal, impedindo e inviabilizando os princípios básicos da livre expressão.

Nesse caso, como nos mostra Santin (2008), a história da Educação Física contribuiu e ainda contribui muito na fabricação de corpos disciplinados e submissos, na formação de corpos guerreiros e na formação de corpos atléticos, diversas vezes, preocupando-se com o corpo do trabalhador proletário. De acordo com essa Educação Física, o corpo precisava ser treinado, automatizado para que ele atinja o máximo rendimento. Sendo assim, o corpo “não vive o esporte ou o movimento, ele é apenas uma máquina ou uma peça que produz movimento dentro de uma atividade maior que chamamos esporte” (SANTIN, 2008, p. 66).

Para Santin (2008, p. 67) a corporeidade humana deve ir além da visão biológica do corpo, pois é necessário enxergar o corpo considerando outros aspectos como “a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc”.

Nas aulas de Educação Física muitas pessoas acreditam que os estudantes trabalham apenas o corpo e nas outras disciplinas trabalham a mente, entendendo que os seres humanos são divididos entre mente e corpo. Quanto a essa questão, Freire (2009) esclarece que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que se integram num único organismo, pois:

Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 2009, p. 11).

Concordamos com o autor quando ele diz que seria importante a cada início do ano letivo, no momento em que os estudantes fazem a matrícula na escola, que também seja feita a matrícula dos seus corpos.

Nessas circunstâncias, acreditamos que o corpo precisa ser liberto nas escolas, porque de acordo com Daolio (2009), é através do corpo que as pessoas assimilam e se apropriam de todos os valores, normas e costumes sociais, em um processo de **incorporação**. Portanto, se a escola domestica o corpo de seus educandos, também estará domesticando esses valores, normas e costumes deles, transformando-os em cidadãos acríticos.

Sobre este assunto, Cabral (2001) diz que é através da ação que o corpo se especifica como o instrumento de adaptação à realidade, e na medida em que vai agindo, ocorre a maturação neurológica e a organização desses movimentos e gestos.

Conforme esses movimentos vão se tornando cada vez mais objetivos, acabam sendo acompanhados por sensações e percepções as mais variadas possíveis, e vão, progressivamente, inscrevendo-se em esquemas de ação, tornando-se instrumentos de cognição.

Portanto, este corpo total, é a base da pessoa integrada, que tem a oportunidade de mostrar a sua linguagem, sendo redimensionado e levado a se inscrever psiquicamente, abrindo o percurso para a inteligência e a afetividade, que deve ser valorizada na educação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo buscou uma forma de abordagem baseada na pesquisa qualitativa, na qual, pode ser caracterizada, de acordo com Gil (2010), como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, através de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Como princípio básico do processo de pesquisa, temos a interpretação dos fenômenos, a atribuição de significados e o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, colocando o pesquisador como o instrumento chave. Tendo como foco principal de abordagem o seu processo e significado.

Sendo assim, o pesquisador ao optar por uma abordagem qualitativa trabalha focado no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. De acordo com Minayo (2010), esse conjunto de fenômenos humanos pode ser compreendido como parte da realidade social pelo fato dos seres humanos se distinguirem não só por agirem, mas também por pensarem sobre o que fazem e por interpretarem suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Minayo (2010, p. 24) nos esclarece que em oposição à objetividade, que tem como preocupação quantificar e explicar, a pesquisa qualitativa se preocupa em utilizar o verbo **compreender**, que consiste em:

Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

Em consonância com a autora, Barbosa (2008b) mostra que umas das tarefas centrais das abordagens qualitativas em pesquisa é a compreensão da realidade vivida socialmente. E nesse caso, os métodos quantitativos são ineficazes para a compreensão das ações dos sujeitos em sua vida social, porque na perspectiva quantitativa, há uma tentativa de distanciamento do pesquisador com o contato direto e prolongado do ambiente e da situação que se está investigando.

Quando optamos pela abordagem qualitativa, partimos do princípio de que o nosso objeto a ser pesquisado é a realidade social, dessa maneira, o caminhar de todo o processo apresenta duas direções: a elaboração de teorias, métodos e princípios, estabelecendo resultados; por outro lado, inventando, ratificando o caminho, abandonando certas vias e sendo conduzido para certas direções privilegiadas. Ao fazer esse percurso, “os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 2010 p. 12).

Porém, o uso conjunto de dados qualitativos com quantitativos, conforme nos aponta Minayo (2010, p. 22), não é incompatível, “entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teoricamente e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. Nesse caso,

optamos em utilizar também alguns dados quantitativos e gráficos buscando enriquecer as informações, facilitando o entendimento e a interpretação dos dados da pesquisa.

Para desenvolver este estudo, tivemos como objetivo da pesquisa, realizar uma investigação exploratória, que segundo Severino (2007), consiste em levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto para proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, para em seguida, construir hipóteses.

Severino (2007) explica que a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa, que além de registrar, também analisa os fenômenos estudados, buscando identificar suas causas, podendo aplicar métodos experimentais matemáticos, como interpretativos possibilitados pelos métodos qualitativos.

3.1. Local de Estudo

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino: no Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus de Itabapoana, localizado no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Bom Jesus de Itabapoana; e no Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, localizado na Região Serrana Fluminense, na cidade de Nova Friburgo.

De acordo com Zanon (2009), o IFF, antes de fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, era vinculado à Universidade Federal Fluminense, desde 1974, e recebia o nome de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges.

O instituto recebe uma clientela advinda principalmente do noroeste fluminense, da zona da mata mineira e do sul capixaba. Oferecendo os cursos de Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, e Técnico Agrícola, com habilitação em Agroindústria, ambos integrados ao Ensino Médio, e o curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, na modalidade Subsequente, destinado a alunos que já concluíram o Ensino Médio e cursam apenas a Educação Profissional.

Pela sua posição geográfica, tem uma clientela bastante heterogênea, originária de diversas escolas e localidades. Outra informação relevante é que a agropecuária exerce um papel importante nessa região com pecuária, fruticultura e cafeicultura.

Sendo assim, o IFF, tem uma atuação protagonista na formação profissional na região, de “disseminação de novas tecnologias em um setor que tem-se mostrado fundamental na economia regional e, portanto, na inserção social do indivíduo, na formação da cidadania” (ZANON, 2009, p. 2).

A outra instituição de ensino incluída nesta pesquisa foi o Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, que de acordo com a página da Secretaria Estadual de Educação³ é uma das escolas agrícolas da rede pública estadual que o elemento de destaque no ensino é a terra. Essa proposta tem como meta oferecer uma formação voltada para a realidade dos estudantes do meio rural e capacitar técnicos especialistas na produção de alimentos, incentivando práticas que favoreçam o desenvolvimento sustentável.

O Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I foi implantado em uma área rural de aproximadamente duzentos e setenta e cinco mil metros quadrados, sendo a primeira instituição da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro a ter a organização do processo de ensino/aprendizagem uma proposta diferenciada, baseada na pedagogia da

³ <<http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=326441>> Acesso em 29 jul 2011.

alternância⁴. A maior parte dos alunos que se matriculam na unidade é composta de filhos de produtores e de pessoas que exercem outras atividades no meio rural, também, em sua maioria, oriundos do Ensino Fundamental da Fazenda Escola Alberto I, que funciona no mesmo local. Além de moradores de municípios vizinhos, como Duas Barras, Sumidouro, Bom Jardim e Cordeiro.

O curso de Agropecuária foi criado pelo fato da região ser uma das principais produtoras de hortigranjeiros no estado, e o curso de Administração surgiu com o propósito de ensinar a gerir melhor as propriedades rurais, o objetivo foi incentivar as atividades econômicas existentes no local. O foco dos cursos de Agropecuária e de Administração é a questão do desenvolvimento sustentável.

Com informações obtidas pelo blog⁵ do colégio, o mesmo funciona a partir de um convênio entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA), juntamente com o Centro Familiar de Formação Por Alternância (CEFFA), visando a valorizar a participação da família e da comunidade no processo formativo e na inclusão do jovem no meio profissional de sua região: a agropecuária.

Com 16 anos de existência, a instituição forma alunos com a habilitação de Técnico em Agropecuária e Técnico de Administração, com a ajuda do IBELGA, que trouxe a Pedagogia da Alternância para o Estado do Rio de Janeiro em 1994, capacitando professores, e prestando assessoria técnica, administrativa e pedagógica por meio dos CEFFAs fluminenses.

3.2. Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumento de coletas de dados, esta pesquisa utilizou o questionário, que pode ser localizado na parte dos anexos deste trabalho. De acordo com Richardson (1999, p. 189), os questionários apresentam duas funções: “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Dessa forma, optamos em utilizar os questionários de perguntas fechadas, com uma pergunta aberta.

Conforme Richardson (1999), o questionário de pergunta fechada pode ser definido como instrumento o qual apresenta perguntas ou afirmações com categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. Decidimos utilizar este questionário por ele ser mais econômico e permitir alcançar de forma rápida e simultânea mais pessoas, além de possibilitar que cada pessoa perceba as questões da mesma maneira, da mesma ordem e acompanhe as mesmas opções de respostas, o que facilitou a compilação e comparação das respostas obtidas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Porém, os questionários fechados apresentam algumas desvantagens, como a limitação das opções de respostas, forçando ao entrevistado optar por uma resposta, que pode prejudicar a pesquisa e desrespeitar a verdadeira opinião do entrevistado. O pesquisador precisa ter consciência de que ao analisar as respostas, ele estará refletindo sua posição e não a do entrevistado (RICHARDSON, 1999).

⁴ Segundo Dália e Frazão (2010), a Pedagogia da Alternância teve início na França, na década de 1930, nas chamadas *Maison Familiales Rurales* (MFR), motivada pela vontade de famílias rurais em fornecer a seus filhos uma formação profissional geral e humana condizentes com a realidade local. Tudo isso, para que os estudantes não precisassem abandonar o campo para continuar seus estudos. E assim, formou-se uma associação de pais, que com a ajuda de um padre, criou uma seção de aprendizagem. O padre, monitor, ajudava na instrução formal dos estudantes no período em que permaneciam na MFR; e os pais, comprometiam-se a auxiliar e ensinar os filhos quando estivessem em casa.

⁵ <<http://cereialberto.blogspot.com>>. Acesso em 29 jul 2011.

Para minimizar essa desvantagem, aplicamos juntamente com as perguntas fechadas, uma questão aberta, permitindo ao sujeito da pesquisa ter uma maior liberdade de resposta.

A escala utilizada para a valoração dos questionários foi a de Likert, que segundo Brandalise (2005), o sujeito da pesquisa constrói níveis de aceitação conforme suas experiências e influências sociais. Quem desenvolveu essa escala foi Rensis Likert, em 1932, elaborando uma escala na qual requer que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida.

As principais vantagens das Escalas Likert são a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro, nem mede o quanto de mudança ocorre na atitude após expor os respondentes a determinados eventos (MATTAR, 2001).

Na questão aberta, por ser uma pergunta que permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2010), objetivamos investigar a contribuição da Educação Física para o ensino agrícola, pois ela permite investigações mais profundas e precisas. Como desvantagens, a pergunta aberta dificulta a classificação e codificação; algumas pessoas podem ter dificuldades de escrever; outra desvantagem é o tempo gasto para o entrevistado respondê-la, que precisará de uma demanda maior de tempo (RICHARDSON, 1999).

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo, fizemos um pré-teste, ou seja, realizamos uma “aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa”. Tendo por “objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202). Após o pré-teste, e as devidas modificações feitas pelas respostas obtidas nesse processo, foi feita a pesquisa de campo.

Juntamente com a aplicação dos questionários, houve também uma análise dos planos de curso dos/as professores/as de Educação Física.

3.3. Sujeitos Incluídos na Pesquisa

Como partimos de uma perspectiva qualitativa, nosso foco principal é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado, que nesta pesquisa foi o ensino da Educação Física nas escolas profissionais agrícolas de nível médio. Portanto, não temos como finalidade contar opiniões ou pessoas, e nesse caso, de acordo com Gomes (2010, p. 79):

Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.

Assim sendo, temos como sujeitos da pesquisa os/as estudantes do último ano do curso técnico em agropecuária, juntamente com professores/as de Educação Física do

Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus de Itabapoana e do Colégio Estadual Rei Alberto I.

Optamos pelos/as estudantes do último ano, pelo fato deles/as já terem passado por todos os anos anteriores de formação da educação básica. Nesse caso, eles/as já seriam suficientes para nos fornecer informações amplas de como a Educação Física participou de todo o seu processo de formação.

A escolha do curso de agropecuária deu-se pela proximidade com o programa do curso, por ser ligado à proposta da linha de pesquisa deste trabalho: educação e gestão da educação agrícola.

No IFF foram incluídos na pesquisa um total de 43 (quarenta e três) estudantes, e 02 (dois) docentes. No Colégio Estadual Rei Alberto I, participaram da pesquisa 22 (vinte e dois) estudantes e 01 (um) docente.

Ao realizarmos a pesquisa de campo, tivemos a preocupação de estar em conformidade com os princípios emitidos pela Comissão Nacional para proteção dos seres humanos em pesquisas, realizado nos Estados Unidos, em 1974, que deu origem ao Relatório de Belmont (1978). Esse relatório estabeleceu três princípios os quais devem ser seguidos quando se desenvolve pesquisas com seres humanos, que são: respeito, beneficência e justiça.

Cabe observar que ao tocarmos na questão dos sujeitos incluídos na pesquisa, torna-se necessário fazermos colocações a respeito da ética em pesquisa. Nesse caso, as principais questões que envolvem todo o processo é o **consentimento esclarecido**, informando às pessoas participantes da pesquisa que elas teriam total liberdade de participar ou não da mesma, sendo informados sobre a sua liberdade de poder se retirar em qualquer momento da etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Outra questão que se deve levar em consideração é a **privacidade** e **confiabilidade**, garantindo a todos/as participantes a segurança de que em nenhum momento as suas respostas serão identificadas, mantendo o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização. Assim, como informá-los/as sobre a liberdade e segurança de poder ter acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa.

Também procuramos estar atentos quanto à **permanência no campo**. Antes de iniciarmos a coleta de dados, fizemos um contato antes esclarecendo os objetivos da pesquisa, “negociando” a nossa entrada para que ela ocorresse de forma menos invasiva possível.

Após vermos essas questões da ética, não podemos deixar de levar em consideração os aspectos ligados à responsabilidade do pesquisador em relação à produção do conhecimento e no que isso pode acarretar na vida social.

Por essa razão, “sendo produto social, o conhecimento tem de ser revertido às condições sociais que o engendraram”, não podendo jamais, “ser entendido apenas no nível individual” (SPINK, 1995, p. 93). Por esta razão, como a interpretação do discurso é uma prerrogativa do pesquisador (MOSCOVICI, 1978; ORLANDI, 1999), em momento algum de nossa análise, deixamos de levar em consideração o contexto social em que emerge o conhecimento em estudo, pois “o isolamento na análise de um indicador apenas limitaria a percepção do observador” (ALEVATO, 1993, p. 44).

Em posse dos dados levantados por meio da pesquisa de campo, realizamos o cruzamento das informações obtidas pelos questionários aplicados, juntamente com as análises dos planos de curso da disciplina Educação Física, comparando essas informações entre o ensino oferecido pela rede federal com o da rede estadual, levando em consideração a localização, a clientela, e o objetivo de cada instituição.

Em seguida, fizemos interpretação dos dados, cruzando informações com os documentos, buscando interpretá-los de acordo com a revisão bibliográfica. E assim, apresentando os resultados.

4. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Perfil dos Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram um total de 65 estudantes e 03 docentes. Dessa totalidade, 43 eram estudantes do Instituto Federal Fluminense, sendo 25 do gênero masculino e 18 feminino, com uma média de idade de 17 anos. No Colégio Estadual Rei Alberto I, tivemos 22 estudantes, sendo 13 pessoas do gênero masculino e 09 feminino, com uma média de idade de 17,9 anos de idade.

Quanto aos docentes, por ser uma amostragem pequena, optamos em traçar um único perfil englobando ambas as instituições. Sendo assim, tivemos 03 docentes, com uma média de idade de 38 anos.

4.2. Apresentação dos Resultados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos um questionário fechado com uma pergunta aberta para os/as estudantes e os/as docentes, visando à comparação dos resultados.

Organizamos os questionários de modo a possibilitar a identificação dentro de cada bloco de perguntas (conteúdos trabalhados; o lugar do corpo nas aulas; as aulas “teóricas” de Educação Física; o papel do/a professor/a; além das percepções positivas e negativas da Educação Física em relação às demais disciplinas do currículo escolar) qual tendência pedagógica da Educação Física (Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Transformadora) aparece com mais frequência nas respostas dos/as participantes desta pesquisa.

Em seguida, temos uma tabela que mostra a distribuição nos questionários aplicados das tendências pedagógicas e das percepções da Educação Física em relação às disciplinas do currículo escolar.

Tabela 1 – Distribuição das questões nos questionários.

| Tendências | Questões |
|---|-----------------|
| Higienista | 1, 7, 14, 19 |
| Militarista | 2, 9, 11, 20 |
| Pedagogicista | 3, 6, 13, 18 |
| Competitivista | 4, 10, 15, 17 |
| Transformadora | 5, 8, 12, 16 |
| Percepções positivas da Educação Física em relação às demais disciplinas do currículo escolar | 21, 23, 25 |
| Percepções negativas da Educação Física em relação às demais disciplinas do currículo escolar | 22, 24, 26 |

4.2.1. Comparação das respostas dos/as estudantes com as dos/as professores/as do IFF

- a) A Educação Física tem alguma contribuição para a formação dos/as estudantes?



Gráfico 1 - Contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes, respostas dos/as estudantes do IFF.

Foi perguntado a todos os/as envolvidos/as nesta pesquisa do Instituto Federal Fluminense – Campus de Bom Jesus de Itabapoana, se a disciplina Educação Física contribui de alguma forma para a formação dos/as estudantes, e do total de 43 participantes da pesquisa, 41 estudantes responderam que a Educação Física contribui para a sua formação. Porém, 02 estudantes responderam que ela não contribui para a sua formação.

Já as respostas do quadro docente dessa instituição, foi que ambos (no total de 02) participantes disseram que a Educação Física contribui para a formação dos/as estudantes.

Dos/as estudantes que disseram que a Educação Física não contribui para a sua formação, justificaram as suas respostas da seguinte forma:

Porque essa disciplina não será algo que eu vou utilizar no meu futuro.
(Estudante 15).

Educação Física na minha opinião não contribui para a minha formação pois é uma matéria que não é cobrada nos vestibulares.
(Estudante 16).

Portanto, ao interpretar essas respostas, podemos inferir que as justificativas da não contribuição da Educação Física, relacionam-se à profissão futura e ao vestibular, mostrando que por meio dessas respostas, não se pode demonstrar que essa disciplina não contribui pedagogicamente no processo de ensino/aprendizagem da escola.

Na questão da cobrança no vestibular, atualmente, na nova matriz curricular do ENEM, a Educação Física está contemplada na área de linguagem, código e suas tecnologias (BRASIL, 2009), tendo como conteúdos cobrados:

Performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e

saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

Nesse caso, a Educação Física faz parte dos conteúdos cobrados na avaliação do ENEM, que é usado por muitas universidades públicas e particulares do país como processo seletivo para o preenchimento de suas vagas.

- b) A contribuição da Educação Física para o curso técnico de Agropecuária - questão aberta.

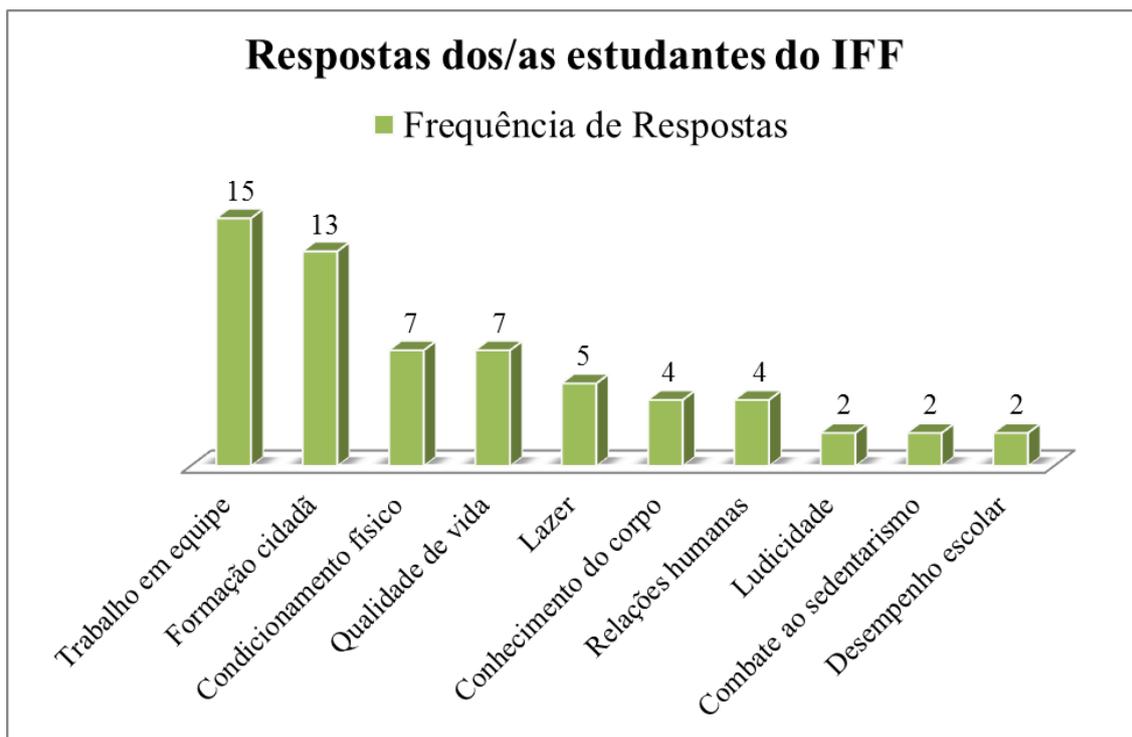


Gráfico 2 - A contribuição da Educação Física para o curso técnico de agropecuária, respostas dos/as estudantes do IFF.

Em relação aos/as estudantes que disseram sim, foi pedido no questionário aplicado, com uma pergunta aberta, que eles justificassem a sua resposta em relação à contribuição da Educação Física para a sua formação.

Ao analisarmos as respostas do quadro docente e discente, construímos categorias de análise com os resultados, conforme mostra do gráfico 2. Dessa maneira, a resposta de um/a mesmo/a participante pode fazer parte de uma ou mais categorias, isso explica a quantidade maior de respostas em comparação com a quantidade de respondentes.

Sobre a contribuição da Educação Física na formação dos estudantes, 15 respostas indicaram que essa contribuição é para o estímulo ao trabalho em equipe; 13 para a formação cidadã; 07 para o condicionamento físico e a qualidade de vida; 05 para o lazer; 04 para o conhecimento do corpo e relações humanas; e 02 para a ludicidade, combate ao sedentarismo e melhora do desempenho escolar.

A justificativa utilizada pelos/as estudantes para a contribuição que aparece em maior número, que é o trabalho em equipe e a formação cidadã, pode ser encontrada no seguinte relato:

Acho que o esporte é capaz de unir as pessoas, fazendo com que todas as desavenças sejam esquecidas e possamos trabalhar em grupo. Com esta disciplina somos capazes de conviver com pessoas de ideias diferentes e opiniões diferentes. E com isso aprendendo cada vez mais com os outros e com o mundo. (Estudante 14).

Eu acho que contribui pelo fato da educação física servir como suporte não só para a formação escolar, mas sim como cidadão. (Estudante 20).

Em seguida, aparecem o condicionamento físico e a qualidade de vida, os/as estudantes disseram que:

Em nosso trabalho como técnico em agropecuária, temos que exercer funções que dependem de um físico e psicológico ideal para desenvolver melhor possível o trabalho. (Estudante 25).

Através da Educação Física aprendo várias coisas do meu corpo, de forma que faço exercícios que conseqüentemente, tende-se a melhorar minha saúde. Através da Educação Física vou melhorar meu condicionamento físico e aprendo regras que trarão benefícios no meu caminho pela vida. (Estudante 24).

As contribuições que aparecem em menor número são a ludicidade, o combate ao sedentarismo e o desempenho escolar.

Analisando as respostas do quadro docente, as contribuições que aparecem com maior frequência são as ligadas aos aspectos cognitivos, às relações humanas e à formação do cidadão crítico. De acordo com o depoimento do/a docente 1:

A Educação Física melhora a atenção, concentração e o aspecto cognitivo, já que durante a execução dos esportes, lutas, jogos, ginásticas e outros, o cérebro é acionado, e assim, desenvolve-se, para que os movimentos corporais melhorem e alcancem a eficiência necessária aos objetivos propostos. Contribui também para que as interações sociais aconteçam de forma tranquila, visto que na prática das atividades as emoções vêm à tona e a partir das discussões, constrói-se continuamente um cidadão consciente, crítico que sabe expor ideias e reivindicar direitos, respeitando as diferenças e cumprindo seus deveres.

Cruzando as informações das respostas dos/as estudantes com as dos/as docentes, é possível perceber coerência quanto à contribuição da Educação Física para a formação dos/as técnicos/as em agropecuária, pois há uma preocupação com a formação cidadã e com o preparo do/a profissional para trabalhar em grupo, aprendendo a respeitar e aceitar o outro, juntamente aceitando e respeitando as regras sociais; tornando o/a estudante capaz de viver socialmente.

Fazendo uma relação com as tendências pedagógicas da Educação Física, essa postura pode se relacionar com a tendência Pedagogista, que está diretamente ligada à pedagogia da Escola Nova, que tem como meta “contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitam-se mutuamente e respeitam-se na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2007, pp. 8-9).

Em relação à sociedade, essa proposta de ensino pode ser classificada como uma educação redentora da sociedade, que “tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 38).

Embora em nossa análise o ensino da Educação Física esteja relacionado à educação como redentora da sociedade, que de certa forma, acaba contribuindo para a manutenção e conformação do corpo social que vivemos, ligado ao capital, percebemos uma evolução no tratamento dos conteúdos, já que ao observamos os planejamentos de ensino⁶ dessa instituição, podemos identificar outros conteúdos e práticas além dos esportes tradicionais. Há uma busca por atividades relacionadas ao/à: dança, capoeira, tênis, atletismo e temas ligados ao funcionamento do corpo.

Nas próximas análises e interpretações, buscaremos identificar qual tendência pedagógica da Educação Física aparece com maior frequência na prática pedagógica dessa instituição, cruzando as respostas dos/as estudantes com as dos/as docentes.

c) Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

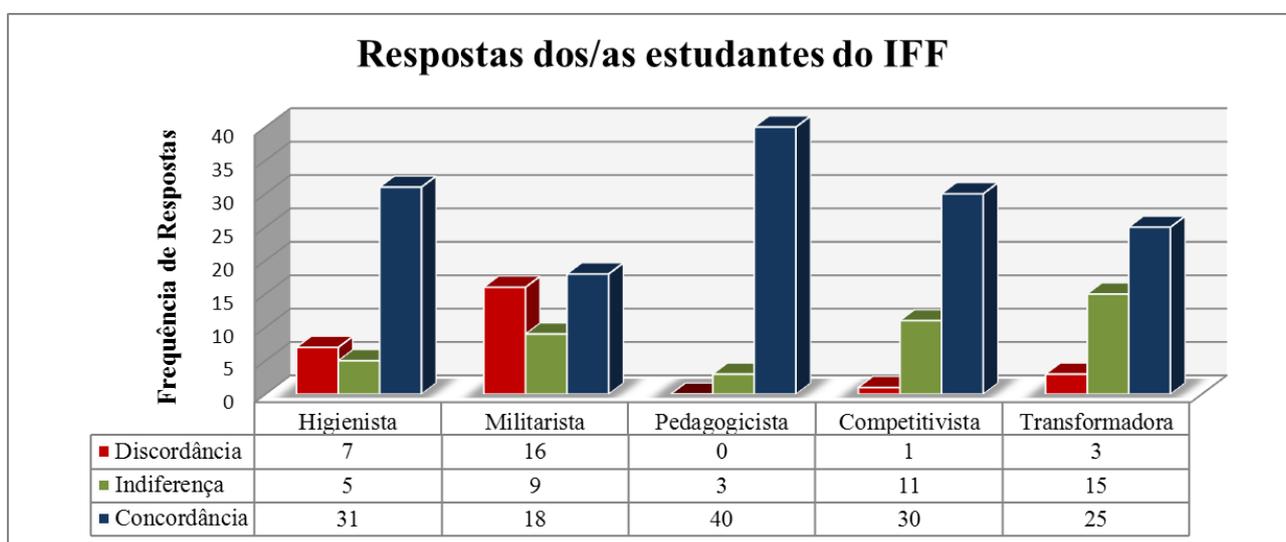


Gráfico 3 - Conteúdos trabalhados, respostas dos/as estudantes do IFF.

Através do gráfico 3, que se refere à quantidade de participantes da pesquisa, que são 43 discentes e 02 docentes, podemos identificar nas respostas dos/as estudantes, que a tendência a qual apresenta o maior número de respostas quanto ao conteúdo trabalhado pelos/as professores/as é a Pedagogicista, com um total de 40 respostas de concordância, estando em coerência com a nossa análise da questão anterior.

A tendência que apresenta o maior nível de discordância é a Militarista, com 16 respostas, mostrando que a Educação Física desenvolvida na instituição não tem como meta trabalhar com movimentos estereotipados, e muito menos, disciplinar os/as estudantes.

As respostas dos/as docentes a esta questão, apresentam um maior nível de concordância, com a tendência Transformadora, com duas respostas de “concordo totalmente” no questionário; e a que aparece com maior nível de discordância é a tendência Militarista, com uma resposta “discordo parcialmente” e outra “discordo totalmente”.

⁶ Optamos por não incluir os planejamentos na parte dos anexos por acreditarmos que essa inclusão não seria tão relevante para o entendimento dos resultados desta pesquisa, e também, acreditamos que essa atitude é uma forma de preservar a instituição e os sujeitos incluídos na pesquisa.

Cruzando as informações, podemos identificar uma dissociação das respostas dos/as docentes, que tiveram um maior nível de concordância com a tendência Transformadora, a qual apresenta como característica uma prática que visa à transformação da realidade; já os/as estudantes, responderam que recebem um ensino com uma perspectiva Pedagógica, voltado a aprender a viver socialmente.

Em relação ao nível de discordância, ambos responderam que a Militarista não aparece nas suas aulas.

d) Percepções sobre o corpo nas aulas de Educação Física.

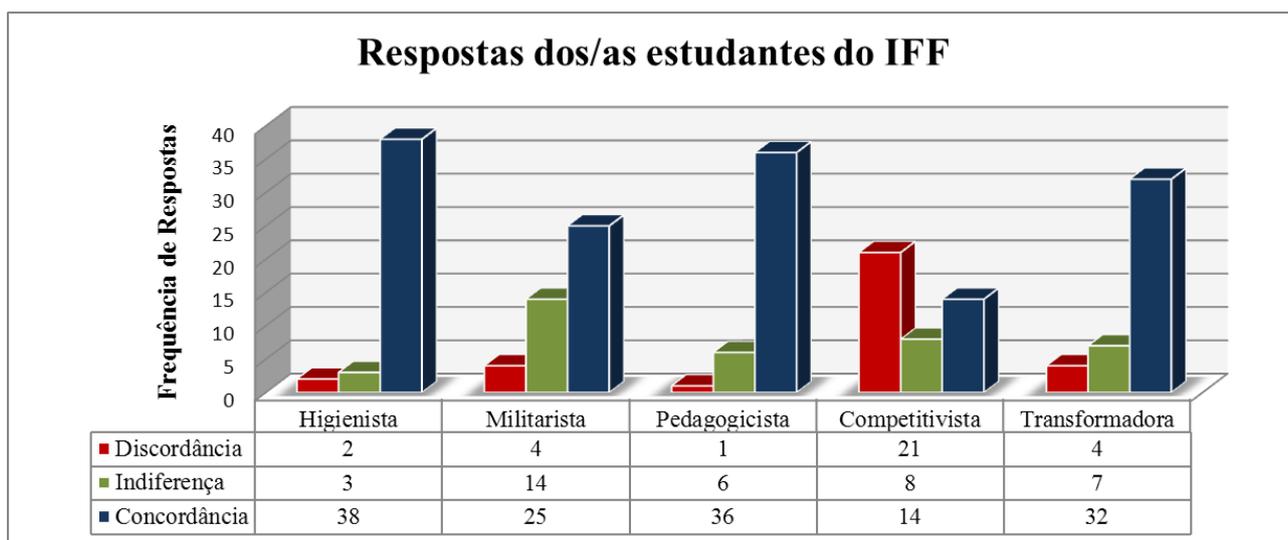


Gráfico 4 - Percepções sobre o corpo, respostas dos/as estudantes do IFF.

Sobre a percepção que os/as estudantes têm de como os seus corpos são tratados nas aulas, a tendência que aparece com o maior percentual de concordância é a Higienista, com 38 respostas. Essa tendência tem como característica uma visão de corpo como um conjunto de órgãos biológicos o qual necessita ser trabalhado para garantir a aquisição e manutenção da saúde. A tendência que tem o maior nível de discordância é a Competitivista, com 21 respostas. Essa tendência enxerga o corpo como uma máquina que precisa ser treinada para melhorar o seu desempenho e formar um/a futuro/a atleta.

Nas respostas dos/as docentes, a Pedagógica aparece com maior frequência, com duas respostas de “concordo totalmente”, entendendo que o corpo dos/as estudantes acaba sendo uma possibilidade de trabalho para contribuir no aprendizado e na convivência em sociedade.

E a que aparece com maior nível de discordância é a Militarista e a Competitivista, com duas respostas de “discordo totalmente” cada. Mostrando que os/as participantes não veem o corpo dos/as estudantes como uma máquina ou partes isoladas que precisam ser desenvolvidos para melhorar a saúde ou formar o atleta.

Comparando as duas respostas, do quadro docente e discente, há diferenças quanto às concordâncias, já que os/as estudantes disseram que o corpo é trabalhado de forma Higienista e os/as docentes disseram ser trabalhado de forma Pedagógica. Porém, na discordância, tanto os/as docentes quanto os/as discentes responderam que é a Militarista.

e) Atividades trabalhadas em sala de aula pelo/a professor/a de Educação Física.

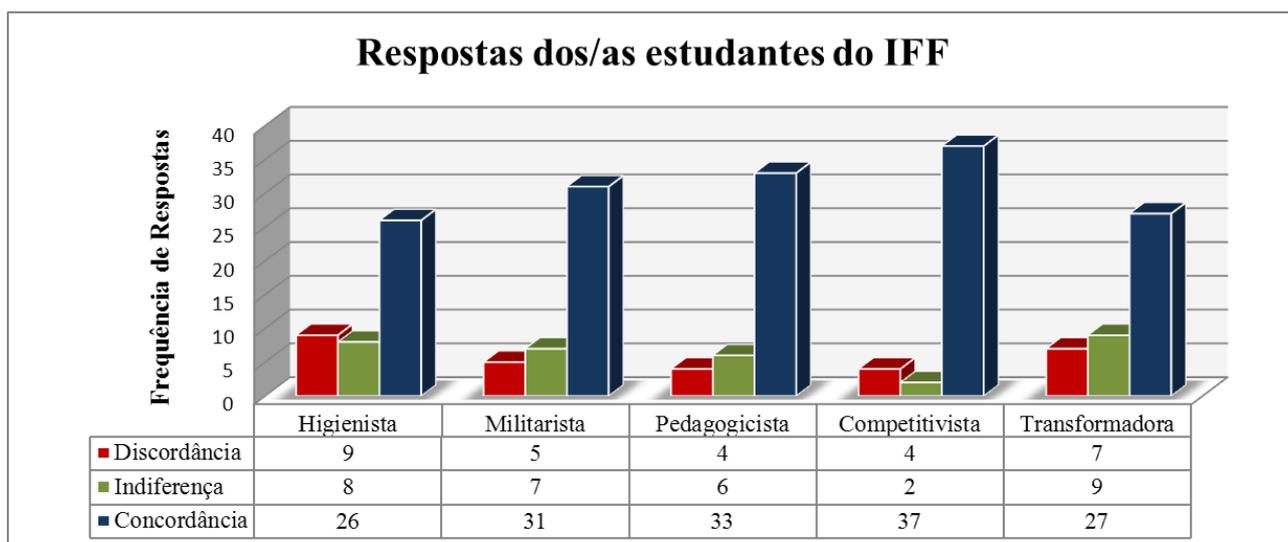


Gráfico 5 - Atividades trabalhadas em sala de aula, respostas dos/as estudantes do IFF

Quando as atividades de Educação Física são desenvolvidas na sala de aula, de acordo com as respostas de 37 estudantes, a tendência que mais se encaixa nessas atividades é a Competitivista. Isso porque, segundo os/as estudantes, essas atividades quando acontecem na sala de aula são focadas no ensino de regras e táticas dos esportes. A tendência que apresenta o maior nível de discordância é a Higienista, com 09 respostas; portanto, as atividades não apresentam características ligadas à formação de estudantes saudáveis, fortes e dispostos à ação.

De maneira oposta às respostas dos/as estudantes, que apresentaram um nível de concordância em relação à tendência Competitivista, os/as docentes, responderam que a tendência que apresenta o maior nível de concordância é a Transformadora, com duas respostas de “concordo totalmente”. Essa tendência tem como características trabalhar com conteúdos que partem da realidade dos/as estudantes com o objetivo de formar pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus atos. Nesse caso, há uma dissociação entre o discurso e a prática dos/as professores/as.

Em relação ao maior nível de discordância das respostas dos/as docentes, a tendência que aparece é a Higienista, com uma resposta de “discordo totalmente” e outra de “discordo parcialmente”, estando em consonância com as respostas dos/as estudantes.

f) O papel do/a professor/a de Educação Física.

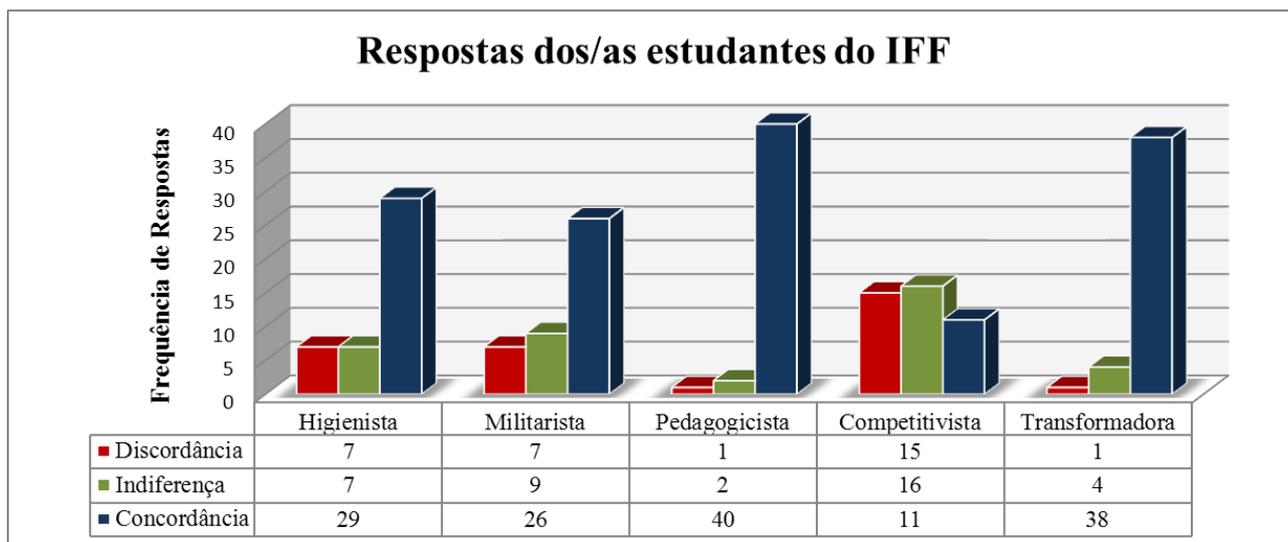


Gráfico 6 - O papel do/a professor/a, respostas dos/as estudantes do IFF

Quanto ao papel do/a professor/a de Educação Física, 40 estudantes responderam que a tendência que tem o maior nível de concordância é a Pedagogicista, pois para os/as discentes, os/as docentes atuam como o/a responsável em transmitir conhecimentos para prepará-los para a vida social. Já a tendência que tem o maior nível de discordância é a Competitivista, com 15 respostas, mostrando que os/as professores/as não atuam como treinadores/as para formar atletas.

De forma contrária às respostas dos/as estudantes, os/as docentes responderam que a tendência que tem o maior nível de concordância de suas atuações é a Transformadora, com duas respostas de “concordo totalmente”. O papel do/a educador/a na perspectiva Transformadora seria o de colaborador na construção dos conhecimentos específicos da Educação Física reforçando a solidariedade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. As respostas dos/as estudantes foram que o seu papel acaba sendo o pautado pela tendência Pedagogicista, preparando-os para se adaptarem à vida em sociedade.

O nível de discordância que aparece nas respostas dos/as docentes com maior frequência é o da tendência Competitivista, com uma resposta de “discordo totalmente” e outra de “discordo parcialmente”, estando em conformidade com as respostas dos/as estudantes.

De uma forma geral, é possível perceber que em relação às respostas dos/as estudantes, há algumas variações quando comparadas com as dos/as docentes em relação ao nível de concordância das tendências pedagógicas, mostrando que nem sempre os objetivos dos/as professores/as são percebidos e atingidos da maneira que eles planejam. Porém, o nível de discordância são os mesmos em todas as questões, mostrando uma harmonia sobre o que eles/as acreditam não ser a forma ideal de se trabalhar com a Educação Física enquanto disciplina presente no currículo escolar.

4.2.2. Respostas de alunos/as e professores/as do Colégio Estadual Rei Alberto I

- a) A Educação Física tem alguma contribuição para a formação dos/as estudantes?



Gráfico 7 - Contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I.

Perguntamos para os participantes da pesquisa do Colégio Estadual Rei Alberto I, se a Educação Física tem alguma contribuição para a formação dos/as estudantes, a resposta que obtivemos foi que 20 estudantes disseram que sim e 02 responderam que não, de um total de 22 participantes.

Quanto ao quadro docente, o colégio só tinha um/a professor/a atuante no período em que a pesquisa foi realizada, o/a mesm/a respondeu que a Educação Física contribui para a formação dos/as discentes.

Em relação aos/às estudantes que responderam que a Educação Física não tem contribuição para a sua formação, eles/elas justificaram da seguinte forma:

Porque não tem importância na minha formação. (Estudante 55).

A disciplina de Educação Física não contribui para a minha formação porque acho que a mesma não tem grande importância para o curso que vou me formar. (Estudante 61).

Podemos perceber que as justificativas sobre a não contribuição da Educação Física para a formação dos/as estudantes não estão claras, e podem estar relacionadas à atuação profissional que os/as alunos/as pretendem seguir, que muito provável seja a do/a técnico/a agrícola. Mas será que a atuação profissional do/a técnico/a agrícola não usaria os movimentos corporais e todos os outros tipos de movimentos que podem estar presentes nas aulas de Educação Física, como o: social, político, econômico, crítico e transformador? Não estaria ligada de certa forma aos conhecimentos acumulados historicamente sobre o/a: corpo, alimentação, saúde, qualidade de vida, e todos os problemas sociais que envolvem essas questões, como a desigualdade social, a fome, a miséria, entre outros assuntos?

- b) A contribuição da Educação Física para o curso técnico de Agropecuária – questão aberta.

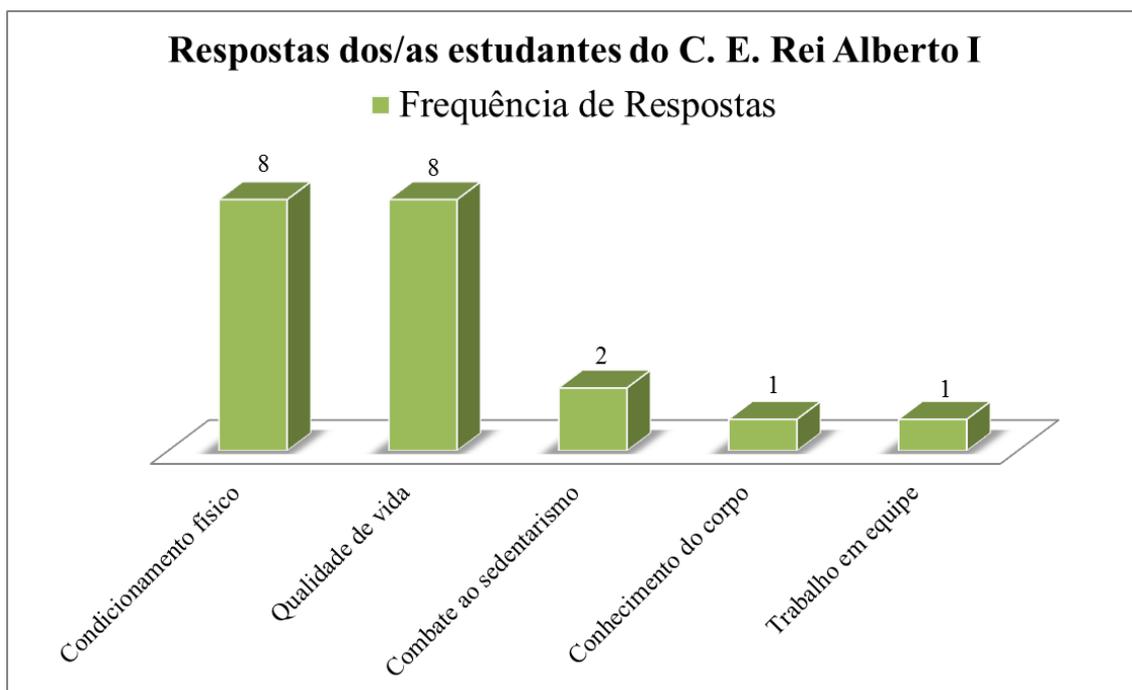


Gráfico 8 - A contribuição da Educação Física para o curso técnico de agropecuária, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I

Da mesma forma que fizemos a análise das respostas dos participantes da instituição anterior, quando analisamos as respostas dos participantes docentes e discentes do Colégio Estadual Rei Alberto I, também construímos categorias de análise, conforme é possível observar no gráfico 8. Sendo assim, a resposta de um/a mesmo/a participante pode fazer parte de uma ou mais categorias.

Quando perguntamos se a Educação Física contribui para a formação dos/as estudantes, do total dos/as 20 estudantes que disseram sim, 08 respostas foram que a contribuição da Educação Física é para o condicionamento físico e a qualidade de vida; 02 respostas para o combate ao sedentarismo; e 01 resposta para o estímulo do trabalho em equipe.

A justificativa usada pelos/as alunos/as sobre a contribuição da melhora do condicionamento físico e da qualidade de vida pode ser comprovada nas seguintes respostas:

Contribui quando nos ensina a trabalhar nosso corpo adequadamente, e nos ensina regras básicas relacionadas ao esporte, nos dando um melhor condicionamento físico. (Estudante 49).

Acredito que ela até tenha a contribuição de mostrar para os alunos a importância de se manter em movimento, praticando alguma atividade física e saindo do sedentarismo. Entretanto, para esse objetivo ser atingido, as aulas deveriam ocorrer com mais frequência, com mais vezes na semana. (Estudante 47).

Embora os/as estudantes justifiquem a importância das aulas de Educação Física para melhorar o condicionamento físico e a qualidade de vida; a/o estudante 47, colocou muito bem que não tem como atingir esses objetivos apenas com as aulas de Educação

Física na escola, que na maioria das vezes, acaba sendo uma vez por semana. Ou seja, essas aulas não respeitam o princípio da continuidade, que como foi abordado no item 2.3.2., diz que as atividades físicas devem ser realizadas continuamente, sem interrupções; mostrando que quando realizamos atividades com uma duração inferior a dois dias por semana, em geral, não produzem alterações significativas na composição corporal (MCARDLE et. al. 1996).

Portanto, conforme apontamos no item 2.3.2. deste trabalho, seria mais significativo trabalhar com uma perspectiva de educação em saúde, e, ao invés de focar as aulas apenas na “prática”, pode-se juntar a prática com a teoria, possibilitando aos/às estudantes terem uma postura autônoma na seleção das atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.

As contribuições que menos apareceram foram as ligadas ao: combate ao sedentarismo, conhecimento sobre o corpo, e trabalho em equipe.

A colocação do/a professor/a participante da pesquisa foi que a contribuição da Educação Física para a formação dos/as discentes está relacionada ao conhecimento do próprio corpo, melhorando a qualidade de vida, contribuindo para a formação social e cultural dos/as estudantes. Como ele/ela mesmo/a coloca:

Contribui para conhecer seu próprio corpo. Fazendo-os movimentos certos quando estão na lavoura. Contribui no social, socializando e sociabilizando com os outros quando se monta time e se estabelece regras. Contribui no cultural, quando fazemos uma festa e pesquisamos as danças e brincadeiras da região. Contribui com a qualidade de vida. (Docente 3).

Ao cruzar as informações dos discursos dos/as estudantes com a do/a professor/a, é possível perceber algumas dissonâncias nas respostas, pois o discurso dos/as discentes aparece com maior frequência a preocupação com o condicionamento físico e com a qualidade de vida, enquanto, que o discurso do/a professor/a, além de se preocupar com esses aspectos, apresenta também como contribuição conteúdos ligados à socialização e à cultura dos/as estudantes.

Essa contribuição da Educação Física para a melhora do condicionamento físico e da qualidade de vida, acaba estando relacionando com as tendências pedagógicas da Educação Física: Higienista, Militarista e Competitivista; todas associadas às tendências liberais da educação.

Essas tendências, quando analisadas em relação à sociedade, mostram-se como redentoras, já que elas concebem a sociedade “como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo”, e assim, o que importa é “manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social” (LUCKESI, 1994, p. 38).

Em nenhum momento, os discursos dos/as participantes da pesquisa interpretaram “a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente”, sendo uma instância social “na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos” (LUCKESI, 1994, p. 49). Por esse motivo, não podemos dizer que os discursos analisados fazem parte de uma perspectiva de educação transformadora da sociedade.

Entretanto, observando os planejamentos de ensino⁷ dessa instituição, há uma busca pela integração com as outras disciplinas do currículo escolar, promovendo discussões sobre: o que é Educação Física; as mudanças fisiológicas provocadas com a prática de atividade física; postura corporal; violência no esporte; entre outros.

Também percebemos uma evolução em relação às atividades desenvolvidas nessa instituição, rompendo com os estereótipos de que a Educação Física é apenas praticar e ensinar esportes. Os planejamentos mostram uma ampliação dos conteúdos trabalhados na Educação Física.

Em seguida, analisaremos as tendências pedagógicas da Educação Física que aparecem com maior frequência na prática pedagógica dessa instituição, cruzando as respostas dos/as estudantes com as do quadro docente.

c) Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

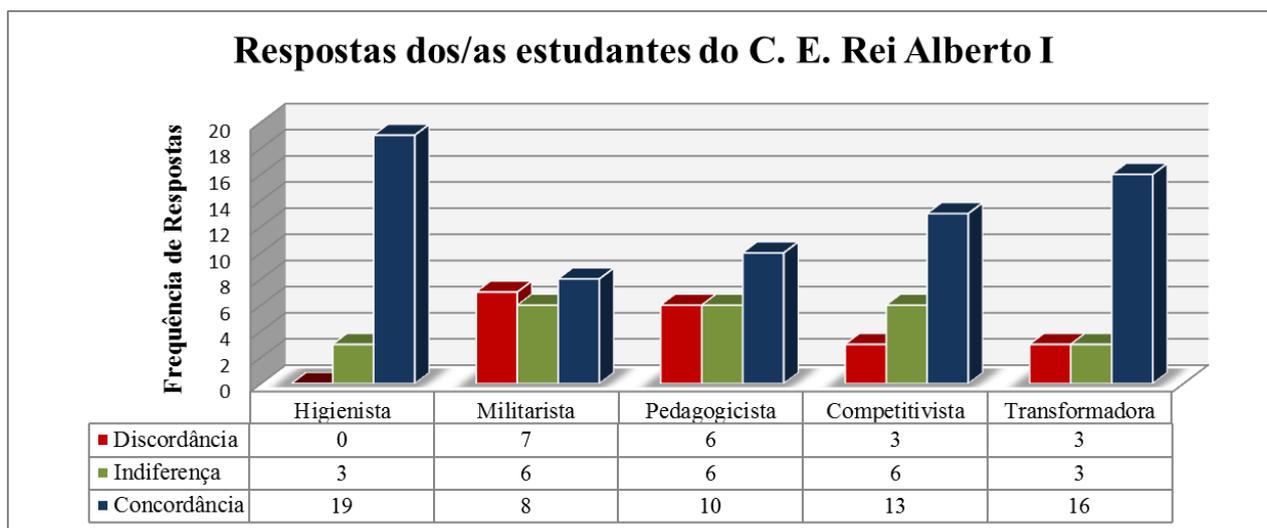


Gráfico 9 - Conteúdos trabalhados, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I.

Assim como foi feita a análise das respostas dos/as participantes do IFF, as respostas dadas pelos/as alunos e alunas do Colégio Estadual Rei Alberto I, também se referem à quantidade de pessoas, que nesse caso são 22 discentes e 01 docente.

Em relação às respostas dadas pelos/as estudantes sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, a tendência que predomina é a Higienista, com um nível de concordância de 19 respostas, mostrando que muitas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física têm uma preocupação com a melhora do condicionamento físico. A tendência que tem a maior nível de discordância é a Militarista, com 07 respostas, expressando que as aulas não têm como meta desenvolver movimentos perfeitos e padronizados nos/as estudantes.

Em oposição às respostas dos/as alunos/as, o/a professor/a concordou parcialmente apenas com a tendência Pedagógica, acreditando que a contribuição da Educação Física para a formação dos/as estudantes é ensiná-los/as as regras para viverem socialmente.

⁷ Assim com esclarecemos na nota de rodapé 6, optamos por não incluir os planejamentos na parte dos anexos por acreditarmos que essa inclusão não seria tão relevante para o entendimento dos resultados desta pesquisa, e também, acreditamos que essa atitude é uma forma de preservar a instituição e os sujeitos incluídos na pesquisa.

As tendências que aparecem com maior nível de discordância na resposta do/a docente são: Higienista, Militarista e Competitivista; pois na concepção da mesma, as aulas não visam ao condicionamento físico, aos movimentos perfeitos e padronizados, e nem com preocupações com competições internas e externas, apresentando relação com as respostas dos/as estudantes.

d) Percepções sobre o corpo nas aulas de Educação Física.

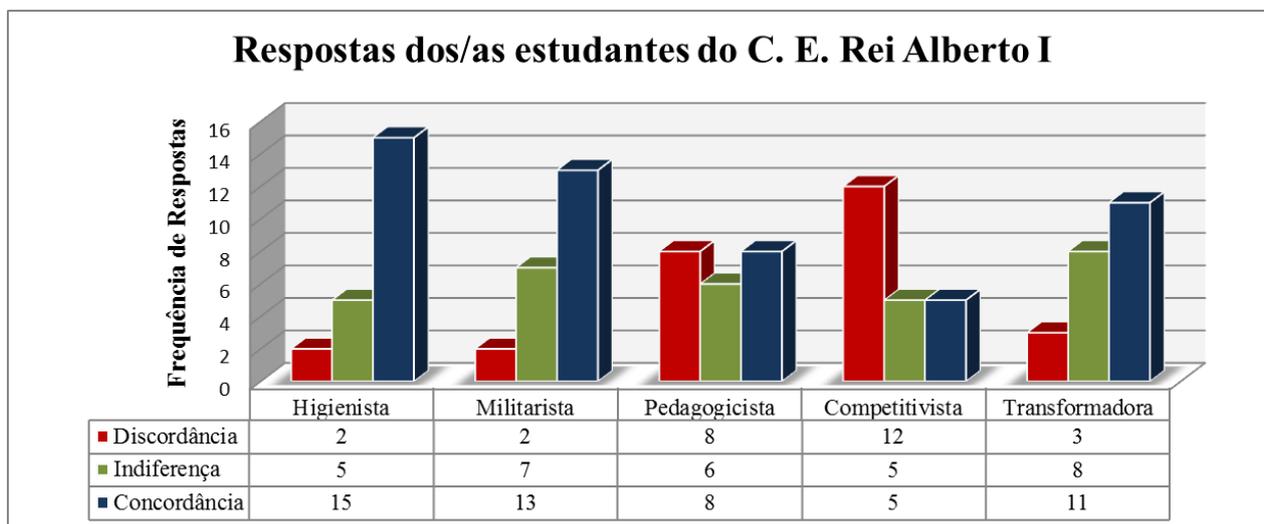


Gráfico 10 - Percepções sobre o corpo, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I.

A percepção que os/as estudantes apresentam sobre como o corpo é visto nas aulas de Educação Física foram direcionadas a um nível de concordância de 15 participantes para a tendência Higienista, entendendo o corpo como um conjunto de órgãos biológicos que precisa ser trabalhado para garantir a aquisição e manutenção da saúde individual. Já a tendência que aparece com o maior nível de discordância é a Competitivista, com 12 respondentes discordando com a percepção de que o corpo é uma máquina que precisa ser treinado para melhorar o seu desempenho e formar o/a atleta.

A resposta da visão docente apresenta um nível maior de concordância com a tendência Transformadora, que tem uma percepção sobre o corpo como uma construção cultural carregada de sentimentos e emoções, que deve ser visto de forma ampla, promovendo o diálogo entre o pensar e o agir. E o maior nível de discordância está relacionado com as tendências Militarista e Competitivista, não percebendo o corpo como partes isoladas, nem como uma máquina que precisa ser disciplinado e/ou treinado para melhorar o seu desempenho.

Portanto, no nível de discordância, há conformidade, porém, no nível de concordância, enquanto a visão docente é de uma perspectiva Transformadora, a visão discente é de uma perspectiva Higienista, mostrando incompatibilidades de discursos.

e) Atividades trabalhadas em sala de aula pelo/a professor/a de Educação Física.

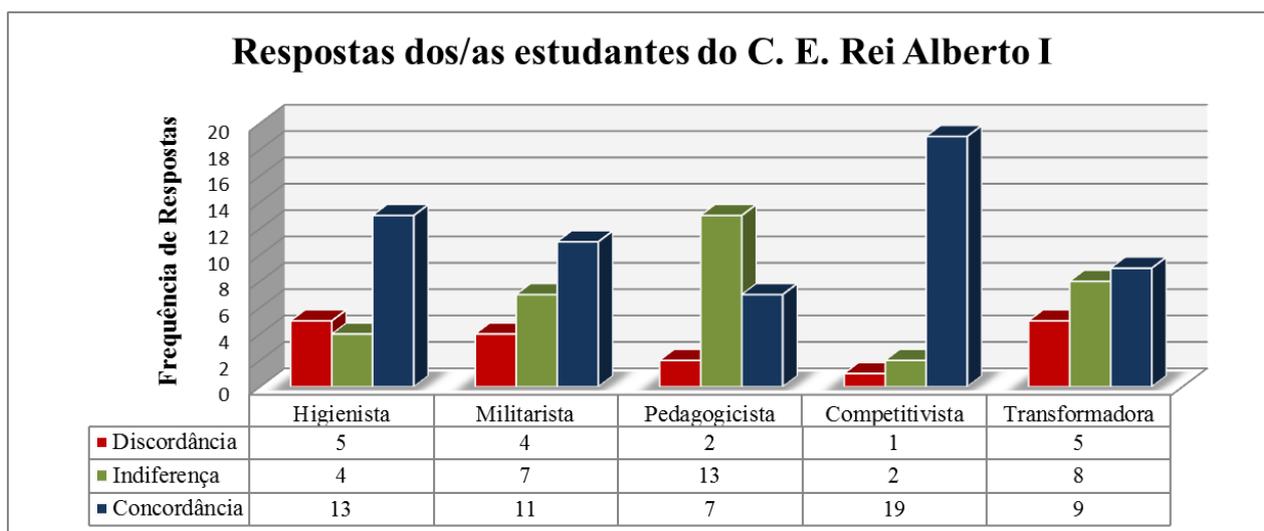


Gráfico 11 - Atividades trabalhadas em sala de aula, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I.

Ao perguntarmos aos/as estudantes sobre as atividades desenvolvidas na sala de aulas pela disciplina Educação Física, 19 discentes responderam que a tendência a qual predomina é a Competitivista, dizendo que as atividades acabam sendo focadas no ensinar as regras e táticas dos esportes. Quanto ao nível de discordância, a que aparece com a maior frequência é a tendência Transformadora e Higienista, com 05 respostas cada, revelando que na concepção dos/as estudantes, as atividades não partem da realidade do/a aluno/a para formar o cidadão crítico, autônomo e consciente de seus atos, e também, não há a preocupação de formar o/a estudantes sadios/as, fortes e dispostos/as à ação.

Contrariando as respostas dos/as alunos/as, o/a docente respondeu que as atividades trabalhadas têm um maior nível de concordância com a tendência Transformadora e Pedagógica, visando a uma formação do cidadão crítico, e os/as estudantes, tiveram um discurso de que as atividades apresentam características Competitivista.

No nível de discordância, tanto a visão docente como a discente apresentam a tendência Higienista, promovendo uma simetria nas respostas, embora, os estudantes também tenham discordado sobre a tendência Transformadora.

f) O papel do/a professor/a de Educação Física.

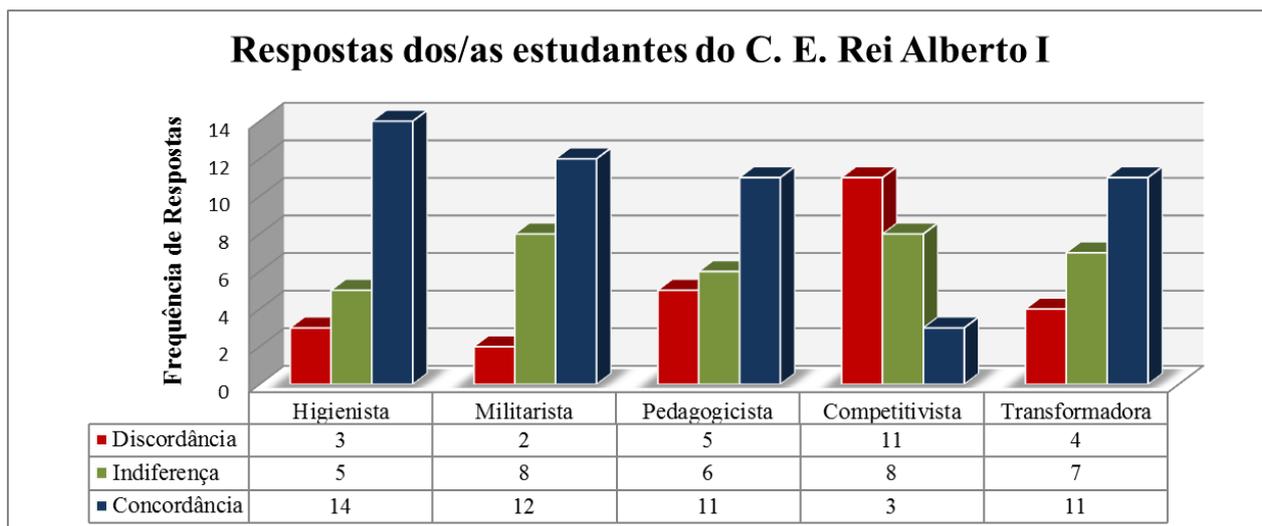


Gráfico 12 - O papel do/a professor/a, respostas dos/as estudantes do Colégio Estadual Rei Alberto I.

Quanto ao papel do/a professor/a nas aulas de Educação Física, 14 estudantes responderam que a docente acaba exercendo a função de instrutor/a física para melhorar a saúde dos/as alunos/as, com características da tendência Higienista. A tendência que aparece com o maior nível de discordância é a Competitivista, com 11 respostas, expressando que o/a docente não tem como atuação a intenção de exercer o papel de treinador/a e nem de formar futuros/as atletas.

Já o/a docente participante da pesquisa, respondeu que o seu papel é de transmitir conhecimentos para preparar os/as estudantes para a vida social, tendo um nível de concordância com a tendência Pedagogicista, estando em dissonância com as respostas dos/as discentes, que tiveram um nível de concordância com a tendência Higienista.

No nível de discordância, mais uma vez houve conformidade, aparecendo a mesma tendência que os/as estudantes responderam, a tendência Competitivista, além da Militarista, que também aparece na resposta do/a professor/a.

Assim com na análise do IFF, as respostas dos/as discentes e do/a docente do Colégio Estadual Rei Alberto I, também se diferenciam em relação ao nível de concordância das tendências pedagógicas da Educação Física, mostrando que nem sempre o que os/as professores/as planejam para as suas aulas, acontece. Entretanto, no nível de discordância, ocorre uma maior conformidade de respostas, o que também pode comprovar uma simetria entre discentes e docentes sobre como não seria um ensino ideal para ambos.

4.2.3. Panorama da Educação Física no ensino agrícola

- a) Percepção da Educação Física em relação às outras disciplinas do currículo escolar

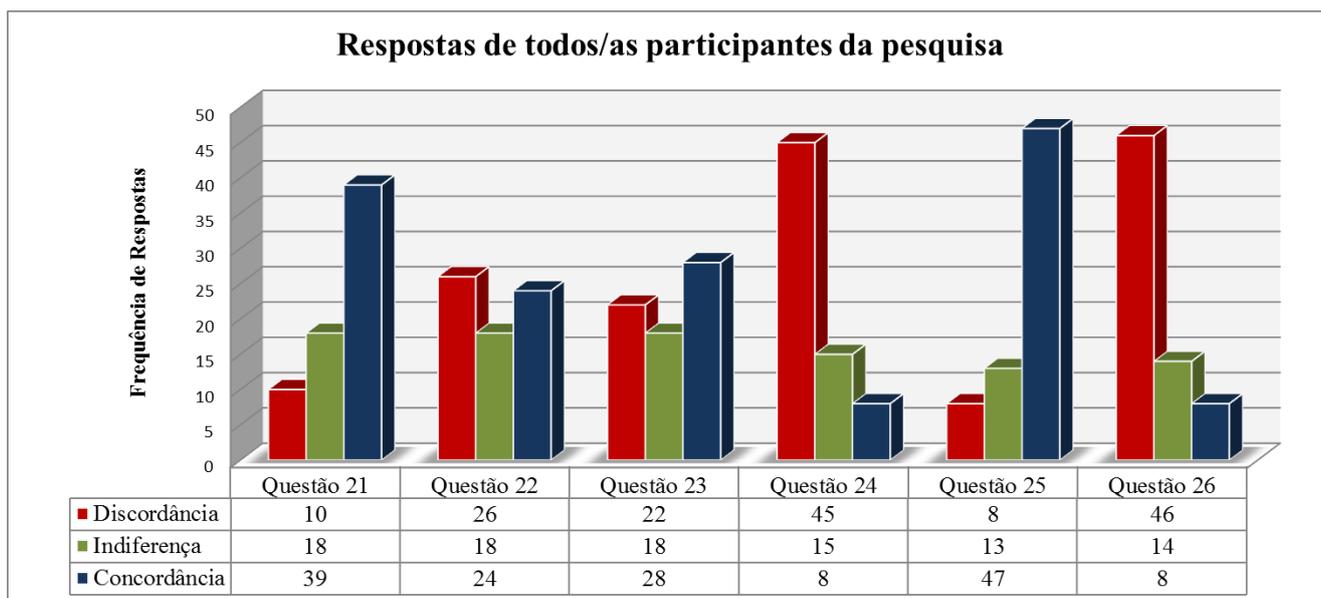


Gráfico 13 - Percepção da Educação Física em relação às outras disciplinas do currículo escolar, respostas de todos participantes da pesquisa

Este gráfico expressa as opiniões de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, tanto do quadro discente, como do docente, das duas instituições investigadas, tendo uma totalidade de 68 participantes. Neste bloco de perguntas, buscamos identificar a percepção que os mesmos têm da Educação Física em relação às outras disciplinas presentes no currículo escolar.

Para isso, colocamos três perguntas que mostram aspectos positivos da Educação Física em relação às demais disciplinas, que estão nas questões 21, 23 e 25. E três perguntas que apresentam aspectos negativos, presentes nas questões 22, 24 e 26.

Na questão 21, a qual diz que a Educação Física, assim, como todas as outras disciplinas, transmite conhecimentos relevantes para os/as estudantes, a percepção de concordância dessa questão é de 39 respostas a favor, contra 10 de discordância.

Em contrapartida, na questão 22, sobre a relevância da Educação Física não ser significativa, pelo fato, de na maioria das vezes, ser desenvolvida de forma divertida, 26 participantes responderam que discordam dessa afirmativa, contra 24 que concordaram.

A questão 23, afirma que a Educação Física acaba tendo mais relevância que as outras disciplinas, pelo fato de desenvolver suas atividades, muitas vezes, de forma divertida. Sendo assim, o resultado mostrou que 28 participantes concordam com essa afirmação, e 22 discordam.

Quanto à contribuição da Educação Física fundamentada por uma perspectiva transformadora para a formação de estudantes críticos, autônomos e conscientes de seus atos, as questões 24 e 25, trazem o questionamento se a Educação Física participa ou não dessa formação crítica e transformadora, quando comparada as outras disciplinas do currículo escolar. Nesse caso, 47 participantes disseram que concordam sobre a participação da Educação Física nessa formação crítica e transformadora. Já 08 discordam da participação da Educação Física nessa formação.

A última questão, diz que pelo fato da Educação Física trabalhar com movimentos corporais com bastante frequência, acaba sendo uma disciplina a parte do currículo escolar, não se relacionando com as demais. Assim sendo, na questão 26, apareceram 46 participantes que discordaram desse posicionamento, contra 08 que concordaram.

Por meio dessa análise, é possível identificar que a percepção a qual os/as estudantes e professores/as têm da Educação Física é positiva quando comparada com as demais disciplinas do currículo escolar, mostrando que em alguns casos, como na questão 23, ela passa a ter até mais relevância. O motivo dessa relevância como foi apontado na questão, acabou sendo a ludicidade.

Muitas pessoas pensam que a ludicidade tem espaço apenas nas aulas de Educação Física, mas ela está aberta a qualquer disciplina do currículo escolar, e ao fazer uso desse recurso pedagógico, os/as professores/as poderão tornar as suas aulas mais significativas, abrindo um espaço para que os/as estudantes possam manifestar e construir os seus próprios pensamentos e argumentos, contribuindo assim, para uma formação crítica e transformadora.

- b) Comparação das respostas dos/as professores/a e alunos/as da rede federal com a estadual em relação às tendências pedagógicas da Educação Física.

Após a análise, interpretação e discussão de como as tendências pedagógicas da Educação Física se manifestam separadamente nas duas instituições de ensino que investigamos. Nesse item, buscamos realizar um cruzamento do resultado do IFF, que é uma instituição federal, com o do Colégio Estadual Rei Alberto I, sendo uma instituição estadual.

Sobre a pergunta se a Educação Física contribui ou não para a formação dos/as estudantes, as duas instituições tiveram um percentual grande em relação à resposta sim, que há contribuições, com 41 respostas da instituição federal de 43 estudantes e 20 da estadual da totalidade de 22 estudantes. Quanto às pessoas que responderam que a Educação Física não contribui, nas duas instituições, 02 pessoas responderam que ela não contribui.

No quadro docente, todos/as que participaram responderam que a Educação Física pode contribuir para a formação dos/as estudantes.

Na justificativa dos/as estudantes sobre a não contribuição da Educação Física, os/as discentes do IFF e do Colégio Estadual Rei Alberto I disseram que a Educação Física não contribuiria para a sua profissão futura, porém, apareceu uma resposta do/a estudante da instituição federal que essa disciplina não é cobrada no vestibular, como justificativa. A inferência que podemos fazer dessa resposta é que pode haver intenções dos/as alunos/as do IFF ingressarem à universidade, enquanto que na instituição estadual, talvez, haja uma busca maior pela formação e atuação de técnico/a agrícola.

Nas respostas dos/as estudantes, os quais disseram que a Educação Física contribui para a sua formação, a instituição federal teve como justificativa com maior frequência o trabalho em equipe e a formação cidadã; já a estadual, a ênfase foi dada ao condicionamento físico e a qualidade de vida.

As justificativas do quadro docente, no IFF se voltam para as questões cognitivas, para as relações humanas e para a formação do cidadão crítico; já a justificativa do Colégio Estadual Rei Alberto I, está relacionada com o conhecimento do próprio corpo, com a qualidade de vida e com a formação social e cultural.

Nesse caso, a instituição federal busca uma formação mais humanista, preocupando-se em formar bons cidadãos/ãs; e a estadual, apresenta uma visão mais voltada para os aspectos biológicos.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física apresentados pelos/as discentes do IFF apontam para a tendência pedagógica da Educação Física Pedagogicista, já o Colégio Estadual Rei Alberto I tem uma visão Higienista. A resposta

dos/as docentes do primeiro, indica uma perspectiva Transformadora, enquanto que no segundo é Pedagógico.

Sobre a percepção do corpo nas aulas de Educação Física, tanto o ensino federal, como o estadual, os/as alunos/as responderam que o corpo é visto de forma Higienista. Embora os/as estudantes das duas instituições concordem com a visão Higienista sobre o corpo nas aulas de Educação Física, os/as professores e professoras, da rede federal têm uma percepção Pedagógica, e da estadual, Transformadora.

Nas atividades trabalhadas em sala de aula pelo/a professor/a de Educação Física, das duas instituições, federal e estadual, na concepção dos/as alunos/as, são desenvolvidas com base na tendência Competitivista. Assim, como no quadro discente, todos/as os/as docentes das duas instituições, afirmaram que quando as suas atividades são desenvolvidas na sala de aula, apresentam uma perspectiva Transformadora.

Quanto ao papel do/a professor/a de Educação Física, segundo as respostas dos/as estudantes da rede federal, os/as docentes têm um papel Pedagógico, e na rede estadual, o seu papel seria Higienista. Para os/as professores/as, na instituição federal, o seu papel é Transformador, e na estadual, é Pedagógico.

Ao cruzar as respostas quanto ao nível de concordância das tendências pedagógicas da Educação Física das instituições federal e estadual, podemos perceber que o único bloco de perguntas que os/as estudantes e professores/as apresentaram as mesmas respostas foi o dos conteúdos trabalhados nas atividades desenvolvidas em sala de aula, que no caso dos/as estudantes foi a Competitivista, e dos docentes, a Transformadora. Isso mostra que há uma discrepância entre o discurso dos/as professores/as e a prática dos/as mesmos/as.

Todos os/as professores/as responderam que quando trabalham conteúdos “teóricos” buscam trabalhá-los partindo da realidade dos estudantes, almejando uma formação crítica e transformadora. Porém, os/as estudantes disseram, que as suas aulas, quando acontecem na sala de aula, os conteúdos trabalhados visam ao ensino das regras e das táticas dos esportes.

Isso nos mostra, que embora haja uma superação do trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física focado apenas nos esportes, a Educação Física, desenvolvida nos cursos técnicos agrícolas de nível médio, ainda não conseguiu se desvincular ao sinônimo de esporte, e desenvolver um trabalho integrado com as demais disciplinas da formação geral e profissional do currículo escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este estudo, buscamos investigar a contribuição da Educação Física Escolar para a formação dos estudantes dos cursos técnicos agrícolas de nível médio. Para realizarmos essas investigações, buscamos uma fundamentação teórica sustentada pelas teorias da educação transformadoras da sociedade, entendendo a escola como uma instância mediadora, que por meio de sua ação pedagógica pode estabelecer relações de reciprocidade entre os indivíduos e a sociedade, podendo problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais, para modificá-las.

Nesse caso, uma perspectiva de educação transformadora deve lutar contra as discriminações sociais, a seletividade e o baixo nível de ensino das camadas populares. E a única forma de combater tudo isso, é a luta para que os trabalhadores tenham um ensino de qualidade nas condições históricas atuais, fazendo com que eles tenham possibilidades reais de não serem controlados pelos interesses da classe dominante.

Tudo isso, porque acreditamos que o domínio da cultura se torna um poderoso instrumento para a participação política das pessoas pertencentes às classes populares, pois dominar o que os dominantes dominam é questão de libertação.

E a Educação Física, presente na escola, também deve cumprir esse mesmo papel, que é o de trabalhar a favor dos interesses das classes populares na construção de um país mais justo e democrático, por meio de uma educação de qualidade que possibilita a seus estudantes superarem a sua condição e participarem do processo de transformação da sociedade em que vivem.

Visando à descoberta de como a Educação Física contribui para essa educação transformadora da sociedade, perguntamos para os docentes e discentes das instituições investigadas, se a Educação Física contribui para a formação dos estudantes ou não, e dos 68 participantes da pesquisa, 64 disseram que sim, contra 04 respostas negativas.

Das pessoas que disseram não, as justificativas estavam relacionadas ao fato de não usarem os conhecimentos dessa área do conhecimento na sua futura atividade profissional, e também, o fato da Educação Física não cair no vestibular.

Já as pessoas que responderam sim, as justificativas que mais apareceram foram que a contribuição da Educação Física é com a formação cidadã, com o trabalho em equipe e com a melhora do condicionamento físico.

Além da contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes, buscamos também com este estudo, investigar alguns questionamentos que levantamos na fundamentação teórica deste trabalho, que foi sobre os conteúdos trabalhados; a percepção sobre o corpo; as atividades trabalhadas na sala de aula; o papel do professor e a percepção da Educação Física em relação às outras disciplinas presentes no currículo escolar.

Ao pesquisarmos esses questionamentos, percebemos que as perspectivas de educação que mais aparecem nos discursos dos sujeitos incluídos na pesquisa, são as ligadas às teorias liberais da educação, que atuam de forma a aprimorar e/ou manter a sociedade vigente. As tendências da Educação Física que mais apareceram nas respostas dos estudantes foram a Higienista, a Pedagógica e a Competitivista.

Essas três tendências da Educação Física apresentam como prioridade no seu ensino, respectivamente, melhorar o condicionamento físico; ensinar as regras para a boa convivência social; e a ênfase no ensino dos esportes.

Quanto às respostas do quadro docente, a perspectiva de Educação Física Transformadora apareceu algumas vezes, mas quando comparadas com as respostas dos

alunos, há discordâncias, pois as respostas dos discentes direcionaram para as tendências liberais.

Isso mostra que há uma tentativa da parte dos professores de desenvolverem um trabalho para a formação de estudantes que buscam um aprofundamento das suas consciências, tornando-se mais participativos no exercício de uma prática social consciente e menos alienante.

Em relação à percepção da Educação Física comparada às disciplinas do currículo escolar, foi possível identificar uma visão positiva, mostrando que a Educação Física é vista pelos participantes da pesquisa como uma disciplina que transmite conteúdos relevantes e contribui para a formação crítica dos estudantes.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, chegamos à conclusão de que a Educação Física, para desenvolver uma educação transformadora da sociedade, trabalhada no ensino profissional agrícola de nível médio, não pode ficar restrita apenas ao movimento corporal, mas sim, necessita se aproximar de uma perspectiva que enxerga o movimento de forma complexa, que engloba diversos tipos de movimentos, além do corporal.

Também levantamos a possibilidade de substituir uma proposta que visa a melhora da aptidão física dos estudantes com aulas apenas práticas, por uma educação para a saúde, que consiga conciliar a teoria com a prática, fazendo com que os estudantes conquistem uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção e aquisição da sua saúde. Isso porque acreditamos que de nada adiantaria a prática, se os estudantes não têm a compreensão do por que e para que estão praticando as atividades propostas.

Sinalizamos para a transformação do esporte na escola em um esporte da escola, adaptando o esporte às necessidades escolares para possibilitar aos estudantes se tornarem sujeitos do processo de ensino, participando na vida social, cultural e esportiva; conhecendo, reconhecendo e problematizando os sentidos e significados das suas vidas, por meio de uma reflexão crítica, desenvolvida nas aulas.

Quanto ao papel dos professores de Educação Física, indicamos no referencial teórico um caminho que esse profissional possa seguir na direção de um intelectual que não atua exclusivamente com o corpo, mas que principalmente reflète sobre as práticas corporais e tudo que esteja relacionado a essas práticas, tendo consciência que as suas aulas podem se tornar um espaço privilegiado de lutas pela transformação da sociedade, na medida em que ele perceba que pode produzir e reproduzir, por meio de suas aulas, mecanismos de controle social.

E em relação ao lugar do corpo na escola, apontamos algumas direções para a percepção do corpo como uma construção cultural que deve ser levado em consideração, além dos aspectos motores, outros aspectos como a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis e o senso estético, porque é por meio do nosso corpo que incorporamos todos os valores, normas e costumes sociais.

Portanto, almejamos com este estudo, estimular um ensino da Educação Física nas escolas agrícolas que dê a oportunidade dos estudantes se tornarem verdadeiros cidadãos, adquirindo os critérios gerais que sirvam para desenvolverem o caráter, promovendo uma escola de liberdade e de livre iniciativa, sendo contrária a uma instituição de escravidão e mecanicidade.

Essa proposta, focada na perspectiva de educação transformadora da sociedade, visa à promoção de um ensino que os estudantes consigam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em função das suas necessidades sociais, sendo transmitidos teoricamente como o elemento fundamental para a compreensão e transformação da sociedade.

Ao chegarmos ao final desta pesquisa, reconhecemos algumas limitações, como a quantidade de escolas investigadas, que não engloba a totalidade de instituições destinadas ao ensino agrícola no Rio de Janeiro; a aplicação de questionários fechados, o que pode limitar a quantidade de respostas, fazendo com que o entrevistado escolha uma resposta pré-determinada. Outra limitação que podemos perceber neste trabalho foi a discussão sobre o trabalho da Educação Física focado no ensino profissional agrícola de nível médio, que não foi aprofundada.

Concluimos nossa pesquisa, com a certeza de que essa temática investigada não se esgota aqui, esclarecendo que não tivemos a pretensão de responder questões que merecem uma constante revisão crítica; apenas, buscamos indicar alguns caminhos, que futuramente, por meio de diálogos, debates e confronto de ideias mereçam ser retomados em outras pesquisas, como a investigação: dos cursos de formação de professores de Educação Física; dos currículos das disciplinas trabalhadas nesses cursos; assim como dos conteúdos os quais os professores que saem desses cursos costumam trabalhar quando atuam no magistério; da discussão do ensino da Educação Física nas escolas urbanas comparadas com as escolas rurais, e a relação desses conteúdos da Educação Física com os conteúdos específicos do curso de agropecuária; e muitos outros temas importantes para a compreensão e transformação do ensino da Educação Física na escola agrícola.

Temos também o compromisso ético, de socializar tudo que construímos com este estudo, através de publicações de capítulo de livros, artigos, participações de congressos e de outros meios de divulgação acadêmica.

6. REFERÊNCIAS

ALEVATO, Hilda M. *Na luta por uma escola pública de qualidade: o imaginário dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, V. 3, pp. 278-295.

ALMEIDA, Sílvio Gomes de. *Crise socioambiental e conservação ecológica da agricultura brasileira: subsídios à formulação de diretrizes ambientais para o desenvolvimento agrícola*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2001.

ALVES, Giovanni. *Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI*. 2003. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em 20 dez. 2010. 15p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AUCOUTURIER, Bernard. *O Método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. *Educação Física Escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

_____. *Educação Física e Filosofia: a relação necessária*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. *Educação Unisinos*, v. 12, p. 133-142, 2008a.

_____. Perspectiva histórica da pesquisa educacional: do “saber desinteressado” aos estudos de representação social. *Educação*, Santa Maria: UFSM, v.33, n.2, p.337-352, mai/ago. 2008b.

_____. *Educação física e didática: um diálogo possível e necessário*. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. Da ética ambiental à agroecologia: contribuições do ensino de filosofia para a educação agrícola. *Educação Unisinos*, v. 14, p. 174-185, 2010b.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.

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

_____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRANDALISE, Loreni Teresinha. Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão. *Laboratório de Gestão, Tecnologia e Informação*, UFSC, Florianópolis, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Matrizes de Referência para o Novo ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 agosto de 2011.

_____. Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art.92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em : <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semt, 1999.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Educação Física e Desportos. *Normas orientadoras - Implantação do Decreto n. 69.450/71, de 1º de novembro de 1971*. Brasília, 2. ed, junho, 1973, p. 39-46.

CABRAL, Suzana Veloso. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escola*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAETANO, Gilson José. Eu faço Esporte, ou sou usado pelo esporte?. In: SEED. (Org.). *Livro Didático Público de Educação Física*. Curitiba: Positivo, 2005. p. 49-61.

CHAVES, Márcia. (Org.). *Pedagogia do movimento: diferentes concepções*. Maceió: EDUFAL, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. Jogos Internos - Crônica. *Motrivivência*. Aracaju, ano I, n. 1, p. 23-24, dez, 1988.

_____. *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. *Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí: Unijuí, 2004.

COSTA, Gilbert Coutinho. A Cultura da Isenção das aulas de Educação Física Escolar no Brasil: “Novas” tendências de “velhas” idéias. In: VIII ENCONTRO FLUMINENSE

DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. **Anais...**

COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1987.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler; FRAZÃO, Gabriel de Almeida. *Agricultura Familiar ou Agronegócio? Reflexões sobre a formação integrada para o trabalho na Pedagogia da Alternância*. In: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 2010, Porto de Galinhas – PE. **Anais...**

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. 13. ed. Papiirus: Campinas, 2009.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

FERREIRA, Aurelio B. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papiirus, 1994.

FREIRE, João Batista. *Educação Física de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. p. 1087-1113.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. *Educação Física: contribuições à formação profissional*. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física progressista*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). *Pesquisa Social*. Teoria, Método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 79-108.

GRITTI, Silvana Maria. Educação profissional rural: formação técnica. *Educação Santa Maria*, v. 33. pp.127-140, jan./abr, 2008.

JABER, José Leonardo. Plano de Ensino em Educação Física: um projeto político pedagógico em ação. *Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte*, v.1, n. 1, mar. 2003.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KENNEDY, David. Comunidade de Indagação Filosófica e Transformação Educacional: alguns princípios básicos. In.: Sérgio Augusto Sardi, Draiton Gonzaga de Souza, Vanderlei Carbonara. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 19 – 26.

KUNZ, Elenor. *Didática da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22. ed. São Paulo, Loyola, 2008.

LIMA, Juarez Alves de. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. In: Walter Omar Kohan; Bernardina Leal. (Org.). *Filosofia para Crianças em Debate*. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000, v. IV, pp. 49-59.

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

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e educação do campo. *Educação Santa Maria*, v. 33. pp.93-106, jan./abr, 2008.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing*. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATTOS, Mauro Gomes de. *Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de educação física na escola municipal: implicações no seu desempenho e na sua vida pessoal*. Tese de doutorado, FEUSP, 1994.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola*. 5.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MAUÉS, Olagaíses Cabral; GOMES, Elenilce e MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a educação profissional média nos anos 1997-2007. *Trabalho e Educação*. Minas Gerais, v. 17, nº 1 – jan/abr, 2008. p. 109-120.

MCARDLE, William et al. *Fisiologia do exercício: energia nutrição e desempenho humano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo ...e mente*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tateu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-37.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MURARO, Darcísio N. Filosofia para crianças – educação para o pensar. In: Américo Piovesan... et al. (Org.) *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002, v., p. 593-613.

NAHAS, Markus V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. *O que é educação física*. 11. ed., São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jerry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTO, Luiz Valério. *A educação física no ensino agrícola federal do Rio Grande do Sul: um estudo a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SAMPAIO, Juarez Silva. *O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner (org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 51-69.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Tradução: Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcia e INVERINIZZI, Noela. *Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o decreto 5154/2004*. In: IV SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007: UFMG, p. 1-16, ago. 2007. **Anais...**

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Ensino técnico agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: MOREIRA, Roberto José (org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp.175-190.

SOARES, Carmen et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen; TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner (org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 211-224.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, V. 13, nº 22, jul/dez., 2004. p. 1-15.

SOUZA, Nádia Maria Pereira. Avaliação na Educação Física. In: VOTRE, Sebastião (org.). *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa, 1993. pp. 121-149.

SPINK, Mary. O estudo empírico das representações sociais. In: _____ (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 85-108.

TANI, Go et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP, 1988.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ZANON, Sebastião Reis Teixeira. *Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

7. ANEXOS

Anexo A - Questionário para estudantes

Anexo B – Questionário para docentes



Anexo A – Questionário para estudantes
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS

Prezado/a aluno/a,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação do Professor Doutor Claudio Luis de Alvarenga Barbosa. O objetivo principal desse estudo é analisar a prática da disciplina Educação Física em relação às teorias da educação nas Instituições de ensino profissional agrícola de nível médio do Estado do Rio de Janeiro.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Sendo assim, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Desde já agradeço sua contribuição!

Jeimis Nogueira de Castro
Mestrando em Educação Agrícola da UFRRJ

Identificação

Gênero: () Masculino () feminino.

Idade: ____ anos.

Escola:

_____.

1- Para você, a disciplina Educação Física tem alguma contribuição para sua formação?

() Sim () Não

2- Caso a sua resposta tenha sido “**sim**” escreva qual ou quais são essas contribuições. Caso a sua resposta tenha sido “**não**” escreva por que a Educação Física não contribui para a sua formação.

Orientações para preenchimento das próximas questões

Preencha no local apropriado marcando com um **X**, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor e 1 a de menor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |

| Em relação aos conteúdos das aulas de Educação Física, eles são trabalhados para que o/a estudante: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- melhore o condicionamento físico. | <input type="checkbox"/> |
| 2- consiga desenvolver movimentos perfeitos e padronizados. | <input type="checkbox"/> |
| 3- aprenda as regras para viver socialmente. | <input type="checkbox"/> |
| 4- utilize esses conteúdos em competições internas e externas. | <input type="checkbox"/> |
| 5- construa e reelabore conhecimentos ligados aos diversos tipos de movimentos produzidos pelos seres humanos. | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de Educação Física o corpo é tratado como: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- uma possibilidade de trabalho para contribuir no aprendizado e na convivência dos/as estudantes. | <input type="checkbox"/> |
| 7- um conjunto de órgãos biológicos que precisa ser trabalhado para garantir a aquisição e manutenção da sua saúde. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8- uma construção cultural carregada de sentimentos e emoções, que deve ser visto de forma ampla, promovendo o diálogo entre o pensar e o agir. | <input type="checkbox"/> |
| 9- partes separadas que devem ser disciplinadas para que a saúde não seja prejudicada. | <input type="checkbox"/> |
| 10- uma máquina que precisa ser treinada para melhorar o seu desempenho e formar um futuro atleta. | <input type="checkbox"/> |
| Quando as aulas de Educação Física acontecem de forma “teórica”, ela é desenvolvida com o objetivo de: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- ensinar as técnicas dos movimentos corporais. | <input type="checkbox"/> |
| 12- trabalhar com conteúdos partindo da realidade dos/as estudantes para formar pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus atos. | <input type="checkbox"/> |
| 13- transmitir aos/às estudantes os ensinamentos para torná-los/as bons/boas cidadãos/ãs. | <input type="checkbox"/> |
| 14- formar estudantes sadios, fortes e dispostos à ação. | <input type="checkbox"/> |
| 15- ensinar as regras e as táticas dos esportes. | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de Educação Física, o/a professor/a acaba atuando como: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- colaborador na construção dos conhecimentos específicos da área, reforçando a solidariedade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. | <input type="checkbox"/> |
| 17- treinador/a esportivo para formar futuros atletas. | <input type="checkbox"/> |
| 18- responsável em transmitir conhecimentos para preparar os/as estudantes para a vida social. | <input type="checkbox"/> |
| 19- instrutor/a físico/a para melhorar a saúde individual. | <input type="checkbox"/> |
| 20- técnico/a para aprimorar os movimentos corporais. | <input type="checkbox"/> |
| Quanto ao ensino da Educação Física em relação às outras disciplinas: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- ambas transmitem conhecimentos relevantes. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22- a Educação Física por trabalhar com atividades para a distração dos estudantes acaba tendo menos relevância. | <input type="checkbox"/> |
| 23- a Educação Física pelo fato de trabalhar com conteúdos de forma divertida acaba sendo mais relevante. | <input type="checkbox"/> |
| 24- a Educação Física não tem relação com as outras disciplinas porque não contribui para formar estudantes críticos, criativos e transformadores da sociedade. | <input type="checkbox"/> |
| 25- a Educação Física tem os mesmos objetivos que as outras disciplinas de formar estudantes críticos, criativos e transformadores da sociedade. | <input type="checkbox"/> |
| 26- a Educação Física por trabalhar com movimentos corporais, não tem relação com as outras disciplinas do currículo escolar. | <input type="checkbox"/> |



Anexo B – Questionário para docentes

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instituto de Agronomia

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado/a professor/a,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação do Professor Doutor Claudio Luis de Alvarenga Barbosa. O objetivo principal desse estudo é analisar a prática da disciplina Educação Física em relação às teorias da educação nas Instituições de ensino profissional agrícola de nível médio do Estado do Rio de Janeiro.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Sendo assim, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Desde já agradeço sua contribuição!

Jeimis Nogueira de Castro
Mestrando em Educação Agrícola da UFRRJ

Identificação

Gênero: () Masculino () feminino.

Idade: ____ anos.

Escola: _____.

1- Para você, a disciplina Educação Física tem alguma contribuição para a formação dos/as estudantes?

() Sim () Não

2- Caso a sua resposta tenha sido “**sim**” escreva qual ou quais são essas contribuições. Caso a sua resposta tenha sido “**não**” escreva por que a Educação Física não contribui para a formação dos/as estudantes.

Orientações para preenchimento das próximas questões

Preencha no local apropriado marcando com um **X**, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor e 1 a de menor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |

| Em relação aos conteúdos das aulas de Educação Física, eles são trabalhados para que o/a estudante: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- melhore o condicionamento físico. | <input type="checkbox"/> |
| 2- consiga desenvolver movimentos perfeitos e padronizados. | <input type="checkbox"/> |
| 3- aprenda as regras para viver socialmente. | <input type="checkbox"/> |
| 4- utilize esses conteúdos em competições internas e externas. | <input type="checkbox"/> |
| 5- construa e reelabore conhecimentos ligados aos diversos tipos de movimentos produzidos pelos seres humanos. | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de Educação Física o corpo é tratado como: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- uma possibilidade de trabalho para contribuir no aprendizado e na convivência dos/as estudantes. | <input type="checkbox"/> |
| 7- um conjunto de órgãos biológicos que precisa ser trabalhado para garantir a aquisição e manutenção da sua saúde. | <input type="checkbox"/> |
| 8- uma construção cultural carregada de sentimentos e emoções, que deve ser visto de forma ampla, promovendo o diálogo entre o pensar e o agir. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9- partes separadas que devem ser disciplinadas para que a saúde não seja prejudicada. | <input type="checkbox"/> |
| 10- uma máquina que precisa ser treinada para melhorar o seu desempenho e formar um futuro atleta. | <input type="checkbox"/> |
| Quando as aulas de Educação Física acontecem de forma “teórica”, ela é desenvolvida com o objetivo de: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- ensinar as técnicas dos movimentos corporais. | <input type="checkbox"/> |
| 12- trabalhar com conteúdos partindo da realidade dos/as estudantes para formar pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus atos. | <input type="checkbox"/> |
| 13- transmitir aos/às estudantes os ensinamentos para torná-los/as bons/boas cidadãos/ãs. | <input type="checkbox"/> |
| 14- formar estudantes sadios, fortes e dispostos à ação. | <input type="checkbox"/> |
| 15- ensinar as regras e as táticas dos esportes. | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de Educação Física, o/a professor/a acaba atuando como: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- colaborador na construção dos conhecimentos específicos da área, reforçando a solidariedade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. | <input type="checkbox"/> |
| 17- treinador/a esportivo para formar futuros atletas. | <input type="checkbox"/> |
| 18- responsável em transmitir conhecimentos para preparar os/as estudantes para a vida social. | <input type="checkbox"/> |
| 19- instrutor/a físico/a para melhorar a saúde individual. | <input type="checkbox"/> |
| 20- técnico/a para aprimorar os movimentos corporais. | <input type="checkbox"/> |
| Quanto ao ensino da Educação Física em relação às outras disciplinas: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- ambas transmitem conhecimentos relevantes. | <input type="checkbox"/> |
| 22- a Educação Física por trabalhar com atividades para a distração dos estudantes acaba tendo menos relevância. | <input type="checkbox"/> |
| 23- a Educação Física pelo fato de trabalhar com conteúdos de forma divertida acaba sendo mais relevante. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 24- a Educação Física não tem relação com as outras disciplinas porque não contribui para formar estudantes críticos, criativos e transformadores da sociedade. | <input type="checkbox"/> |
| 25- a Educação Física tem os mesmos objetivos que as outras disciplinas de formar estudantes críticos, criativos e transformadores da sociedade. | <input type="checkbox"/> |
| 26- a Educação Física por trabalhar com movimentos corporais, não tem relação com as outras disciplinas do currículo escolar. | <input type="checkbox"/> |