



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente

de Oliveira, Ivan Bremm; Ernst Frizzo, Giovanni Felipe

A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente

Educación Física y Ciencia, vol. 21, núm. 1, 2019

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439959077001>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e068>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente

The organization of the pedagogical work of Physical Education and the teaching career

Ivan Bremm de Oliveira
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
ivanbremmoliveira@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e068>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439959077001>

Giovanni Felipe Ernst Frizzo
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Recepción: 14 Febrero 2018
Aprobación: 28 Noviembre 2018

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa foi analisar a organização do trabalho pedagógico do professorado de Educação Física (EF) em diferentes momentos da carreira docente. Trata-se de um estudo de caso com quatro professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Pelotas- RS, com um, 14, 21 e 31 anos de docência, a partir da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Constatamos que os objetivos da EF no início da carreira apresentam-se de forma ampla e vão tornando-se mais específicos e relacionados com a educação escolarizada; já na avaliação, parte-se de um nível mais informal para a prevalência de aspectos formais. Nos conteúdos, a esportivização das aulas perpassou a carreira docente. Nos métodos, parte-se da priorização de vivências de práticas esportivas e dificuldades de concretização de uma teoria pedagógica, tentando-se articular um método ao jogo. Assim, ao longo da carreira há uma maior elaboração dos elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho pedagógico, Carreira docente, Experiência docente, Educação física.

ABSTRACT:

The objective of this research was to analyze the organization of the pedagogical work of Physical Education (PE) teachers in different moments of the teaching career. This is a case study with 04 EF teachers from the Municipal Network of Teaching of Pelotas, RS, with one, 14, 21 and 31 years of teaching based on participant observation and semi-structured interviews. We find out that the objectives of EF at the beginning of their careers are broad and become more specific and related to schooling afterwards; already in the evaluation, it starts from a more informal level and goes to a prevalence of formal aspects. As regards the contents, the sportivization of the classes crossed the teaching career. With respect to the methods, they start with the prioritization of experiences of sports practices and difficulties of concretization of a pedagogical theory trying to articulate a method to the game. Thus, throughout the career there is a greater elaboration of the constituent elements of the organization of the pedagogical work.

KEYWORDS: Pedagogical work, Teaching career, Teaching experience, Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou compreender de que forma os anos de trabalho docente interferem na organização do trabalho pedagógico e consequentemente no entendimento do que é ser professor. Neste sentido, podemos considerar a experiência como “um conceito fundamental no processo educativo” (Diehl; Wittizorecki & Molina Neto, 2017, p. 186).

Se considerarmos que o ser humano transforma a natureza para sobreviver e desta forma cria o seu próprio mundo na medida em que também o próprio ser se modifica, no momento em que passa a produzir e reproduzir o mundo, pode-se dizer que ocorre o fenômeno da educação ao produzir conhecimento e transmitir para as gerações posteriores. Desta forma, educação e trabalho se integram no sentido que a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como, é ela própria um processo de trabalho (Saviani, 2011). E, Mészáros (2012) afirma que: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (p. 17).

A partir da relação entre trabalho e educação, o trabalho pedagógico é compreendido então como uma manifestação do trato com conhecimento a partir da realidade concreta que lhe é apresentada, de suas condições de trabalho, da organização curricular e dos pares dialéticos conteúdos/método e objetivos/avaliação da EF escolar. E, corroboramos com Frizzo (2012) no sentido de que este trabalho pedagógico é parte de uma perspectiva de ciência entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluídas no movimento das formações sociais e determinadas pelos interesses e conflitos sociais na qual se produz.

Se a maneira de atuar, pensar e de organizar o trabalho pedagógico em si, é diferente em professores no início da carreira em relação aos docentes mais experientes (Huberman, 1992), o que provavelmente interfere na organização dos diferentes elementos do trabalho pedagógico.

De acordo com esta contextualização, este estudo tem como objetivo analisar a organização do trabalho pedagógico do professorado de EF em diferentes momentos da carreira docente na Rede Municipal de Ensino de Pelotas- RS.

2 METODOLOGIA

Como tentativa de interpretação da realidade que buscamos compreender, adotamos a corrente teórica do Materialismo Histórico Dialético, em relação aos objetivos, optamos uma metodologia descritiva e considerando os procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa insere-se em um estudo de caso, que Triviños (1987) define como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade.

Desta forma, este estudo se desenvolveu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RMEPEL)- RS, onde todos os professores e professoras que colaboraram desenvolviam o seu trabalho pedagógico. No tocante à escolha dos docentes que participaram da investigação, adotamos os seguintes critérios de inclusão: i) Serem professores (as) de Educação Física; ii) Possuírem diferentes anos de experiência profissional docente; iii) Estar em efetivo exercício da profissão docente; iv) Pertencerem ao quadro efetivo da escola e, v) Disponibilidade para participar da pesquisa. Assim, apresentamos os colaboradores desta pesquisa conforme quadro 1:

QUADRO 1
Professorado colaborador do estudo

Nome	Idade	Gênero	Formação Inicial	Titulação	Tempo de experiência docente	Carga Horária
A	23	F	2013- FURG	Especialização	1 ano	35h
B	37	M	2002- UFPEL	Especialização	14 anos	50h
C	51	F	1990- UFPEL	Especialização	21 anos	40h
D	55	F	1983- UFPEL	Especialização	31 anos	40h

Elaborado pelos autores, 2017.

Inicialmente fizemos uma análise dos documentos oficiais da escola em questão, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno e os Planos de Ensino de EF. No segundo momento adotamos a observação participante que segundo Lüdke & André (1986) é um método que permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, segundo os autores: "... na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações" (p.26).

Dessa forma, foram observadas 40h/aulas de cada professor de EF com diferentes anos de experiência profissional docente como forma de melhor compreensão da organização do trabalho pedagógico de EF, sendo utilizado ainda como fonte de anotações um diário de campo descritivo e reflexivo.

Outra forma de coleta de dados foi a realização de 04 entrevistas semiestruturadas individuais. A mesma parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987). Após as transcrições, e autorização para a sua reprodução, as mesmas foram analisadas, categorizadas e discutidas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Ainda como forma de melhor compreensão dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizamos a técnica de triangulação de dados (Triviños, 1987). Sistematizamos as observações das aulas do professorado, assim como as entrevistas no quadro 2:

QUADRO 2
Sistematização do trabalho de campo

Professor	Observação	Entrevista	Total
A	40h	32min	40h32min
B	40h	25min	40h25min
C	40h	32min	40h32min
D	40h	29min	40h29min
Total	160h	1h58min	161h58min

Elaborado pelos autores, 2017

Esta pesquisa foi aprovada pelo Parecer nº 1.650.167/2016 do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Além disso, todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e na identificação dos participantes e de suas respostas, utilizamos as expressões “Professor A”, “Professor B”, “Professor C” e “Professor D”.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EF E A CARREIRA DOCENTE

A organização do trabalho pedagógico é composta por categorias que formam pares dialéticos, especialmente: objetivos/avaliação e conteúdo/método, categorias estas que constituem o trabalho pedagógico (Freitas, 1995).

Os objetivos podem ser considerados como o que se espera que o aluno aprenda em determinadas condições de ensino, já a avaliação consiste na verificação da consecução destes objetivos, mas não são somente isso, os objetivos e a avaliação se constituem um par dialético no qual os mesmos se interpenetram pelos seus contrários (Escobar, 1997). Essa interpenetração ocorre sistematicamente no sentido da realização de uma avaliação diagnóstica para traçar os objetivos iniciais, seguido de avaliações contínuas e cumulativas durante o processo de aprendizagem e avaliação final, não somente para analisar a consecução dos objetivos propostos, ou para selecionar ou classificar o aluno como aprovado ou reprovado, ou ainda se aprendeu ou não o conteúdo, mas também para projetar novos objetivos.

Ainda referente ao par dialético avaliação/objetivos, sua análise deve estar em 02 níveis que interagem, um no interior da escola retratando o ensino em si, e outro no nível da escola como um todo no aspecto avaliação/objetivos da mesma, a partir de seu projeto político-pedagógico (Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas, 2009).

O segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico está “represada” na outra categoria, a da avaliação/objetivos, sendo fundamentais na manutenção da atual forma da organização do trabalho pedagógico da escola e em sala de aula (Freitas et al., 2009).

3.1 Objetivos e Avaliação da Educação Física escolar e a carreira docente

No que dizem respeito aos objetivos específicos da EF escolar, os mesmos são expressos da seguinte forma no Projeto Pedagógico da escola:

Consideramos a Educação Física como uma prática pedagógica que visa predominantemente através do movimento, auxiliar na formação do aluno, bem como proporcionar uma diversidade de experiências psicomotoras, desenvolver valores sociais, éticos e morais, a cooperação, a integração, que contribuirão para o auto-conhecimento, uma melhor convivência com a coletividade e com os constituintes do ambiente em que vive, proporcionando uma melhor qualidade de vida. espaço que permite o movimento, possibilita a participação, a ludicidade [...] auxiliando na formação de um cidadão consciente e crítico. (Projeto Pedagógico, 2010, p. 25)

Ao arquitetar os objetivos específicos da EF para a escola, e sendo concebida como auxiliar na constituição de “um cidadão consciente e crítico”, apesar de mostrar a importância dada a EF para este propósito, não há o estabelecimento do nível de consciência e de criticidade que se espera do alunado. E, a consecução deste objetivo é definindo que será “através do movimento”, pois a EF “permite o movimento”.

No que concerne aos objetivos da EF para o professorado, ressaltaram que:

Assim, eu acho que a Educação Física tem vários objetivos, formar pessoas conscientes, digamos assim, de que a atividade física é uma coisa boa [...] não é só a questão da saúde, a Educação Física está para conscientizar para varias coisas [...] mas eu acho que a Educação Física é extremamente importante também para socialização deles (Professora A).

Assim, a professora A, em início de carreira, relatou a pluralidade de objetivos que a EF pode ter na escola atualmente.

Acho que é um objetivo amplo. A Educação Física, na minha visão, o objetivo principal é a educação através do esporte, mostrar para ele que movimento é primordial para a vida deles, é educar através do esporte, socializar através do esporte (Professor B).

O professor B também acredita nas múltiplas possibilidades da EF, porém, centra na educação através do esporte.

Eu acredito que seja um objetivo de transformação, de transformação de sociedade, de poder trabalhar isso com a tua turma, com os teus alunos, com os teus colegas, de mudar o ambiente que tu vive para melhor em tudo. (Professora C).

Pelo relato da Professora C, compreendemos que os objetivos da EF vão tornando-se mais concretos e mais articulados com os objetivos da educação escolarizada.

Por fim, a professora D, no fim da carreira, observa o objetivo da EF ligados a questões motoras e gosto por algo, no caso, o esporte: No nosso colégio, o objetivo, eu não sei te dizer com clareza as palavras corretas, mas o objetivo é avaliar as habilidades motoras, e desenvolver o gosto pelo esporte, trabalhar em cima do esporte (Professora D).

Com o decorrer da carreira docente observamos que os objetivos da EF vão tornando-se mais nítidos para o professorado e mais próximos dos objetivos da educação escolarizada como um todo.

Em relação ao componente avaliação, do par dialético objetivos/avaliação, o professorado informou que usam os seguintes aspectos para avaliar:

As observações. Não tem muita forma de avaliar, porque eu não tenho como fazer uma prova com eles. Das oitavas até dá para fazer, porque eu trabalho bastante conteúdo teórico, mas cai mais para recuperação [...] Os 5º e os 8º fazem trabalhos, os 3º e os 4º anos, eles são mais na brincadeira, na observação (Professora A).

É que na EJA é diferente, eles são adultos, então são pessoas que podem serem dispensadas, então é diferente a avaliação. Tu não faz uma avaliação específica do que ele aprendeu ou não aprendeu. Mas assim, ele está vindo a aula, ele está participando, está todo mundo aprovado. Porque são conceitos, não são notas na EJA. Mas onde tem nota, aí sim, aí tu consegue quantificar na participação deles, não por qualidade, não por desempenho, mas sim pelo que conseguiu entender, que conseguiu

compreender, se ele consegue te explicar alguma coisa em relação ao esporte, se ele entendeu o jogo; se entendeu as regras. Não se ele sabe jogar, mas se ele entendeu qual o papel dele dentro da quadra, para mim está tranquilo (Professor B).

Então, eu tento trabalhar também uma questão de não ser uma avaliação eliminatória, classificatória, não trabalho com performance. O que eu trabalho? Auto-avaliação, a minha avaliação, e sempre um trabalho teórico que tem a ver com algum tema transversal (Entrevista Professora C).

A gente avalia aqui, assim, a Educação Física, a participação, o interesse, a assiduidade, desenvolvimento do aluno, a roupa adequada, daí, em cima disso a gente faz a pontuação (Professora D).

Podemos perceber pelas entrevistas e pelas observações de campo que ao longo da carreira docente tem-se um processo de maior elaboração dos critérios no que se refere o quesito da avaliação, partindo-se das observações, indo em direção a uma busca da real compreensão do conhecimento adquirido pelo alunado, e uma reflexão pelo próprio alunado a partir de autoavaliação, e outros diferentes aspectos para comporem este item.

Entre esses diferentes aspectos citados, temos que refletir em questão da assiduidade, pois a simples presença do aluno na aula, apesar de ser um requisito para que ocorra aprendizado, não garante que o mesmo adquira conhecimento durante as aulas de EF. Sobre a questão da roupa adequada para as práticas de EF, isto pode ser uma questão social, pois muitos estudantes podem não ter as condições de ter uma roupa ideal para a EF. Nas aulas de EF observadas na questão das vestimentas, no Ensino Fundamental há cobrança pela roupa adequada, mas mesmo assim participam das aulas, já no Ensino Médio, em muitos casos não participam das aulas sem a roupa adequada pelo fato de acreditarem que no Ensino Médio o alunado já tem o nível de conscientização necessária da roupa adequada para as práticas corporais.

Com relação à avaliação, Libâneo (1994) afirma: “é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas” (p. 200). Diante do pensar do mesmo autor, a matéria em questão destaca-se com as seguintes características: reflete a unidade objetivos- conteúdos- métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades; voltar-se para as atividades dos alunos, ser objetiva; ajudar na autopercepção do professor; refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos (Libâneo, 1994). Traz ainda alguns possíveis equívocos desta fase da prática pedagógica como: tomar unicamente como ato de aplicar provas, atribuir metas e classificar os alunos; utilizá-la como recompensa aos bons alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados; professores que, por confiarem demais em seu “olho clínico”, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas; e professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos.

Segundo o Libâneo (1994) a relação professor/matéria/aluno ocorre da forma que professores e alunos são colocados em planos diferentes, sendo o professor, o mediador e o transmissor deste saber ao aluno. Com relação a este “triângulo didático” de Libâneo (1994), Freitas et al. (2009), considera que perante estes componentes apresentados, falta o trabalho material, que na sociedade capitalista foi trocado pela atividade do professor. Complementa ainda defendendo que professorado e o alunado devem estar em um mesmo plano e o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil (Freitas et al., 2009):

Sobre a avaliação, Freitas et al. (2009, p.14) aponta que:

[...] um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino – aprendizagem. Numa visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa: definição dos objetivos; definição dos conteúdos; definição dos métodos e por fim avaliação.

Percebe-se então que a avaliação não deve ser somente uma etapa final do processo do planejamento didático, mas sim ser um processo contínuo ao longo de todo planejamento e que normalmente, esta avaliação em EF, quando acontece no âmbito escolar, está reduzida em momentos pré-determinados, como em finais de semestres, ou outros momentos específicos, propondo classificar, selecionar, avaliar ou mensurar gestos técnicos e motores ou medidas antropométricas.

Nota-se ainda, que em muitas escolas a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a

legislação vigente: e c) seleccionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras. Geralmente é feita pela consideração da presença em aula, sendo esse o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura, bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, destrezas motoras, qualidades físicas, ou simplesmente, não é realizada (Soares et al., 1992).

Em relação à avaliação, houve momentos registrados no diário de campo em que este fator foi enfatizado pelos professores, seja na participação das aulas: “quem não participar darei um negativo”, “EF pode rodar”; seja na entrega de trabalhos solicitados: “quem não trouxe será zero”; “não entregou vai ter nota baixa”. Porém, invariavelmente sempre era dado mais prazo para entrega: “me entreguem semana que vem”, “vou dar mais tempo para vocês”. Em relação a notas, alguns alunos comemoram nota alta, comparam com seus colegas, como nas seguintes falas anotadas no Diário de campo: “tirei 10”, o outro “não te perguntei”, outro aluno comenta “Tão feliz gabaritei o trabalho”.

Neste sentido, podemos ver que a nota pode ter maior importância do que o conhecimento em si adquirido, conforme Freitas (2001, p.1):

Marx já dizia de valor de uso e valor de troca, analogamente se tem o conhecimento adquirido e o trabalho pela nota. O valor de uso é a utilidade do produto: a faca serve para cortar. O valor de troca é a marca que esta faca traz para ser negociada. O valor de troca acontece na escola quando a utilidade do conhecimento é superada pela intenção de receber uma nota. Quando a nota se torna mais importante que o conhecimento temos a banalização do ensino. Agora temos um aprendizado de relações de mercado, de negociação. Ao menos se aprende alguma coisa na escola.

Freitas (1995) sugere o fenômeno da avaliação em sala de aula em três componentes articulados: a) Avaliação instrucional: avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas e trabalhos; b) Avaliação do comportamento do aluno em sala: considerado um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar e c) Avaliação de valores e atitudes: ocorre cotidianamente em sala de aula e podem consistir em expor o aluno a repressões verbais ou físicas, comentários críticos e até humilhações perante a classe.

Neste sentido, o autor destaca:

Este fenômeno descrito, entretanto ainda não está completo. É preciso considerar que ele ocorre em dois planos: um formal e outro informal. No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos. No plano informal estão os juízos de valor que informam os resultados das avaliações (Freitas, 1995, p. 145).

Sobre os momentos avaliativos, formal e informal, Pinto (1994), define a avaliação formal como aquela composta por provas escritas e orais, tarefas de casa, pesquisas, caracterizadas como as avaliações que estão previstas pela escola no planejamento escolar, sendo que o aluno sabe que está sendo avaliado, as formas de avaliação e o conteúdo a ser avaliado, além dos objetivos da avaliação, e “os resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (Freitas, 2009, p. 145).

Diante dessa conceituação textual, a avaliação informal refere-se àquela que o professor realiza de forma contínua, no cotidiano e no transcorrer das aulas, sendo evidenciadas mediante “observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele” (Pinto, 1994, p. 23), ou seja, o aluno desconhece o todo e “o processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático” (Freitas et al., 2009, p. 145).

3.2 Conteúdos e Métodos da Educação Física escolar e a carreira docente

Este segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista está “represada” na outra categoria, a da avaliação/objetivos, sendo fundamentais na manutenção da atual forma da organização do trabalho pedagógico da escola e em sala de aula (Freitas et al., 2009).

Podemos dizer pela análise dos planejamentos e depoimentos do professorado que, ao longo da carreira docente há inicialmente um planejamento de maior complexidade, possivelmente para tentar atenuar os imprevistos que podem acontecer nas aulas e, com o passar dos anos e das experiências vividas, o professor

sente-se mais “seguro” e conseguir inclusive com que estes imprevistos enriqueçam a aula transformando-os em pedagógicos e, que no final da carreira este planejamento, pelo menos processo de planejamento torna-se menos elaborado e mais pragmático.

Sobre os critérios que utilizam para a escolha dos conteúdos das aulas de EF, os mesmos são organizados da seguinte forma:

Aqui na escola tem um conteúdo para cada série que a gente tem que abordar; tem um conteúdo programático, digamos assim. Eu tentei montar as minhas aulas em cima disso, mas eu tentei também trazer alguns conteúdos que eu considere importantes, digamos assim [...] A gente fala muito da cultura corporal, leque da cultura corporal. É isso também, eu acho que eles precisam conhecer várias coisas, mas sair um pouco só do futebol, do vôlei, do basquete, do handebol, do caçador que eles gostam muito, da corda, do disco (Professora A).

Os critérios têm uma lista de controles para seguir, a gente tem um cronograma a ser seguido que é enviado para a Secretaria de Educação, então a gente se baseia naquilo ali, mas tem a liberdade de variar conforme a nossa criatividade (Professor B)

Bom, tem os PCNs que eu te digo que eu sigo, e tem sugestões já da própria escola, são sugestões. De todas as turmas – educação infantil, fundamental I e fundamental II (Professora C).

Isso é a coordenação, dependendo do material que a gente tem, ela faz uma divisão. Tipo, o 1º trimestre do 1º ano – dando um exemplo só –, o 1º trimestre, tipo futsal, 2º handball e 3º vôlei. No 2º ano inverte para não ficar com pouco material. Hoje a gente tem pouco material mesmo (Professora D).

Através do exposto pelos docentes, e visto nos documentos específicos da EF da escola, há uma proposta de sistematização dos conteúdos da EF, porém, há liberdade para o professor propor sua sequência de acordo com sua organização, e busca de outras bases para formulação destes conteúdos.

Na escola, foi visto nas observações uma forte influência das práticas esportivas do futsal, voleibol, basquetebol e handebol, conforme conversas com o professorado e registrados no Diário de campo: “a escola tem no ensino médio um histórico de prática desportiva, eles já vem prontos pra jogar, ainda mais que recém agora tivemos as quadras novas liberadas, então eles querem jogo” (Professor D, Diário de campo, 28 de outubro de 2016). Observei ainda a influência do esporte de rendimento, da mídia e de megaeventos como das olimpíadas, entre o alunado, em suas falas como se fossem jogadores profissionais e por parte do professorado através de trabalhos sobre as Olimpíadas e Paralimpíadas.

Sobre a participação do alunado na escolha desses conteúdos, quando ocorre, é da seguinte forma:

No início do ano eu explico para eles como vai ser a função de avaliação e de conteúdos, e eles me entregam por escrito, fazem uma cartinha, um bilhetinho com coisas que eles gostariam de vivenciar, de participar e de jogar. E principalmente os que foram meus alunos o ano passado, pediram muito pelo rugby, que eu trabalhei com eles, levei eles em um festival, e eles pediram bastante disso, então são coisas que eu tento levar em consideração quando eu organizo as minhas aulas (Professora A).

[...] Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sim, na EJA às vezes a gente tem – a gente isso até a gente estava conversando. Na EJA a gente tem a possibilidade de ter uma flexibilidade mais para a prática esportiva, e aí sim, eles escolhem a atividade que vão fazer, nesse caso sim, mas aí escolhe a atividade (Professor B).

Olha, nos primeiros dias de aula, sempre eu proponho o que eu gostaria de trabalhar, e sempre passo o que eles gostariam de trabalhar, e isso eu estou sendo contemplada (Professora C).

No ensino Médio onde ministro aulas, não (Professora D).

Pelos relatos das professoras A e C, no início dos períodos letivos solicitam aos alunos sugestões de conteúdos para serem trabalhados ao longo dos anos. Na EJA, onde é ministrada aula do professor B, um fato que chamou a atenção foi que o mesmo fomenta a iniciativa do alunado na proposição das atividades, desta forma, o alunado unido por determinados interesses e ligados por um sentido uma cooperação consciente, temos o que Pistrak (2011), denomina como auto- organização dos alunos. Já no Ensino Médio não ocorre esta participação do alunado na escolha dos conteúdos.

No tocante aos métodos utilizados para o aprendizado desse conteúdo, relataram o seguinte:

Depende. 5º anos e 8º séries, eu uso um pouco de teoria, não, eu uso bastante teoria. Mas com os mais novos não tem como tu sentar, botar eles sentados em uma cadeira e explicar, porque Educação Física eles querem correr, querem pular, querem

extravasar. Mas com os mais velhos eu tento levar em consideração as aulas mais teórico- práticas, digamos assim (Professora A).

No caso da professora A, ela acredita que nos anos iniciais deve- se priorizar o aspecto vivencial e motor, sendo que após, nos anos finais seria possível uma maior discussão e aprofundamento, ou seja, podem trabalhar com a cultura corporal não só no sentido de vivenciá-la, mas também compreendendo- a, criticando-a e transformando-a (Daolio, 2004).

Eu gosto mais da global, e de da questão dos pequenos jogos também, do Greco, do Garganta, gosto de usar o trabalho deles sim. Tenho usado com os pequenos a questão dos pequenos jogos, tem dado muito certo. Dos pequenos jogos com o grande, mas nunca parcial, mas sempre no jogo, nos pequenos jogos nessa concepção (Professor B).

O processo metodológico que orienta o trabalho pedagógico do professor B constitui em uma estrutura (pedagógico-metodológica) focada nas modalidades esportivas coletivas, privilegiando a forma incidental de ensino e propondo-se uma seqüência metodológica apoiada na concepção de uma Iniciação Esportiva Universal.

Eu tento fazer todas as práticas que eu sei, desde exposição dialogada, desde trabalhar a parte de autonomia que vem do construtivismo; desde usar o que eles trazem consigo, assim, da cultura corporal de movimento deles. (Professora C).

O uso do construtivismo elencado pela professora C é uma abordagem pedagógica da EF que consiste no aluno construir seu conhecimento a partir da interação com o meio, com o mundo, resolvendo problemas, assim, o jogo é considerado o principal modo de ensinar, e é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, procurando respeitar as experiências vividas pelos alunos e as diferenças individuais.

Como eu te disse, quando a gente trabalha com o ensino fundamental, trabalha-se o educativo, trabalha as habilidades, tu procura passar pra eles. Passa muito educativo para a aprendizagem do esporte. Mas no ensino médio é mais uma prática mesmo. A não ser quando tu vê que é turma nova da escola. Aí tu trabalha com educativos (Professora D).

A EF, como disciplina escolar, tem sido vista pelas demais disciplinas do coletivo escolar com uma disciplina meramente prática e do simples fazer por fazer, sem percepção de que “a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega” (Winterstein, 1995, p.39). Neste sentido, é dada uma ênfase à prática desportiva pela professora D, principalmente no ensino médio Um dos motivos, deve-se aos currículos de formação do professorado em EF, de caráter esportivo e distante da realidade concreta das escolas.

Diante de uma reflexão sobre os conteúdos e os métodos na EF escolar, os mesmos têm se materializado e se legitimado quanto ao dispositivo da esportivização da EF (Ilha, 2015), enfatizando que ao não possuir um embasamento teórico suficiente contribui explicitamente com a exclusão de alunos nas aulas e práticas homogenizadoras, mecanizadas e acríicas. Mesmo assim, com essa esportivização das aulas de EF e em relação a poucas modalidades esportivas, os mesmos são tratados parcialmente, sendo negligenciados outros conhecimentos da cultura corporal (Soares et al., 1992). Além disso, “a esportivização do currículo da EF, no âmbito escolar, com princípios do rendimento e da competição, a nosso ver, pode contribuir para o empobrecimento da experiência” (Diehl et al., 2017, p.185).

Em relação à utilização de concepções/teorias pedagógicas para o planejamento do trabalho pedagógico, ocorre da seguinte forma:

Ah, eu posso até usar para planejar as aulas, mas dificilmente a abordagem que tu pensa: “Ah, com essa turma eu vou usar a abordagem tal”, dificilmente tu planeja, pensando em uma abordagem, ou tu utiliza realmente ela (Professora A).

A professora em início de carreira relata a dificuldade de utilizar na prática para o planejamento, uma ou outra abordagem pedagógica, neste sentido Huberman (1992) acredita que nesta fase o professor pode apresentar dificuldades em relação ao ato de planejar e ensinar em si, e em torno da indisciplina dos alunos pois, segundo o autor este momento da carreira caracteriza- se como fase de descoberta e sobrevivência.

Eu gosto mais da global, e de da questão dos pequenos jogos também, do Greco, do Garganta, gosto de usar o trabalho deles sim. Tenho usado com os pequenos a questão dos pequenos jogos, tem dado muito certo. Dos pequenos jogos com o grande, mas nunca parcial, mas sempre no jogo, nos pequenos jogos nessa concepção (Professor B).

Após um tempo de descobertas, o professor consegue organizar melhor seu trabalho pedagógico. No caso do professor B, com 14 anos de docência, consegue sistematizar suas aulas a partir de uma proposta de ensino das modalidades esportivas orientadas para o jogo em si, com base nos autores citados.

Eu utilizo, mas eu vou te dizer uma coisa, é tudo em uma teoria. Porque se eu for analisar se está sendo executado exatamente na prática, fica um vácuo. Eu tento demais utilizar um coletivo de autores, só que me falta às vezes um embasamento Marxista até para ver melhor, mas eu consigo ter uma noção geral. E eu gosto tanto do construtivismo do João Batista. Agora eu vou te dizer, você sabe no que eu queria trabalhar mesmo? Naquela emancipatória, mas eu estou muito longe de tentar conseguir isso. Eu queria trabalhar nessa linha, mas eu estou longe (Professora C).

Com 21 anos de docência, a professora C, tenta articular seu trabalho pedagógico a partir de uma proposta histórico- crítica de educação, além de demonstrar interesse em uma proposta construtivista, porém, é ciente de que precisa buscar mais o conhecimento destas teorias. Neste sentido, ao se considerar um ser inacabado, sabe que é um ser condicionado, mas, consciente deste inacabamento, sabe que pode ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Freire, 2005).

Já a professora D, informou que atualmente não utiliza uma concepção/teoria pedagógica para o planejamento do seu trabalho pedagógico. Mesmo dizendo que seu trabalho pedagógico não envolve atualmente nenhuma teoria pedagógica, qualquer ação pedagógica mesmo que inconscientemente é balizada em alguma teoria, tem alguma direção seu ato pedagógico.

Essas teorias foram oportunizadas o seu conhecimento a partir de diferentes maneiras:

Eu tive bastante contato com as abordagens, com as teorias, eu tive disciplinas bem boas em relação a isso, até pedagogias de Educação Física que eu comentei antes, foi muito boa em relação a isso, a gente trabalhou bastante em cima das abordagens, metodologias e tal. Eu acho que na minha graduação, que eu tive bastante contato, claro que na especialização também. E tu acaba pesquisando um pouco por ti, assim, depois, se tu tem tempo, que é uma coisa que às vezes tu acaba não tendo, tu vai um pouco sim atrás. Mas eu acho que muito pela graduação, não tanto pelo depois. Porque as formações que a gente tem depois, elas são muito, “ah, atividades que tu pode trabalhar em aula”, mas não necessariamente uma concepção, uma abordagem (Professora A).

Formação continuada na universidade (Professor B).

Não, eu não senti isso lá na graduação, eu vou te dizer como eu tive esse contato. Quando eu fui trabalhar na UFSC como professora de recreação, eu acabei dando aula de ginástica, porque faltou professor e eu fui dar aula de ginástica e de natação. E algumas alunas se negaram – da graduação de Educação Física – a fazer o estágio em escola, e pediram para fazer como 3º grau no caso. E aí eu comeci a acompanhar o estágio delas, ir para as reuniões delas. E aí que eu comeci a tomar contato com as tendências pedagógicas, foi o primeiro contato que eu tive. Fiz um questionamento como que estava sendo a minha prática, e eu comeci a estudar isso por conta própria. E dali em diante, até por causa de concurso, por causa de prática, eu fui atrás (Professora C)

Pelos relatos do professorado, as IES, se apresentam como a melhor via de conhecimento destas teorias pedagógicas que balizam o trabalho pedagógico, seja no momento de discencia, seja como docente das mesmas. Desta forma, uma questão pontual em relação ao conteúdo/método da escola em geral está em 03 aspectos: na ausência do trabalho material socialmente útil e como princípio educativo; na atual fragmentação do conhecimento na escola e na própria gestão da escola (Freitas et al., 2009).

Formar o cidadão, a pessoa, prepara - lá para a sociedade e adquirir conhecimento, parecem ser o papel da escola hoje em dia na visão do professorado. Para que a escola realmente consiga ser o que os docentes acreditam ser o papel da escola, ela deveria desvincular-se de interesses mercadológicos. Faz-se necessário que o Estado não seja o gestor da escola, mas somente seu financiador, de maneira que a educação torne-se livre do controle ideológico dos grupos dominantes.

Importantes elementos que perpassam o trabalho pedagógico em si foram observados e anotados no Diário de campo, como o dia que professora conversa com um aluno sobre o irmão que está preso e o aconselha, ou da aluna que contou que o pai a abandonou e a professora ficou sem saber o que falar, ou esse caso:

Aquele aluno está preso, na condicional, só vai posar no presídio, por causa do tráfico, aqui é um bom aluno, estes dias chutou bola forte no telhado, e fez barulho, ele me olhou e veio me pedir desculpas, mas nem precisava, ele é bem tranquilo, espero que fique bem na vida (Professor B, Diário de campo, 30 de outubro de 2016).

Estudos apontam que com o avanço dos anos escolares, a EF vai tornando-se cada vez mais secundária e menos interessante para os próprios alunos, visto que os mesmos estão preocupados com outras questões de seu cotidiano, como o vestibular e o ingresso no mercado de trabalho a partir do ensino médio (Betti & Zuliani, 2002). Uma das formas de superação desse não reconhecimento entre as demais disciplinas do coletivo escolar poderia ser se houvesse um planejamento no sentido de fazer um trabalho integrado, ou seja, interdisciplinar com as demais disciplinas:

Interdisciplinar depende, só se eu sentar com algum professor e combinar alguma coisa. Porque do contrário, assim, não tem. “Ah, os professores de Educação Física, artes, e sei lá, musica, vão fazer tal coisa no 2º trimestre”, não tem muito disso. Mas eu com a professora de artes dos 5º anos, a gente fez um trabalho agora no 2º trimestre, eles estavam fazendo a montagem das tochas e tal, e eu tentei trabalhar um pouco as modalidades olímpicas com eles. Mas não foi bem um trabalho integrado assim não, não teve uma conversa, um projeto montado, nada disso. Uma conversa de corredor assim, o professor passou (Professora A).

Não, hoje momentaneamente não tem, não tem nada nesse sentido (Professor B).

Há solicitações, às vezes, de poucos professores. Eu tenho notado mais da professora de Geografia e a da de Literatura dos 7º anos. Dos 2º anos poucas solicitações, eu não cheguei a fazer, sentar e conversar. Elas ainda veem a Educação Física como um meio, não como um fim, e é por aí mais ou menos (Professora C).

No ensino médio, não (Entrevista Professora D).

Pelas narrativas do professorado e em nosso entendimento, notamos que a interdisciplinaridade não ocorre de forma efetiva em relação à EF e outras disciplinas do coletivo escolar. Assim, como possíveis formas de superação deste quadro deve-se buscar uma legitimação autônoma da EF (Bracht, 1992), ou seja, a EF ter uma importância situada nela própria, apresentando elementos humanos fundamentais que a justifiquem no âmbito escolar por si só, e não, por uma legitimação heterônima, através da instrumentalização da EF, da sua atrelação ao mundo do trabalho, como auxiliar de outras disciplinas, como instrumento de negociação quanto ao comportamento dos alunos, ou ainda sendo reconhecida somente a partir de resultados externos a partir de jogos escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a organização do trabalho pedagógico do professorado de EF da em diferentes momentos da carreira docente da RMEPEL- RS. Buscamos compreender a totalidade do trabalho pedagógico a partir dos diferentes elementos que o compõe, ou seja, dos pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdos/métodos da EF escolar.

Sobre o trabalho pedagógico dos professores com diferentes anos de experiência docente, a partir dos pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdos/métodos da EF, valendo-nos das observações das aulas, do diário de campo e das entrevistas, constatamos que no primeiro par dialético, os objetivos da EF no início da carreira apresentam-se de forma ampla e genérica, e que com o passar da carreira vão tornando-se mais relacionados com os objetivos da educação escolarizada e mais específicos; já no aspecto da avaliação, parte-se de um nível mais informal, passando pela busca se ocorreu à apropriação do aprendizado pelo alunado e reflexão dos mesmos e prevalências de aspectos formais na avaliação.

Verificamos a respeito do outro par dialético conteúdos/métodos da EF escolar, que a esportivização das aulas de EF perpassaram a carreira docente e estão presentes nos conteúdos atuais desta disciplina,

seguindo os conteúdos programáticos da EF do educandário, além do professorado apontar ter liberdade para a apresentação de outros conteúdos. Em relação aos métodos de organização do trabalho pedagógico, parte-se no início da carreira da priorização da vivência de práticas desportivas com dificuldades de concretização de uma teoria pedagógica como base de elaboração das aulas. Com o passar dos anos consegue-se articular um método ao jogo, indo na direção de um trabalho pedagógico integrado a uma teoria pedagógica, até que no fim da carreira tem-se um conhecimento tácito da profissão.

Esse estudo possibilitou através de realidade concreta perceber que a experiência ao longo da carreira docente é fundamental no processo educativo, na elaboração de conceitos e na elaboração e relação dos diferentes elementos do trabalho pedagógico.

Ao concluirmos esta pesquisa fazemos também uma crítica à educação capitalista voltada para o mercado de trabalho e a uma política neoliberal. Apontamos como possibilidade de superação uma abordagem histórico- crítica da Educação embasada na dialética materialista que busca a apreensão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, articulado com a educação escolarizada, trabalho e cidadania numa perspectiva omnilateral.

REFERENCIAS

- Bardín, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Betti, M. & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1). Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>
- Bracht, V. (1992). *Aprendizagem social e Educação Física*. Porto Alegre: Magister.
- Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, M. E. M. P., Castellani, L. C. F., Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Daolio, J. (2004). *Educação Física e o conceito de cultura*. (2ª ed). Autores associados.
- Diehl, V., Wittizorecki, E. & Molina Neto, V. (2017). Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da Educação Física. *Pensar a Prática*, 20(1) 182-193 doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.40663>
- Escobar, M. O. (1997). *Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Freitas, L. C. (2001). *Implicações conceituais para uma prática avaliativa*. Campinas, São Paulo.
- Freitas, L. C., Sordi, M. R. L., Malavasi, M. M. S. & de Freitas, H. C. L. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Editora Vozes Limitada.
- Frizzo, G. F. E. (2012). *A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*, 2, 31-61. Porto Editora.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo. Editora Cortês.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Pedagógica e Universitária.
- Mészáros, I. (2012). *A educação para além do capital*. Boitempo editorial.
- Pinto, A. L. G. (1994). *Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Pistrak. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. Expressão Popular.

Projeto Pedagógico (2010). Colégio Municipal Pelotense. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Pelotas.
Ilha, F. R. S. & Hypolito, A. (2015). Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. *Movimento*, 22(1), 173-186. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.55467>

REFERÊNCIAS

- Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, 9(1), 07-19. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ática.
- Winterstein, P. (1995). A dicotomia teoria-prática na Educação Física. *ANAIIS III Semana de Educação Física-Universidade São Judas Tadeu*. São Paulo, 38-45.