

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA E O ESPORTE
ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE
ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Natália Macedo Nunes

BRASÍLIA
2014

A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA E O ESPORTE
ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE
ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

NATÁLIA MACEDO NUNES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: ALDO ANTONIO DE AZEVEDO

AGRADECIMENTO

Ao meu orientador, Aldo Antônio de Azevedo. Obrigada por tudo e especialmente pela imensa contribuição para o enriquecimento da minha formação.

Aos professores, membros da banca de avaliação, Marcelo Húngaro e Alcir Horácio da Silva.

Aos professores do Programa de Mestrado, Dulce, Lino Castellani Filho, Marcelo Húngaro, pelas importantes contribuições durante a construção deste estudo.

Aos companheiros de Goiânia, Rosirene, Ana Paula, Marisa, Willian, Danielle e Carolina, pela amizade e por compartilhar comigo esta jornada.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo companheirismo, compreensão e apoio de sempre.

LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
CEPAE	- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
PP	- Projeto Pedagógico
PPP	- Projeto Político Pedagógico
TV	- Televisão
UFG	- Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 – A TEORIA CRÍTICA E A ESCOLA.....	15
CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA E O COLETIVO DE AUTORES.....	25
2.1 Currículo ampliado.....	28
2.2 A avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	31
2.3 Pressupostos didático-metodológicos do esporte.....	32
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIA, CULTURA CORPORAL E FORMAÇÃO.....	35
3.1 A cultura corporal e a formação de indivíduos autônomos na prática da Educação Física.....	38
3.2 Cenário da crítica ao esporte nas escolas.....	40
3.3 Possibilidades de superação para o esporte.....	45
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	50
4.1 Primeiras aproximações com o projeto político pedagógico e o regimento interno do CEPAE.....	50
4.2 O currículo da Educação Física.....	55
CAPÍTULO 5 – O ALCANCE DA TEORIA CRÍTICA PARA AS REFLEXÕES E POSIÇÕES SOBRE O ESPORTE NA ESCOLA.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74
·	
LISTA DE ANEXOS.....	77
ANEXOS.....	78

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a pedagogia crítico-superadora e, diante dele, o objetivo deste estudo foi o de contribuir para a construção coletiva da teoria histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora no âmbito da Educação Física, delineando uma análise documental de uma escola que se apropriou de forma explícita tanto da teoria quanto da pedagogia. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de analisar na proposta curricular da Educação Física do CEPAE, o trato com o esporte escolar, considerando os pressupostos da pedagogia crítico-superadora na perspectiva do trabalho pedagógico do professor. Dessa maneira, as problemáticas desta pesquisa se materializaram na seguinte questão: a proposta curricular da Educação Física do CEPAE instrumentaliza o professor, resultando em um conhecimento crítico para o trabalho pedagógico com o esporte? Este foi um trabalho teórico fundado no método histórico-dialético, que utilizou a técnica de pesquisa bibliográfica, considerando como fonte principal os documentos pertencentes à escola pesquisada: Projeto Pedagógico, Regimento Interno, artigo publicado com o currículo da Educação Física do CEPAE e o programa de conteúdos da Educação Física do ano de 2013. Concluímos esta pesquisa confirmando nosso pressuposto inicial de que a proposta curricular, fundamentada pelos elementos da pedagogia crítico-superadora, instrumentaliza o professor de Educação Física, resultando em um conhecimento crítico para o trabalho pedagógico com o esporte. Embora sejam necessários novos estudos na área da Educação Física que somem esforços para a construção coletiva da pedagogia crítico-superadora, as reflexões contidas nesta pesquisa contribuem para uma discussão que surge da realidade concreta de operacionalização de tal pedagogia na escola. Esperamos ainda que, a partir dessas primeiras ideias, outros pesquisadores possam colaborar para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica na Educação Física.

Palavras-chave: Pedagogia crítico-superadora. Educação Física. Esporte.

ABSTRACT

The object of this research is the critical-surpassing pedagogy and, before it, the aim of this study was to contribute to the collective construction of the historical-critical theory and the critical-surpassing pedagogy in the scope of Physical Education, delineating a documental analysis of a school that has appropriated, in a rather explicit manner, of the theory as well as the pedagogy. Therefore, the general aim of this research is to analyse the Physical Education syllabus of CEPAE, the handling of the school sports, considering the presuppositions of the critical-surpassing pedagogy in the perspective of the teacher's pedagogical work. Thus, the problematics of this research have materialized in the following question: does the syllabus proposal of the Physical Education of CEPAE instrumentalize the teacher, resulting in a critical knowledge for the pedagogical work with sports? This was a theoretical work based on the historical-dialectical method, which used the technique of the bibliographic research, considering as its main source, the documents belonging to the school researched: Pedagogical Project, Internal Statute, published article with the syllabus of Physical Education from CEPAE and the contents program of the year of 2013. We concluded this reasearch confirming our initial presupposition that the syllabus proposal, based on the elements of the critical-surpassing pedagogy, instrumentalizes the Physical Education teacher, resulting in a critical knowledge for the pedagogical work with sport. Although new studies that gather effort to the collective construction of the critical-surpassing pedagogy are still necessary in the field of Physical Education, the reflections contained in this research contribute to a discussion that arouses from the concrete operationalization of such pedagogy in school. We hope, still, that from these first ideas, other researchers may collaborate to the development of this pedagogical theory in Physical Education.

Key words: Critical Surpassing Methodology, Physical Education, Sports.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido a partir de um interesse pessoal em compreender, com maior profundidade, uma das tendências pedagógicas consideradas críticas da Educação Física, a saber: *Pedagogia Crítico-Superadora*. As experiências, primeiramente como aluna na educação básica e após alguns anos como professora do mesmo nível de ensino, incentivaram-me a buscar caminhos diferentes daqueles vividos.

Inserida na escola, agora como docente, não percebia grandes avanços na prática pedagógica da Educação Física. O preconceito em relação à disciplina, o não reconhecimento por parte da escola e da sociedade do conhecimento pertencente a ela, a forte influência do tecnicismo nas aulas, a falta de seriedade e respeito no que se refere à organização do trabalho pedagógico, a insistente presença de professores “rola-bola”, dentre tantas outras questões, faziam e ainda fazem parte da realidade escolar dessa área de conhecimento.

A realidade da escola direcionou, de maneira determinante, uma busca por uma ação pedagógica mais coerente em relação aos conhecimentos pertencentes à Educação Física e ainda a pesquisa constituiu-se como um elemento enriquecedor de uma formação consciente. Atrélada a uma não concordância com o cenário da Educação Física nas escolas, a hegemonia do esporte escolar, quase sinônimo do esporte de rendimento, também se configurou como um elemento fomentador deste estudo.

Surgem, portanto, diante da realidade escolar, dois caminhos divergentes a serem traçados: um que concorda e propicia continuidade aos elementos que compõem o esporte de rendimento na escola – realidade dada –, e outro que utiliza os elementos desse esporte como um instrumento para problematizar e desvelar algumas contradições desse universo, abrindo possibilidades para uma discussão ampla da sociedade, assim como para uma compreensão crítica da realidade social. Este estudo se posiciona a partir do entendimento do segundo caminho, pois pensamos ser este um meio para a construção de um esporte escolar com bases para a formação humana.

A educação deve ser, portanto, uma prática de intervenção social, por isso exige técnicas adequadas e metodologias específicas que possam ajudá-la a alcançar seus objetivos. Esses instrumentos são mediações para os fins objetivados,

precisando ser cientificamente fundados, superando as formas espontaneístas de agir.

Ao observarmos os inúmeros programas televisivos e alguns megaeventos de grande nome que, de alguma forma, desenvolvem a temática do esporte, fez-nos refletir sobre a forma de como ele poderia ser desenvolvido na escola a partir de uma perspectiva que o problematizasse. Deparamo-nos com uma escola que propõe um currículo para a Educação Física baseado em uma pedagogia crítica e que problematiza, portanto, o esporte escolar. Essa possibilidade colaborou para a elaboração do problema de pesquisa, que seja: **a proposta curricular do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, fundamentada pelos pressupostos da pedagogia crítico-superadora, instrumentaliza o professor de Educação Física, resultando em um conhecimento crítico para o trabalho pedagógico com o esporte?**

Este estudo, de um modo geral, traz como tema a investigação da chamada pedagogia crítico-superadora na realidade escolar. Nessa perspectiva, discorre sobre as bases, princípios ou categorias que conferem uma especificidade à pedagogia crítico-superadora, no sentido de compreender e estabelecer um diálogo com a referida teoria. Também uma incursão nos significados de Educação Física e esporte foram fundamentais para o alcance dos objetivos deste estudo, considerando que esses termos são polêmicos e foram, ao longo da história, entendidos diferentemente.

A análise dos documentos foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação¹ da rede pública federal, vinculado à Universidade Federal de Goiás, o CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação). A escola funciona em prédio próprio no Campus Samambaia, desde 1980, sediando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio até 2005. Em outubro do mesmo ano, foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do Ensino Fundamental. Como um centro de ensino e pesquisa público, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral dos alunos, está estruturado a partir de um Regimento Interno e do Projeto

¹ Segundo o Título I, Capítulo II, Art. 4º do Regimento Interno do CEPAE, o Colégio de Aplicação é uma escola experimental, pública e gratuita, vinculada à Universidade Federal de Goiás, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do aluno, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político e qualquer preconceito ou discriminação.

Pedagógico, fundamentado em teorias progressistas, entre elas a teoria histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora.

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no CEPAE ocorria por meio de exames de admissão, mas, a partir dessa data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se 50% para a comunidade geral. Somente em 1988, passou-se a realizar sorteio público priorizando a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Objetivo geral

Analisar na proposta curricular da Educação Física do CEPAE, o trato com o esporte escolar, considerando os pressupostos da pedagogia crítico-superadora na perspectiva do trabalho pedagógico do professor.

Objetivos específicos

- Identificar as bases teóricas, conceituais e metodológicas da pedagogia crítico-superadora na proposta curricular da Educação Física do CEPAE para o esporte.
- Identificar na proposta curricular do CEPAE as orientações e mudanças para o trabalho pedagógico de Educação Física em relação ao esporte.

Justificativa e relevância do estudo

A construção do educador, segundo Severino (1994), apoia-se em um tripé: formação científica, política e filosófica. A formação científica significa ter o domínio dos conhecimentos científicos relacionados com a realidade educacional, que lhe permita ter uma visão objetiva da realidade, superando as formas ingênuas e superficiais das características da educação. A apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e sensibilidade às condições políticas, ou seja, de todo o contexto social que envolverá sua ação pedagógica, compõem a sua formação política.

Além da qualificação científica e política, a formação filosófica perpassa pela ideia de que a sensibilidade de sua prática educacional depende de sua inserção em um projeto antropológico, pois “[...] a educação só ganha sentido pleno a partir de uma visão de totalidade, que articula o destino das pessoas ao de toda a comunidade humana” (SEVERINO, 1994, p. 40).

Quanto à contribuição científica deste estudo, esta decorre das inúmeras discussões sobre quais as metodologias/pedagogias adequadas para o ensino da Educação Física, especificamente o esporte. De acordo com Severino (1994, p. 40), devido às características específicas da educação, a preparação do profissional que atuará nesse campo deve garantir-lhe, “[...] com solidez e competência, um rigoroso domínio dos conteúdos científicos e habilidades técnicas, uma consistente percepção das relações situacionais dos homens e uma abrangente sensibilidade às condições antropológicas de sua existência”.

Tem-se aqui a consciência de que nenhuma metodologia/pedagogia é capaz de recobrir toda a complexidade da prática pedagógica, mas se espera que este trabalho auxilie os professores a desenvolver o esporte na escola, não como um mero reproduzidor do esporte de alto rendimento e sim como objeto de reflexão crítica.

A opção pela pedagogia crítico-superadora se deve ao fato de ser a única proposta crítica que se fundamenta na tradição marxista e que incentiva a discussão do esporte para além da aparência. Essa pedagogia propõe uma aproximação do homem ao gênero humano² através da apropriação individual do conhecimento, historicamente produzido pelo conjunto da sociedade.

As reflexões presentes nesta pesquisa serão úteis aos professores de Educação Física para que se percebam como sujeitos importantes para a formação do aluno e, conseqüentemente, para uma sociedade crítica e consciente. Ao mesmo tempo, desvelando as contradições existentes no esporte, os alunos interpretarão melhor as relações existentes nesse universo, colaborando para a construção de uma sociedade diferente. Dessa forma, cada indivíduo, incentivado por seus próprios interesses, atuará mais criticamente frente às situações de exclusão existentes hoje, modificando assim a sua realidade.

Um dos fatores que estimulou os objetivos desta pesquisa foi a pouca produção acadêmica relacionada à pedagogia histórico-crítica (OLIVEIRA, 2009), mais especificamente sobre a pedagogia crítico-superadora. Então, com este estudo, verificamos se, de fato, esta teoria pedagógica da Educação Física contém

² “[...] A categoria gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 2007, p. 26).

elementos que colaboram para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade social.

Afinal, a educação é uma prática social, mas também política, construída por elementos simbólicos produzidos pela subjetividade e mediados por instrumentos culturais. Dessa forma, a educação age sobre os aspectos simbólicos da existência humana, ou seja, ela se faz como um processo de conscientização que utiliza os conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos.

Dessa forma, a educação pode, de um lado, contribuir para a sociedade por meio da produção, da sistematização e da divulgação de uma ideologia e pode, de outro, contribuir para a transformação da mesma sociedade através da produção, da sistematização e da divulgação de uma contraideologia. Ela pode direcionar uma crítica à ideologia vigente, desmascarando-a, denunciando suas contradições e seus compromissos com os grupos dominantes da sociedade, gerando, assim, uma nova consciência social entre os sujeitos (SEVERINO, 1994).

Portanto, estruturamos esta pesquisa tendo por base a contribuição da Educação Física e do esporte para a transformação da sociedade e da consciência social dos sujeitos através de uma contraideologia. Destaca-se, assim, que a produção mais relevante, ainda hoje, e que teve maior influência na Educação Física foi a proposta desenvolvida pelo Coletivo de Autores, de 1992, que articulou a sua especificidade aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Apesar do considerável impacto dessa obra para a área, o trabalho não teve continuidade³ e, por isso, entende-se como necessário um maior aprofundamento teórico sobre o tema, especialmente no que se refere à pedagogia crítico-superadora.

Esperamos então que a discussão presente neste trabalho colabore para o desenvolvimento/aprimoramento de uma pedagogia crítica no universo da Educação Física ou, ao menos, instigue o debate construtivo da área.

Pressupostos teórico-metodológicos

Este trabalho é de natureza qualitativa, pois é a forma adequada para atender a um fenômeno social e tem como objeto de estudo as situações complexas ou particulares que o método quantitativo não consegue analisar. Os estudos qualitativos podem descrever

³ O distanciamento teórico apresentado posteriormente pelos autores pode ser um dos motivos de não desenvolvimento de outros trabalhos coletivos. No entanto, este fato não influencia o foco desta pesquisa.

[...] a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir para o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos de indivíduos e coletividades (MENDONÇA; ROCHA; NUNES, 2008, p.47-48).

O método qualitativo trabalha com a subjetividade, valores e crenças que direcionam as ações humanas, estando em foco o que as pessoas pensam, sentem, opinam e valorizam. A pesquisa qualitativa é, pois, “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Quanto ao objetivo, este trabalho analisou o tratamento dado ao esporte escolar dentro da proposta curricular da Educação Física do CEPAE que é fundamentada na pedagogia crítico-superadora. E, dentre as manifestações da cultura corporal, foi escolhido o esporte, porque, no currículo escolar da Educação Física, os alunos dessa escola estudam-no do 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental, em pelo menos um bimestre. Já no Ensino Médio, o esporte é o único conteúdo desenvolvido em todos os anos.

Em relação ao campo de pesquisa, o estudo foi realizado no CEPAE, instituição vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG), e pretendeu, partindo do paradigma do materialismo histórico-dialético, encontrar respostas para a problemática da pesquisa. Dessa maneira, ao enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, partindo da identificação do modo de produção da sociedade e de sua relação com as superestruturas, encaminharemos as interpretações dos fenômenos observados nesta pesquisa.

Dessa forma, concordamos com Gil (2011, p. 22), quando destaca que Marx e Engels estabelecem a estrutura econômica como

[...] base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual [...] essa relação infraestrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é a última instância da estrutura econômica.

Ainda segundo Gil (2011, p. 14),

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Assim, o referido paradigma mostrou-se mais eficaz, visto que consideramos a dialética como a metodologia mais conveniente para a realidade social, na medida em que se trata de um pressuposto ontológico, com a necessidade de desenvolver o fenômeno histórico ao lado da consciência reflexa, da ideologia e da qualidade política (DEMO, 1995).

Procedimentos metodológicos

Esta foi uma pesquisa documental, constituída intrinsecamente por um trabalho teórico, elaborada com o propósito de verificar o espaço que o esporte escolar ocupa dentro da proposta curricular do CEPAE, fundamentada pela pedagogia crítico-superadora. Então, para se alcançar os objetivos, foi necessário um resgate dos fundamentos da teoria histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora, a fim de dar suporte à análise dos documentos.

Portanto, as principais fontes desta pesquisa constituíram-se dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (Anexo 1), Regimento Interno (Anexo 2), artigo publicado com o currículo da Educação Física do CEPAE (Anexo 3) e o Programa de conteúdos do ano de 2013 (Anexo 4). A autoria desses documentos pode ser considerada, de acordo com Scott (1990 *apud* FLICK, 2009), como oficiais e públicos, e a acessibilidade como publicação aberta, já que os documentos estão publicados e acessíveis a qualquer indivíduo.

O procedimento de análise dos documentos foi desenvolvido a partir da análise de conteúdo, já que entendemos o texto como um meio de expressão, sendo, por isso, uma técnica que produz interferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Os documentos são aqui considerados como uma forma de contextualização da informação. A análise de conteúdo pode ainda

[...] reconstruir “mapas de conceitos” à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades de texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações (BAUER; GASKELL, 2013, p. 194; *grifos do autor*).

Os procedimentos da análise de conteúdo reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Essas dimensões foram consideradas no estudo, pois a sintaxe descreve os meios de expressão e influência e a semântica refere-se ao que é dito no texto. Ou seja, a análise é direcionada para

pontos de aproximações e afastamentos dos conteúdos contidos nos documentos analisados e a da linguagem presente na teoria base da proposta.

Devido aos limites da pesquisa documental, como, por exemplo, o não aprofundamento no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, não foi possível abarcar todas as problemáticas destacadas no estudo. Porém, com os desdobramentos deste trabalho, outros questionamentos foram levantados como enriquecedores do processo e como possíveis encaminhamentos para o aprofundamento de outros objetivos.

Capítulo 1

A Teoria Crítica e a escola

Não seria possível iniciar uma discussão que se pretende contextualizada no âmbito educacional sem destacar a necessária relação entre escola e sociedade.

Pode-se afirmar, por um viés crítico, que o surgimento da escola coincide com o surgimento da divisão social do trabalho, no modo de produção escravista, com objetivos de educar uma classe que não se dedicava à atividade de produção das condições materiais da existência social. Período este já profundamente marcado pela divisão entre trabalho intelectual e manual.

A educação escolar permaneceu, nas sociedades antiga e feudal, como uma forma secundária de educação com o domínio exercido pela perspectiva da educação pelo trabalho, pois era este que possibilitava o processo de produção material da sociedade. Apesar de a educação escolar ter ainda, nessas sociedades, um viés educativo secundário, ela gerou objetivações enriquecedoras ao gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A mudança para a sociedade capitalista suscitou profundas transformações nas relações entre a produção material e a produção e apropriação do saber, pois, a partir desse momento, os objetivos a serem almejados eram outros e, portanto, qualquer instituição que permitisse a proliferação dessas novas ideias deveria ser considerada como um espaço de intervenção. A escola foi uma dessas instituições que sofreu profundas alterações nos seus objetivos “educacionais”. A educação escolar passa, a partir de sua institucionalização, à condição de modelo socialmente dominante da educação, representando, como tal, um importante espaço de domínio social.

O fato de a escola tornar-se, a partir do desenvolvimento do capitalismo, o modelo de educação da sociedade configurou-se como um avanço histórico-ontológico para a formação humana. Mas isso se dá em uma processualidade histórica concreta na qual as relações sociais de dominação não permitem a democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Até então, a visão da educação estava atrelada a questões objetivas da prática para o trabalho, ensinando-se o que o sujeito necessita para melhor executar

determinada função trabalhista, proporcionando maior lucro à empresa e assim garantir a continuidade do trabalho e das condições de sobrevivência. À educação, atribuía-se uma utilidade prática. Por isso, o avanço histórico-ontológico da educação desse período pode ser considerado parcial, na medida em que, ao garantir o acesso aos “conhecimentos”, contribui para o processo formativo do homem, porém esse ainda não era o objetivo primário da educação desse período histórico. Entende-se como consensual a compreensão de educação como um processo formativo do homem.

Ao considerar escola e sociedade como instâncias dependentes, evidencia-se a importância da educação escolarizada como tempo e espaço de reflexão do contexto mais amplo que é a ordem societária na qual ela está inserida. A escola, como instituição social, cumpre funções que podem ser consideradas condizentes ou não com a ordem social vigente. Na sociedade capitalista, escola e sociedade se articulam de determinada forma que as relações de poder permeiam a vida social e se fazem presentes no cotidiano escolar (DUCKUR, 2007).

Ponderar e destacar conscientemente essa ligação é um valioso passo para encetar problematizações acerca da educação com objetivos de emancipação humana e construção de uma consciência crítica da realidade social. Considerando essas relações e, ao mesmo tempo, considerando também o tempo histórico, compreende-se melhor as formulações das teorias que perpassaram o desenvolvimento da escola.

As teorias ditas não críticas⁴ fizeram-se presentes no universo escolar durante um tempo que foi suficiente para que, até hoje, se identifique alguns de seus princípios na organização do trabalho pedagógico de instituições escolares. Para elas, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. Realce-se uma suposta neutralidade e um cerceamento do papel ideológico dos processos educativos. A educação emerge, portanto, como um instrumento de correção de algumas distorções sociais, constituindo-se, assim, como uma força homogeneizadora que tem o papel de reforçar laços sociais, promover a coesão e garantir a integração dos indivíduos na sociedade (SAVIANI, 2009).

⁴ A classificação entre teorias críticas e não críticas é encontrada na obra *Escola e Democracia*, do autor Dermeval Saviani.

A pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista são historicamente consideradas teorias não críticas (SAVIANI, 2009), fruto de um artifício de reorganização educacional sofrido mundialmente. Apesar de tentarem avançar em relação aos processos de ensino e aprendizagem e de organização didático-metodológica, as teorias não críticas continham elementos determinantes que as confortavam como tal.

Características como a escola enquanto antídoto da ignorância e maneira de se alcançar a equalização social, a inspiração nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e a não consideração do aluno como ser social colaboraram para que essas teorias tivessem um caráter extremamente racional minimizando qualquer tipo de interferência subjetiva sobre os indivíduos.

As teorias crítico-reprodutivistas são consideradas críticas, pois postulam a compreensão da educação a partir de seus determinantes sociais. Porém, chegam a conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade de classes, reforçando o modo de produção capitalista. As teorias que tiveram mais repercussão e que alcançaram mais nível de elaboração são: a) “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”; b) “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)”; c) “teoria da escola dualista”⁵ (SAVIANI, 2009).

Por outro lado, as teorias críticas entendem que a sociedade é caracterizada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, que se relacionam à base da força, pois o grupo ou classe que detém maior força caracteriza-se como dominante e se apropria dos resultados da produção social. A educação, nessa perspectiva, é entendida como diretamente dependente da estrutura social (SAVIANI, 2009).

Sendo assim, torna-se necessário entender que a sociedade capitalista é aquela dividida em classes sociais, na qual os indivíduos buscam objetivos antagônicos e que a conquista desses objetivos não está sujeita exclusivamente ao esforço e ao mérito de cada indivíduo isolado. Está aí um dos motivos que justificam a compreensão da relação escola e sociedade em prol de uma formação consciente e crítica. Nesse sentido, entende-se por concepção crítica aquela que

[...] leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social [...] (SAVIANI, 2011, p. 78).

⁵ As explicações e aprofundamentos dessas teorias podem ser encontradas no livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani.

Podemos, dessa forma, a partir da compreensão crítica da educação⁶, considerar que as teorias, classificadas como não críticas, apesar de apresentarem avanços, são norteadas por objetivos com funções práticas que não consideram as questões relacionadas à formação humana como primordiais. As teorias críticas, ao tencionarem a relação dos objetivos da escola com os objetivos da sociedade, destacam o caráter formativo da educação, direcionando-a em prol do enriquecimento humano. É, portanto, por esse motivo, que investigamos uma *pedagogia* crítica da Educação Física, que tem como base uma *teoria* crítica da educação.

O desafio de qualquer teoria crítica da educação, que se pretenda constituir uma pedagogia⁷, reside em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa acerca da formação de seres humanos. Porém, há de se considerar que uma *Pedagogia* crítica se fundamenta em uma *Teoria* crítica da educação, mas nem toda *Teoria* crítica pode ter como desdobramento uma *Pedagogia*.

A pedagogia que se propõe crítica deve ter claro, portanto, os determinantes sociais da educação, o grau em que as contradições da sociedade interferem na educação e, por fim, como o educador irá posicionar-se em relação a essas questões, marcando claramente uma direção política em relação à questão educacional (SAVIANI, 2011).

A pedagogia histórico-crítica, termo este gerado em 1984, no quadro das tendências críticas da educação brasileira, desenvolveu-se a partir de vários estudos de Dermeval Saviani. Tem como fonte teórica as contribuições, sobretudo de Karl Marx, que procuram abordar os problemas pedagógicos a partir de matrizes teóricas do materialismo histórico, no campo da filosofia da educação e no campo da psicologia.

[...] a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir

⁶ Pode-se entender como consensual, que a educação hoje é entendida como um processo formativo do homem, que se fundamenta na comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, isto é, uma formação tanto do educando como do educador (SAVIANI; DUARTE, 2012).

⁷ “[...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 74).

do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76; *grifos do autor*).

Um dos exemplos de uma *Teoria* crítica poder gerar uma *Pedagogia* crítica é a *Teoria Histórico-crítica*, cujos pressupostos sobre a relação entre sociedade e escola exigem a apresentação de propostas pedagógicas “[...] concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação” (DUARTE, 2007).

A pedagogia histórico-crítica emerge, portanto, de uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da construção de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados à organização do sistema de ensino e ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que movimentam a relação professor-aluno no interior das escolas, compreendendo assim, os determinantes sociais. Atenta aos determinantes sociais da educação, essa pedagogia abre a possibilidade de articulação do trabalho pedagógico com as relações sociais, considerando a ação recíproca entre educação e sociedade. E uma categoria latente na configuração desta pedagogia é o trabalho⁸.

A forma básica e primeira de atividade humana é a transformação da natureza e, por isso, o produto gerado pelo trabalho é, simultaneamente, a realização de um objetivo existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedade dos objetos. A maneira para o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se é por meio da “[...] dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

O trabalho é considerado primeiramente como a atividade vital, vida produtiva, aparecendo ao homem como um meio para a manutenção da existência física. Porém, com respeito ao trabalhador

[...] que se *apropria* da natureza através do trabalho a apropriação aparece como estranhamento, a autoatividade como atividade para um outro e como atividade de um outro, a vitalidade como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto para um poder estranho, para um homem estranho [...] (MARX, 2010, p. 90).

⁸ O trabalho, ao se constituir como transformação da natureza, ou seja, ação adequada a finalidades (intencionalidade), diferencia os homens dos animais. A educação é, portanto, uma exigência do e para o processo de trabalho (SAVIANI, 2011).

Diante da intrínseca divisão do trabalho, na sociedade capitalista, configura-se uma classe liberta do trabalho diretamente produtivo e que se encarrega de alguns assuntos comuns à sociedade, a saber: a direção do processo de trabalho, administração do Estado e dos assuntos políticos, justiça, ciência, belas-artes, entre outros. Dessa forma, constrói-se e divulga-se uma ideologia dominante que garante a legitimidade e a perpetuação da organização social vigente.

A divisão social do trabalho faz com que a atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho se manifestem diferentemente nos indivíduos. Isso gera como consequências para o trabalhador a oposição entre riqueza e pobreza e entre saber e trabalho. Esse antagonismo “entre a riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir, por sua vez, uma contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho como capital ou como artigo de luxo do rico” (MARX; ENGELS, 1978, p. 11).

A educação é considerada uma produção não material, sendo, desse modo, uma atividade que se dirige a resultados não materiais. Porém, a educação realiza-se no contexto da materialidade e, por isso, a ação educativa desenvolve-se a partir de e em condições materiais. Logo, o trabalho educativo, considerado trabalho não material, é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Diante de tal conceito, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando

[...] o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 50).

De tal modo, o objeto da educação configura-se em duas instâncias, referente ao conteúdo e ao método: 1) a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório; e 2) a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico quando da organização dos meios pelos quais cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011).

A pedagogia histórico-crítica defende que a escola seja “uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, sendo a prática pedagógica o elemento

que permite a caracterização desse papel mediador” (DUCKUR, 2007, p. 33). Essa conceituação se fundamenta na ideia de que a transformação dos indivíduos pode ocorrer transversalmente pela educação e, assim, intervir na sociedade em sua totalidade. Ou seja, as mudanças na sociedade são diretamente dependentes das modificações dos indivíduos. Conseqüentemente, a educação escolar, que opte por tal pedagogia, deve priorizar práticas pedagógicas que incentivem alterações nos sujeitos envolvidos no processo educacional, pois uma vez transformados poderão contribuir para a transformação da prática social ampla.

A escola é um espaço historicamente privilegiado de intervenção social, pois, através dela, pode-se perceber a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. Ela é, portanto, uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e historicamente acumulado e no acesso aos instrumentos que possibilitam o contato com a ciência. A escola tem uma função especificamente educativa (pedagógica), no que se refere à questão do conhecimento, do saber sistematizada, e formativa em relação ao enriquecimento humano, sendo necessária, por isso, a constante reflexão sobre a importância da escola e da reorganização do trabalho educativo.

Devido à especificidade das pedagogias críticas, há de se despende à educação um olhar histórico e crítico.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80; *grifos do autor*).

Além do entendimento histórico e crítico de educação, o conceito de práxis é especialmente importante para a compreensão de tal pedagogia. Trata-se de articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. [...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2011, p. 120).

Dessa forma, entende-se que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada e, por conseguinte, a educação é entendida como a mediação⁹ no interior da prática social global. Esse entendimento de uma intervenção pressupõe que o professor, como alguém que apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de possibilitar essa apreensão por parte dos alunos, realizando assim a mediação entre o conhecimento desenvolvido socialmente e os alunos.

Dois pressupostos são determinantes para a configuração da perspectiva histórico-crítica: 1) a centralidade da transmissão/assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados como necessários para que o aluno tenha subsídios (conscientização) para a transformação pessoal; 2) a historicidade do conhecimento, tão logo a educação escolar deve considerar como base a prática social de indivíduos reais que vivem em um contexto social concreto (DUCKUR, 2007).

Configura-se, assim, a educação como um processo, caracterizada pelo acesso ao conhecimento historicamente construído e pela identificação dos indivíduos como pertencentes a uma classe social inserida em uma sociedade dividida em classes antagônicas. A educação escolar surgida nesse contexto será, portanto, orientada em direção à humanização do indivíduo e de suas relações.

Duckur (2007) afirma que os conteúdos que emergem da teoria histórico-crítica são essenciais para a transformação nos modos de pensar, agir e sentir dos indivíduos e da sociedade. Destaca que, na realidade brasileira, as questões de exclusão e desigualdades sociais apresentam situações trágicas, podendo essa perspectiva impulsionar processos de mudanças das consciências e contribuir para materialização de novos modelos de vida social. Porém, enfatiza que uma avaliação contínua e crítica dos caminhos que essa teoria assumiu desde sua divulgação, bem como dos desafios e das superações necessárias para sua configuração, é fundamental para que a teoria crítica em educação possa dar origem a uma pedagogia crítica, ou seja, uma ação educativa que possa contribuir concretamente para a superação das relações de dominação.

Não obstante, este impulso de problematizar as práticas educativas, através de um movimento crítico de análise, também perpassou a Educação Física brasileira, em sua especificidade, quando ela vivenciou um processo de intensa

⁹ A mediação explicita-se em três momentos: “problematização, instrumentação e catarse” (SAVIANI, 2011, p. 121).

crítica ao paradigma da aptidão física e à sua função social historicamente assumida.

A década de 1980 talvez tenha sido o período mais importante para o amadurecimento da Educação Física brasileira, pois foi caracterizada, principalmente, por uma apreciação contundente: a denúncia à prática elitista, preconceituosa e excludente presente na ação dos professores de Educação Física na escola. Criticava-se a visão fragmentada de homem, na qual a formação corporal estava desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano e alienada de determinantes políticos, econômicos e culturais. Essa crítica ganha força em um cenário de surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação na área, aumentando assim as pesquisas acadêmicas, as publicações científicas e a divulgação do debate característico da área.

Para adensar essa condenação, alguns aportes oriundos das ciências sociais e humanas (filosofia, história e sociologia) foram incorporados à Educação Física, contribuindo para ampliação do quadro teórico e, posteriormente, para o desenvolvimento de algumas propostas que tinham em comum a intencionalidade de superação do paradigma da aptidão física e a construção de uma prática baseada em valores humanos que proporcionassem a melhoria da qualidade de vida, a formação para a cidadania e o alcance da consciência crítica. É nesse momento que surgem diferentes tendências pedagógicas¹⁰ que delimitam conteúdos de ensino-aprendizagem, meios pelos quais a formação educacional ocorreria, o papel do professor e a função social e pedagógica da Educação Física (DUCKUR, 2007).

Uma ressalva importante é feita por Lavoura, Botura e Darido (2006), quando, ao tratar de diferentes tendências pedagógicas, eles nos alertam para a ocorrência de que muitas concepções, precocemente, lançam um ponto de vista analítico e/ou depreciativo sobre os conteúdos e métodos de concepções de outras tendências. E a consequência dessa ação é o desvio do olhar crítico interno para a concepção defendida.

¹⁰ Algumas das abordagens pedagógicas destacadas por Lavoura *et al.* (2006), seguidas de seus respectivos autores: desenvolvimentista (Tani *et al.*), psicomotricidade (Jean Le Bouch), construtivista (João Batista Freire), crítico-superadora (Coletivo de Autores), crítico-emancipatória (Eleonor Kunz), sistêmica (Mauro Betti), cultural (Jocimar Daolio), jogos cooperativos (Fábio Brotto) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É fato que a pedagogia perfeita não existe, mas a reflexão constante sobre o trabalho construído à luz das pedagogias é primordial quando se tem um objetivo maior, que é a formação humana.

Capítulo 2

A Pedagogia Crítico-Superadora e o Coletivo de Autores

Uma das tendências pedagógicas críticas da Educação Física, a crítico-superadora, foi elaborada com base na pedagogia histórico-crítica da educação e pretende fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente, já que, para ela, a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

De forma particular, no campo da Educação Física, tentaremos aprofundar a discussão na pedagogia crítico-superadora, que tem como maior obra representativa o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, elaborado por um Coletivo de Autores¹¹. Essa obra foi desenvolvida por um grupo de professores de Educação Física que não se acomodou diante dos inúmeros problemas detectados nessa área¹². Pelo contrário, eles contribuíram na elaboração de um livro que tem como principal objetivo orientar o professor na construção de uma sequência pedagógica e de um programa específico para cada um dos graus de ensino, além de expor e discutir questões teórico-metodológicas da Educação Física.

A teoria que se propõe superar as demais precisa necessariamente de pressupostos diferenciados dos já conhecidos. Sendo assim, um desses pressupostos refere-se ao entendimento dos autores acerca da Educação Física: “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50). O conhecimento é tratado, nessa perspectiva, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

O texto aqui desenvolvido tem como principal objetivo fazer uma reflexão teórica acerca da pedagogia crítico-superadora, assim como delinear alguns princípios que são fundamentais para a compreensão dessa pedagogia. Ao falar

¹¹ Compõem o Coletivo de Autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

¹² Encontram-se professores sufocados pelas limitações materiais da escola, baixos salários, desvalorização de sua profissão e do seu trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

sobre esses princípios, percebe-se um posicionamento claro da pedagogia crítico-superadora perante a sociedade, tornando-se, por isso, legítima na escola, que se configura como um dos espaços públicos que disponibilizam o acesso ao conhecimento historicamente construído.

Seus princípios também podem ser considerados, por outra vertente, como utópicos e/ou impossíveis de serem colocados em prática. Porém, há de se ponderar que ela exige uma organização burocrática e pedagógica da escola como um todo, podendo isso se constituir como um empecilho para a materialização dessa concepção na realidade escolar pública, já que, na maioria das escolas, há uma dificuldade nesse tipo de organização.

A concepção crítico-superadora caracteriza-se como uma pedagogia crítica, que busca responder aos interesses de determinada classe, a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a reflexão pedagógica e o entendimento de projeto político-pedagógico têm uma conotação diferenciada.

A reflexão pedagógica possui algumas características: ela é diagnóstica (realiza a constatação e a leitura dos dados da realidade), judicativa (julga a partir de interesses de determinada sociedade) e teleológica (busca uma direção). O projeto político-pedagógico representa uma “intenção, ação deliberada, estratégia” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27). É político porque expressa uma intervenção e é pedagógico, pois realiza uma reflexão. Nesse movimento, todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico, visto que essa definição orienta a prática pedagógica do professor, como, por exemplo, a relação aluno/professor, a seleção dos conteúdos, bem como os valores desenvolvidos com os alunos.

No contexto ensino-aprendizagem, Duckur (2007) relata que, nessa concepção, é delegado ao professor o papel de mediador entre a criança e o conhecimento, embora a teoria não aprofunde a discussão do que seja mediação e qual seu caráter pedagógico. Ao mesmo tempo, as referências feitas à psicologia histórico-cultural não avançam, gerando uma redução na discussão do fazer pedagógico, que inclui o papel docente nesse processo.

Todavia, ao considerar que a pedagogia crítico-superadora tem como base fundamental a pedagogia histórico-crítica, pode-se utilizar, como possibilidade, o

entendimento de mediação defendido por ela, como sendo três momentos já abordados anteriormente: problematização, instrumentalização e catarse.

Essa concepção se propõe a discutir a cultura corporal e, diante disso, ela busca desenvolver uma reflexão sobre acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido historicamente, exteriorizadas pela expressão corporal, e que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Por isso, afirma-se que “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Segundo essa perspectiva, é fundamental para a prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. O conhecimento é tratado historicamente a fim de possibilitar ao aluno compreender-se como sujeito histórico e capaz de interferir tanto na sua vida privada quanto na atividade social sistematizada.

Há que se discutir ainda acerca da possibilidade de intervenção na atividade social sistematizada, pois, quanto mais se busca caminhos para uma transformação social, mais diretrizes burocráticas nos impedem de avançar, no sentido de uma mudança. Marx e Engels (1978) dizem que a burocracia é um círculo, o qual ninguém pode sair, e a sua hierarquia é a do saber. Ela tem em sua posse o Estado, o ser espiritual da sociedade: é a sua propriedade privada.

Segundo Duckur (2007), nota-se uma dificuldade na perspectiva crítico-superadora no trato com as questões históricas e com a superação das relações sociais de dominação, características da sociedade capitalista. Tendo como objeto de análise o papel do professor na aula de Educação Física, a questão da diretividade coloca-se como ponto focal para que sejam compreendidas as contradições envolvidas na escolha das tendências pedagógicas.

Diante disso, como pensar o papel do professor na perspectiva de formação através da emancipação e autonomia? É preciso se ater a diferentes perspectivas, pois se o professor assume posturas mais diretivas e autoritárias é considerado tradicional e, por outro lado, se assume posturas espontaneístas é escolanovista.

Portanto, é importante se debater questões como estas que se manifestam na prática pedagógica como contraditórias e, por isso, conflituosas.

Uma das referências da concepção crítico-superadora advém do pensamento de Marx, que considera o trabalho como princípio educativo e assume a perspectiva do trato com o ser humano a partir da sua totalidade, indicando a superação da fragmentação do indivíduo e do conhecimento.

Não se pretende, neste trabalho, polemizar os princípios da concepção exposta pelos autores, mas apenas identificar e tratar tendo como base outras referências, as possibilidades e os limites que essa concepção apresenta para consolidação de uma prática pedagógica coerente com a teorização.

2.1 Currículo Ampliado

Para uma melhor compreensão da proposta de currículo ampliado da pedagogia crítico-superadora, dois conceitos-chave são essenciais: currículo e saber escolar. Essas definições advêm das ideias de Saviani (2011), um dos autores base dessa proposta. Para tanto, o currículo configura-se como a elaboração dos métodos e formas de organização das atividades da escola, isto é, organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares. São as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob o risco de perder sua especificidade. Já o saber escolar é o saber dosado e sequenciado com fins de transmissão-assimilação no espaço escolar em um tempo determinado.

A concepção crítico-superadora defende um currículo escolar que representa um percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico, ou seja, seu projeto de escolarização. Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social, através do conhecimento científico, confrontando-o com o saber cotidiano do aluno e de outras referências do pensamento humano. O objeto do currículo é a reflexão do aluno, devendo a escola desenvolver essa reflexão do aluno sobre o conhecimento. Aqui, o ensino é compreendido como “atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Os eixos para a construção de um currículo balizado pela reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses da classe trabalhadora são os da

constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social. Essa diretriz aponta para uma organização curricular de forma a desenvolver a lógica dialética para que o aluno possa fazer uma leitura diferenciada da realidade.

Assim se coloca em destaque a função social de cada disciplina no currículo e a ideia de que cada uma expressa uma determinada dimensão da realidade, ou seja, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada e o conjunto de todas tende a colaborar para a compreensão da totalidade. A visão de totalidade defendida se construirá à medida que o aluno fizer uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. É a articulação dos conhecimentos sistematizados nas diferentes áreas que permite ao aluno “[...] constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas de conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30). Pode-se afirmar, portanto, que, nessa noção de currículo, uma disciplina é legítima quando o estudo do seu objeto for fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência comprometer a totalidade dessa reflexão.

Saviani (2011, p. 123) destaca a relevância de uma visão contextualizada e crítica da totalidade na organização curricular:

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho.

Outra referência que materializa o currículo ampliado proposto é a dinâmica curricular. Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material para realizar o projeto de escolarização do homem. Essa base é constituída por três polos:

[...] o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de

classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Pode-se afirmar, portanto, que a dinâmica curricular, na perspectiva dialética, favorece a formação de sujeitos históricos, pois lhes é permitido construir novas e diferentes referências sobre o real e compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade, assim como se identificar como sujeito partícipe na história dessa produção.

Nesse conceito de dinâmica escolar, o trato com o conhecimento seria a necessidade de criação de condições para que a assimilação e a transmissão do saber escolar aconteçam. O trato com o conhecimento está diretamente vinculado à organização escolar, ou seja, à organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A pedagogia crítico-superadora elenca alguns princípios curriculares para seleção de conteúdos em uma compreensão ampliada. São eles:

- a relevância social do conteúdo: “ [...] compreensão do sentido e do significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.32);
- a contemporaneidade do conteúdo: “Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (*Idem*, p. 32);
- a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às possibilidades enquanto sujeito histórico” (*Ibidem*);
- a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade: “[...] os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea” (*Ibidem*);
- a espiralidade da incorporação das referências do pensamento: “Significa compreender as diferentes formas de organizar as

referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las (*Idem*, p. 34);

- a provisoriedade do conhecimento: “A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (*Ibidem*).

Por meio dessa organização, acredita-se colaborar para a apropriação efetiva do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade social, com poder de nela intervir.

2.2 A Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Relacionada à avaliação da aprendizagem, a pedagogia crítico-superadora propõe um processo avaliativo que aponte para além das aplicações de testes e levantamentos quantitativos, mas, para compreender essa proposta, é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionada ao projeto pedagógico da escola. Não obstante, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser no sentido de servir como referência na busca de elementos para analisar a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (DUCKUR, 2007).

A proposta da avaliação deve considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam nas atividades desenvolvidas. As práticas avaliativas devem estar presentes cotidianamente nas ações pedagógicas, pois a reflexão da cultura corporal é reelaborada constantemente pela sociedade. Por isso, é imprescindível que o conhecimento se materialize de modo a possibilitar aos alunos uma lógica de pensamento que dê oportunidade de elaboração de sínteses, permitindo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Essas diretrizes apontam para algumas problemáticas. A primeira delas é que esse processo de avaliação foi pensado partindo do pressuposto de que existirá na escola um projeto pedagógico estruturado e que tenha uma intenção transformadora. Caso isso não ocorra, a avaliação do processo ensino-

aprendizagem configura-se como um problema no planejamento pedagógico do professor.

Outro problema referente à avaliação é o fato de que, na Educação Física, muitos se perdem ou não conhecem práticas avaliativas e/ou seus princípios orientadores e utilizam a subjetividade como principal fonte avaliativa. Para amenizar essas fragilidades, a consideração da perspectiva dialógica, comunicativa, interativa, que permita aos envolvidos no processo de avaliação participarem dos rumos da mesma em diferentes instâncias e níveis de possibilidade pode ser uma opção.

2.3 Pressupostos didático-metodológicos do esporte

Em um dos capítulos¹³ do livro *Coletivo de Autores*, são abordados aspectos determinantes para a construção de um programa de Educação Física para todas as fases de ensino, como, por exemplo, a inquietação do professor quanto ao conhecimento a ser tratado, a distribuição desse conhecimento nas diferentes fases de aprendizado e os procedimentos para ensiná-los. Estruturar um programa de qualquer disciplina significa apontar os conhecimentos e os métodos necessários para assimilação, evidenciando a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver com os alunos.

No que concerne ao *conhecimento de que trata a Educação Física*, entende-se que esse conhecimento é o da cultura corporal, configurada a partir de temas ou formas de atividades corporais¹⁴ que visam apreender a expressão corporal como linguagem. A seleção dos conteúdos¹⁵ é determinante, pois configura um conhecimento necessário à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora, deve fazer uma seleção de conteúdos da Educação Física coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade. A efetivação dessa proposta está condicionada a dois aspectos articuladores: 1) analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino; e, 2) considerar a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos específicos, teóricos e/ou práticos.

¹³ Referimo-nos ao Capítulo 3 – “Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”, da obra publicada no ano de 2012.

¹⁴ Em ordem arbitrária: jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, dentre outras.

¹⁵ Utilizaremos, neste texto, “conteúdo” e “conhecimento” como sinônimos.

Dessa maneira, defende-se, para a escola, uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. Cabe, portanto, à escola promover a apreensão da prática social através de conteúdos oriundos dela, com a pretensão de possibilitar ao aluno compreender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

Assim, os temas da cultura corporal expressam um sentido/significado que se interpenetram dialeticamente: a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade [...] que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62; grifos do autor).

Em relação ao *tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento*, é apresentada uma discussão inicial sobre os conteúdos jogo, esporte¹⁶, capoeira e ginástica, com um aprofundamento nas diferentes fases de ensino apenas para o jogo, ginástica e dança¹⁷. O tratamento com o esporte e a capoeira é concluído na parte inicial da discussão.

Considerando os *procedimentos didático-metodológicos*, é frisada a percepção de que os conteúdos da cultura corporal devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno e serem orientados pelo professor em busca de uma nova leitura da realidade, com referências cada vez mais amplas, superando o senso comum. Assim, os conteúdos “[...] devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85).

A aula é, pois, considerada como um elemento que aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, através da articulação entre a ação, o pensamento sobre a ação e o sentido que dela tem. Dessa maneira, a metodologia implica em

¹⁶ Essa discussão inicial é apresentada no Capítulo 3 – “Educação Física: história, cultura corporal e formação”.

¹⁷ Esses três conteúdos são considerados para as três fases de ensino.

[...] um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 86).

Apenas para fins explicativos, encontra-se uma “divisão” da aula em três fases. Contudo, essa divisão não significa romper com a solução de continuidade delas, nem mesmo uma rigidez entre as fases. Antes de tudo, exige-se o compromisso político do esforço para propiciar ao aluno a apreensão de novos conhecimentos. A primeira fase é a que se discute com os alunos os conteúdos e objetivos, buscando as melhores formas de organização coletiva para a execução das atividades propostas. A segunda fase refere-se à apreensão do conhecimento¹⁸, e a terceira fase é a que se destina para as conclusões, avaliando o que foi realizado e levantando perspectivas para as aulas seguintes.

Assim, a estrutura da aula corresponderia, segundo os autores, a uma espiral ascendente contínua que vai se ampliando cada vez mais. O início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum e as seguintes aberturas constituem a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento.

¹⁸ Esta fase é aprofundada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (2012), nas páginas 88-89.

Capítulo 3

Educação Física: história, cultura corporal e formação

Historicamente, a Educação Física tem representado diferentes papéis que, embora com diversos significados relacionados ao contexto vivido, guardam certa coerência. A contextualização pretendida é de extrema importância, pois, devido às suas características exclusivas, a Educação Física

[...] tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade (MEDINA *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 9-10).

Essas duas maneiras de imprimir à Educação Física os objetivos pretendidos também representam a segregação da visão da Educação Física em contextos educacionais ou não educacionais. E, apesar de filósofos e educadores de diversos países refletirem sobre ela, mesmo assim o descaso da maioria dos teóricos que, preconceituosamente, percebem-na como elemento menor ou secundário do fenômeno educacional ainda se faz presente. Veem a Educação Física, ainda, unicamente como instrumento de veiculação da ideologia dominante, alienada e alienante, relacionando-a às ideias crítico-reprodutivistas.

Um dos referenciais que buscam superar essa visão, entende a Educação Física como uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginásticas, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50). Nessa perspectiva, a Educação Física é tratada como uma disciplina inserida na escola, que trata, pedagogicamente, do conhecimento da cultura corporal, tendo como elementos balizadores do trabalho pedagógico temas que constituem o seu conteúdo (ASSIS, 2010).

Para Castellani Filho (1988, p. 22), três são as tendências que encontram na Educação Física maior significância: a biologização, a psicopedagogização e uma que “reflete – na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para sua

inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada [...] na concepção histórico-crítica de Educação”. É esta última pedagogia o foco de investigação desta pesquisa.

Mas por que inserir o esporte na identidade epistemológica da Educação Física?

No contexto de construção da Educação Física, o esporte não era tudo, embora fosse ele o mais forte e determinante instrumento de legitimação. E, a partir de todo o movimento em busca de respostas, observa-se gradativamente uma descaracterização da Educação Física na medida em que essa terminologia passa a ser utilizada apenas na escola, onde se tornou quase sinônimo de esporte. A influência do esporte sobre a Educação Física também foi determinante, tendo um grande crescimento após a Segunda Guerra Mundial, afirmando-se como elemento hegemônico da cultura corporal. No Brasil, o avanço no processo de urbanização, o desenvolvimento industrial e o crescimento dos meios de comunicação de massa colaboraram para essa divulgação (ASSIS, 2010).

Associados aos militares, os médicos tiveram papel determinante na vinculação da Educação Física à Educação do Físico e da Saúde Corporal. Através de ações calcadas nos princípios da medicina social de cunho higiênico, atribuiu-se a função de ditar à sociedade os fundamentos próprios de conduta física, moral e intelectual da família brasileira. Nesse sentido:

[...] Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos preceitos sanitários da época. Essa educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais [...] (COSTA, 1983 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p.32).

Essa ação pedagógica higiênica trouxe consigo inúmeras consequências para a constituição da Educação Física, assim como para a formação humana da época. A higiene extrapolou os limites da saúde individual, alterou o perfil sanitário da família, modificando sua feição social, e transformou a família nuclear e conjugal na família burguesa.

Foi, portanto, com a ajuda da Educação Física da época que se destacou, por um lado, a importância de se criar o corpo saudável, robusto e harmonioso

organicamente, e, por outro, o incentivo ao racismo e aos preconceitos sociais contra aqueles que não poderiam alcançar esses “corpos”.

O envolvimento dos higienistas avança até as escolas, sendo entendida como uma extensão da educação familiar. Porém, a inserção da Educação Física nas escolas não foi aceita de forma imediata. Um dos primeiros empecilhos era o fato de ela estar relacionada à atividade física produtiva (trabalho), que suscitou, por isso, a oposição entre a atividade prática e intelectual. Portanto,

[...] a Educação Física como elemento educacional – ainda que de conformidade com uma visão de *saúde corporal, saúde física, eugênica* – enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial [...] que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este, sim, afeto à classe dominante [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 34;*grifos do autor*).

A educação brasileira, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, ainda reforçava uma estreita relação com os propósitos eugenistas, porém com algumas nuances que indicavam um início de distanciamento. As reformas educacionais representaram papel determinante na configuração da Educação Física como componente curricular, inicialmente no ensino primário e secundário.

Mas é a partir da Lei Constitucional n.1, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, que se percebe uma modificação no papel da Educação Física. Além da preocupação com a eugenia da raça brasileira, ela representaria também os princípios da Segurança Nacional (CASTELLANI FILHO, 1988).

O subsídio de garantia dos princípios da Segurança Nacional apoiou-se em duas matérias: a Educação Física e a Educação Moral e Cívica. Essas matérias, segundo Lenharo (1986 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988), buscavam uma militarização do corpo, perpassando a moralização deste através do exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça e, por fim, a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho.

Apenas com o fim do Estado Novo, inicia-se uma busca pela democratização social, tendo importantes reflexos na educação brasileira. Porém, a Educação Física, mesmo diante de um novo contexto, continua reforçando seu caráter instrumental, a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho. Ainda é compreendida como uma “mera experiência limitada em si mesmo, destituída do

exercício e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 84).

É nesse cenário que surge, em meados de 1990, um esforço pela redescoberta da Educação Física, caracterizando-se pela ascensão da cultura corporal e esportiva.

A década de 80 caracterizou-se por ser um período de luta contra a hegemonia e o modelo de esporte desenvolvido nas escolas pela Educação Física; uma característica que impulsionou essa luta foi o fato de que o esporte, ao se materializar como uma prática social, “[...] se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

A principal crítica respaldava-se na ideia de que o desenvolvimento da aptidão física se efetiva por meio do esporte, possibilitando os exercícios de alto rendimento, ou seja, o esporte fazia (faz) da Educação Física partícipe, na sua especificidade, do modelo de sociedade assentado na produtividade, na eficácia, na eficiência e, sobretudo nos anos de 1960 e 1970, na formação do corpo dócil, disciplinado, apolítico, acrítico e alienado.

É, portanto, em meados dos anos 90 que o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* é publicado, incentivando uma discussão que se estende até os dias de hoje acerca de uma Educação Física com raízes críticas. A obra, elaborada por um Coletivo de Autores, propõe uma Educação Física diferente do que existia até então, e, por não ter sido superada após mais de vinte anos, ainda é considerada atual. Com uma visão crítica da realidade social, sistematiza os conhecimentos da Educação Física e inaugura uma pedagogia, a *crítico-superadora*.

3.1 A cultura corporal e a formação de indivíduos autônomos na prática da Educação Física

Ao tratar historicamente os conteúdos do ensino, a pedagogia crítico-superadora se propõe a contribuir para a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. A partir desse conhecimento, espera-se instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outros conhecimentos, como, por exemplo, práticas corporais, assim como instigar a criatividade humana em busca de uma postura produtiva e criadora de cultura, em diferentes campos de atuação.

As capacidades intelectuais não devem exercer-se somente durante a educação básica, mas, sim, durante toda uma vida. Trata-se de uma transformação cultural e social, pois

[...] a formação e a criatividade caminham sempre paralelamente e, no comunismo, isso exprime no fato de que não se reproduz aí simplesmente o modo de produção e de vida, como na base do capital, mas criam-se aí sem cessar relações, objetos e homens novos. O efeito só pode ser uma rica diversidade das necessidades tanto materiais como espirituais (MARX; ENGELS, 1978, p. 148).

A expectativa da Educação Física, de acordo com esta pedagogia, é a de realizar uma reflexão da cultura corporal, contribuindo para a afirmação dos interesses da classe trabalhadora, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores, como a solidariedade, cooperação, distribuição e liberdade de expressão dos movimentos (emancipação).

Essa reflexão justifica-se pelo fato de colaborar para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, identidade esta que é condição objetiva para construção da consciência de classe e para o engajamento na luta pela transformação da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. Dessa forma, acredita-se colaborar para fundamentos base da construção de uma consciência crítica da realidade social, para assim proporcionar uma intervenção na sociedade.

É sabido que a escola representa uma arma poderosa de mistificação e de conservação da classe capitalista. Ela proporciona aos jovens uma educação que os tornam leais e resignados ao sistema atual, impedindo-os de descobrir suas contradições internas. É, por esse motivo, que a pedagogia crítico-superadora posiciona-se ao lado dos interesses da classe trabalhadora, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais, pois, através de uma postura crítica na escola, pode-se diminuir o impacto dos objetivos da sociedade capitalista no âmbito escolar, assim como se constituir como um espaço social de formação humana crítica e consciente.

Na perspectiva de reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é entendida como uma linguagem que necessita ser transmitida e assimilada por todos os alunos da escola e, ao ser negada, impede que o homem e a realidade sejam entendidos a partir da visão de totalidade. Assim, configura-se o objeto de conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A cultura corporal se estrutura a partir de temas ou formas de atividades particularmente corporais, que expressam um sentido/significado e que, portanto, se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão, por parte da escola, de possibilitar ao aluno entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos interesses de classe social.

Vale destacar ainda que é fundamental para a formação de indivíduos autônomos a aprendizagem sistemática dos saberes construídos pela sociedade. Dessa forma,

[...] a presença do conhecimento relacionado à cultura corporal se justifica na medida em que possibilita a leitura da realidade em sua totalidade, ou, melhor dizendo, permite ao aluno identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do contexto em que está situado (DUCKUR, 2007, p. 62).

Nesse sentido, a ação pedagógica, a partir de uma compreensão crítico-superadora, preconiza o ensino da Educação Física pela ludicidade, buscando estimular a criatividade humana; a consideração de critérios para os conteúdos serem selecionados, organizados, sistematizados e distribuídos considerando-se o tempo pedagogicamente necessário para assimilação; e a necessidade de tematizações, nas quais o coletivo de professores da escola trabalhará para que o aprendizado aconteça de forma articulada, possibilitando a compreensão da totalidade.

3.2 Cenário da crítica ao esporte nas escolas

A intrínseca relação entre sociedade e escola, já abordada anteriormente, deve ser novamente ressaltada em suas características, configurando-se em três dimensões: um *otimismo ingênuo*, que atribui à escola uma função salvadora capaz de alavancar a sociedade. Ou seja, a escola tem uma autonomia absoluta na sua inserção social sendo capaz de modificar a sociedade, mas não é modificada por ela; um *pessimismo ingênuo*, no qual a escola é completamente subordinada à sociedade, ou seja, sofre uma determinação absoluta da sociedade, não sendo capaz de influenciá-la; a escola é, nesse sentido, uma mera reprodutora das desigualdades sociais. E um *otimismo crítico*, que procura superar tanto o otimismo desenfreado quanto a imobilidade fatal; reconhece a natureza contraditória das instituições sociais e a possibilidade de mudanças. Dessa forma, a educação assume uma dupla função, podendo servir tanto para a reprodução e conservação

como também para a inovação (instrumento para mudanças). O educador tem um papel político-pedagógico e sua atividade não é neutra, nem é absolutamente determinada, possuindo uma autonomia relativa (CORTELLA, 1998 *apud* ASSIS, 2010).

A escola, assim como qualquer instituição social, é definida por contradições e interesses em confronto e, nesse cenário, há espaços de autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a tendência reprodutora do processo de socialização. Embora determinada socialmente, a escola pode transformar-se e gerar transformações.

Para Assis (2010), a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada do processo educativo, mas para isso é necessária a superação do modelo tradicional de articulação das relações entre professor, aluno e saber, em que o trabalho está substituído pela atividade do professor, ou melhor, pelo verbalismo do professor, pelo discurso sobre a prática. A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social.

O contato com o mundo do esporte acontece desde muito cedo na vida de qualquer pessoa. Embora se reconheça que ele não é igual para todos, esse contato acontece de diversas maneiras e, na maioria das vezes, na condição de espectadores, diante de um aparelho de TV, fazendo com que a maioria dos alunos já chegue à escola com um pacote de informações equivocadas em relação aos esportes (ASSIS, 2010).

O esporte é, para Assis (2010), uma forma cultural que ritualiza elementos fundamentais da sociedade capitalista como a competição, a concorrência e o rendimento. Tem como principais características a competição, o rendimento físico-técnico, a racionalização, a cientificização do treinamento, a secularização, a especialização de papéis, a burocratização, a quantificação e a busca por recorde.

Ao se caracterizar como um fenômeno histórico-cultural, o esporte

[...] subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

A partir de tais características, descobre-se que a subordinação à sociedade capitalista torna o processo educativo um mero reprodutor das desigualdades sociais, por isso o esporte pode ser considerado como uma forma de controle social

– aceitação dos valores e normas impostas para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade.

Coleman (1989) é um dos autores que fundamenta a discussão de sua obra a partir de uma visão antropológica, na qual percebe o esporte como uma fração da cultura e da sociedade, refletindo, por isso, as contradições básicas da respectiva sociedade. Para o autor, algumas características são inerentes ao esporte, exemplo disso é a seguinte passagem:

O esporte aponta inexoravelmente para a disciplina, competição, narcisismo corporal (esporte como exibição) e sexualidade. O esporte (enquanto complexo social total, em oposição a determinado jogo) quase nunca representa um bem social e pessoal neutro, apolítico (COLEMAN, 1989, p.28).

Essa compreensão da relação do esporte com a sociedade está respaldada na Teoria “Estrutural-funcionalista” a partir da qual

[...] os elementos isolados do sistema social como a educação, o esporte, etc., podem ser descritos como funções do sistema. Eles são importantes, desde que tenham importância funcional para o sistema, mantendo, portanto, sua estabilidade como unidade de funcionamento (BRACHT, 1986, p. 63).

Dessa forma, os sujeitos são educados para uma sociedade competitiva, na qual o rendimento é o principal objetivo. E o esporte moderno reforça uma prática esportiva altamente especializada, burocratizada, com alta qualificação e uma busca obstinada ao recorde.

Essas características reforçam a ligação dessa prática social com a organização da sociedade industrial, especificamente “[...] nas suas características societárias da racionalização social e econômica, da centralização da ciência e da tecnologia, do auge dos meios de comunicação de massa, com seus múltiplos produtos tecnológicos” (REIS, 2006, p. 11).

O papel dos jogos olímpicos no desenvolvimento do esporte é decisivo. E, além da importância esportiva, eles assumem também importância nas dimensões políticas e econômicas, contribuindo para o desenvolvimento das ciências do esporte, difundindo o modelo esportivo com padrões de funcionamento, regras e normas de conduta e ainda movimentando gigantescos recursos.

O esporte transforma-se e hoje está submetido a uma lógica produtivista e a seu modo de avaliação. Essa mudança, segundo Bourg (1995 *apud* ASSIS, 2010), é provocada pelos seguintes movimentos: declínio das ideologias, necessidades de

novos valores na organização do trabalho, a emergência do tempo livre e o desenvolvimento do mito do corpo.

O esporte guarda, portanto, intrínsecas afinidades com o trabalho, servindo para a adaptação à sociedade industrial e cumprindo, assim, um papel alienante. Qualquer que seja a abordagem, desde que numa perspectiva crítica, não há o que discordar do caráter alienante com que o esporte se reveste e se desenvolve na sociedade industrial capitalista.

Proni (2002, p. 43) confirma a afinidade do esporte com o trabalho e sua fiel ligação com a sociedade capitalista, pois considera que

[...] a especialização esportiva é produto da divisão social do trabalho (técnica do corpo); a busca do máximo rendimento torna o recorde similar a uma medida da capacidade produtiva almejada; o esporte é uma corrida contra o relógio (o tempo capitalista); o espetáculo esportivo torna-se uma mercadoria; os esportistas perdem sua individualidade (despersonalização e massificação). A produtividade do sistema esportivo é medida pelo número de atletas internacionais produzidos e/ou pelo número de medalhas obtidas.

O esporte representa, desse modo, o modelo perfeito de sociedade concorrencial, regrada, que valoriza e premia a competência. Ele representa todo um processo social de afunilamento e exclusão e faz tudo isso mobilizando posturas ambíguas de racionalidade e irracionalidade. Diante disso, perguntamo-nos: é esse esporte que está presente nas escolas?

Assis (2010) ressalta o sentido da produção de uma cultura escolar na qual o esporte entra na escola, ocupa seus espaços e seus tempos e sai tal como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas produzido os atletas e os consumidores do espetáculo esportivo. Isso significa que a cultura escolar do esporte, ou a cultura produzida na escola, não estabelece uma tensão de forma inexorável, estando também no plano das possibilidades. O esporte da escola pode ser exatamente igual ao esporte na escola. A possibilidade de serem diferentes é diretamente dependente da ação do professor (prática pedagógica), que está instruída pelo projeto político-pedagógico da escola.

Gebara (2002, p. 15) reforça a tese de Assis (2010) e amplia a discussão quando afirma que hoje

[...] o esporte coloca-se na escola, e nos sistemas não-formais de educação, como um componente do processo de socialização e profissionalização de setores carentes da população jovem. Tanto quanto se coloca como produto de consumo privilegiado [...] para um espectro de população cujo nível de renda permite esse tipo de consumo.

O fato é que para compreender o esporte, em sua complexidade, tal como ele se manifesta hoje, é indispensável considerar algumas características que, de certa forma, ajudam-nos a entender como ele se apresenta em diferentes espaços sociais. Os principais pontos levantados por Brohm sobre o esporte são:

[...] nasce com a sociedade industrial e é inseparável de suas estruturas e funcionamento; evolui estruturando-se e organizando-se internamente de acordo com a evolução do capitalismo mundial; e assume forma e conteúdo que refletem essencialmente a ideologia burguesa (PRONI, 2002, p.37).

Portanto, tratando-se do esporte, verifica-se, de um lado, um problema que é de ordem metodológica, relacionado ao trato com o conhecimento esporte baseado em uma determinada perspectiva de Educação Física e, de outro, um problema de ordem teórica, no sentido de explicação e interpretação da realidade, que é a própria caracterização do esporte.

Guimarães (2005), em seu estudo sobre o ensino do esporte como problema disciplinar, reflete sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física abordando o fato de o tratamento dado ao esporte ser, ainda, pautado em princípios, sentidos e significados que selecionam, discriminam e valorizam apenas os “vitoriosos”. De acordo com o autor, pode-se afirmar que os professores de Educação Física, inseridos nas instituições escolares ou não,

[...] continuam priorizando o ensino do esporte em detrimento dos demais conteúdos de ensino da área e que tal ensino continua se pautando no paradigma da aptidão física, da *performance* esportiva ou do ensino do esporte enquanto elemento fomentador da saúde (*Idem*, p. 62; *grifos do autor*).

Essa é, portanto, uma das problemáticas consideradas neste estudo. A Educação Física consegue, na sua especificidade, trabalhar de maneira a modificar a compreensão do aluno sobre o esporte escolar?

Mesmo contando com um desenvolvimento teórico e metodológico considerável na área da Educação Física, parece-nos que os conteúdos pertencentes à área ainda não são desenvolvidos na escola de forma a colaborar para a formação de sujeitos críticos. E, por isso, buscamos entender se a pedagogia crítico-superadora possui, em sua formulação, elementos que colaborem para a construção de uma consciência crítica nos alunos, para assim orientar a prática pedagógica de professores que tenham essa formação como objetivo do trabalho pedagógico.

3.3 Possibilidades de superação para o esporte

Os movimentos renovadores da Educação Física, dos quais faz parte o movimento dito 'humanista' na pedagogia, caracterizam-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor. A pedagogia crítico-superadora tem como um dos seus objetivos fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente.

Nessa concepção, a Educação Física busca desenvolver

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 38).

Desde a divulgação dessa pedagogia, muito se tem discutido acerca da viabilidade da aplicação dessa proposta na escola. A discussão encontrada perpassa a ideia de que a proposta pedagógica ainda é uma realidade restrita ao discurso dos intelectuais e aos livros que veiculam suas propostas. Outra crítica despendida à proposta afirma que ela é inviável e que descaracteriza a especificidade da Educação Física (SILVEIRA; PINTO, 2001). Então, nossa ideia é a de discutir elementos que confirmam ser as teorias críticas as indicadas para se efetivarem no universo escolar, pois, através delas, pode-se colaborar para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Coleman (1989) defende que, através de uma reflexão crítica, com profundo interesse emancipatório para recuperar o aspecto humano do esporte, é possível revelar as muitas maneiras como este reflete as contradições latentes da sociedade. A teoria do autor pode ser discutida de forma mais profunda, pois, para alcançar tal objetivo, talvez seja preciso mais que uma reflexão crítica dos indivíduos envolvidos com esse fenômeno cultural.

Segundo o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (2012), ao desenvolver o conteúdo esporte na escola, é preciso resgatar os valores que desenvolvam o coletivo sobre o individual, enfatizando o compromisso com a solidariedade e respeito humano. As atividades físicas na escola, particularmente o esporte, devem ser entendidas em sentido amplo, na medida em que abrange exercícios de lazer ou de expressão realizados por prazer e por seu valor educativo e cultural.

Silveira e Pinto (2001, p. 140) propõem trabalhar qualquer conhecimento da Educação Física a partir da realidade vivida pelos alunos e dela extrair “conceitos, preconceitos, curiosidades e dúvidas que sirvam de base para o estudo e a construção de um conjunto de conhecimentos e vivências que expliquem e deem sentido às práticas corporais dentro e fora da escola”.

Outro fator importante a ser considerado, ao tratar do esporte na escola, é que não só o esporte tem sido o conteúdo exclusivo ou prioritário para organização das aulas, como também outras formas culturais estão sendo esportivizadas por meio da realização de competições, da uniformização das regras etc.

Nesse sentido, as críticas dirigidas ao esporte têm perpassado esse mesmo cenário e podem ser resumidas em duas dimensões que se articulam. A primeira dimensão refere-se à relação de exclusividade, primazia ou hierarquia do esporte na organização das aulas de Educação Física. A segunda diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se, por um lado, na ideia de que o esporte que é desenvolvido na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. A escola, por meio da Educação Física, estaria assumindo os códigos, sentidos e valores da instituição esportiva (ASSIS, 2010).

As críticas produziram, na literatura e nos debates da área, a configuração de uma contraposição entre o esporte na escola e o esporte da escola. Enquanto o primeiro estaria a serviço da instituição esportiva, o segundo estaria a serviço da instituição educacional ou de valores educativos. Porém, não basta pensar em uma prática esportiva com valores educativos para absolvê-la de qualquer crítica. O esporte na escola (a serviço da instituição esportiva) também educa, mas educa no sentido de levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que possibilitarão a sua adaptação à sociedade capitalista. Procura-se, através dessa educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma (uma educação do acomodamento e não do questionamento).

Em meio a uma valorização social das práticas corporais, a concepção metodológica da Educação Física deve ser repensada, na medida em que ela deva assumir um papel de formar cidadãos capazes de se posicionarem criticamente

diante das formas da cultura corporal, como, por exemplo, o esporte espetáculo, as atividades das academias etc. Segundo Assis (2010, p. 6), é na “escola que se estabelece uma relação especial com o esporte, afinal, é ali que o conhecimento produzido pelo homem é pedagogizado e tratado metodologicamente para que o aluno venha a aprendê-lo ou apreendê-lo”.

Tal como a escola, o esporte não se configura de forma absoluta na reprodução da sociedade capitalista. Ele pode também ser espaço de resistência, de luta, de contra-hegemonia, de contracultura, o que depende de uma intervenção consciente e articulada. Cabe, no entanto, examinar as possibilidades reais de materialização do esporte, embora as possibilidades reais e concretas do esporte estejam no lado oposto da perspectiva emancipatória. Isso não significa desconsiderar a possibilidade de o esporte servir a outro projeto, mas, para isso, de início, ele próprio precisa ser criticado, possibilidade para se permitir transformar (ASSIS, 2010).

O fator primeiro a ser observado, para uma reflexão de outro esporte, é a consideração de que:

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ele inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. [...] o processo educativo provocado pelo esporte reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais, por esta razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

Na formulação de um programa de esporte escolar, deve-se priorizar o conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva pode ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

Assim, é a partir dessa discussão do esporte da escola que realizamos o estudo, diante do pressuposto de que o desenvolvimento do esporte da escola, fundamentado em uma concepção crítica, pode contribuir para a produção de uma consciência crítica dos alunos em relação à realidade social como um todo, fazendo com que se colabore para a formação de indivíduos emancipados, conscientes, reflexivos e que possam assimilar o conhecimento de forma consciente, utilizando-o a seu favor.

Assis (2010) propõe uma série de questões para se pensar em uma reinvenção do esporte. A primeira é: para que o esporte seja modificado, é necessário enxergá-lo como instituição social que produz e reproduz um sistema de valores, mas é imprescindível afirmar a sua condição de produção humana, como algo passível de transformação, inclusive pela prática pedagógica. Portanto, o esporte necessita da ação humana para se transformar, ação esta que vai além do discurso sobre a mudança.

A segunda questão destacada pelo autor é a escola. Entendida como espaço de intervenção, pode ser um local privilegiado de construção de um “novo esporte”, que surge das críticas ao “velho esporte” e, contraditoriamente, do imenso fascínio que ele exerce nos adultos e crianças, com a institucionalização de temas lúdicos, e das possibilidades emancipatórias com que ele possa se configurar.

Já a terceira são as bases da reinvenção do esporte que devem estar fincadas na atualidade da crítica ao capitalismo e na compreensão da escola como espaço de contradições, conflitos e disputas. Essa reinvenção deve estar articulada a uma determinada perspectiva teórica, de explicação e interpretação do esporte como dado cultural com a necessidade de um trato com o conhecimento, no âmbito da escola, que seja capaz de promover a sua explicação, negação e superação.

Assis (2010) defende ainda um esporte transformador, que, para se materializar, deve sair da condição de conteúdo prioritário ou exclusivo da organização das aulas, para ser tratado no âmbito de um programa que contemple o amplo acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que fuja da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e seja adaptado à realidade social e cultural dos alunos. Um esporte desmistificado, porque conhecido, praticado de forma prazerosa e, principalmente, entendido como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito.

A última questão diz respeito aos sentidos e significados do esporte. Propõe-se uma alteração no seu papel social, cujo ponto crucial seja o acesso real e refletido à cultura corporal, através da prática efetiva das atividades, mas de uma prática capaz de aquisição e compreensão da expressividade da linguagem corporal, refletindo sobre o significado e os valores do mundo por ela representado e, também, construído (ASSIS, 2010).

Um trato diferenciado e crítico do esporte poderá ser construído dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo da Educação Física. Esse currículo deve ter como função social a ordenação da

[...] reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz em seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano [...]. A amplitude e a qualidade dessa reflexão são determinadas pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada [...] O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória [...](COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.29-30).

A efetivação dessa proposta não é aceita de maneira imediata e fácil. Silveira e Pinto (2001), ao apresentarem a proposta pedagógica da Educação Física desenvolvida na perspectiva da cultura corporal, destacam algumas dificuldades como: a resistência de alguns alunos; a necessidade do corpo docente criar uma metodologia de ensino coerente com a proposta; e, por fim, a dificuldade de estruturar “teoria e prática” de maneira articulada.

Porém, Taffarel (2009, p. 194) aprofunda ainda mais nos problemas que persistem na Educação Física e no esporte, principalmente no que se refere às barreiras encontradas para sua legitimação no currículo escolar. Destaca como alguns dos problemas:

[...] a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; d) a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados [...]; f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal.

É, portanto, diante dos apontamentos, dificuldades, orientações, destinados a uma Educação Física orientada pela pedagogia crítico-superadora, que analisamos alguns documentos de um Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Goiás, em busca de elementos que contribuam para a orientação do trabalho pedagógico, assim como para a formação de sujeitos críticos frente à realidade social.

Capítulo 4

Análise documental

Para uma melhor compreensão do funcionamento da Educação Física no CEPAE/UFG, é importante destacar o papel deste na história da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) foi criado em 1994, surgindo a partir do Colégio de Aplicação da UFG que começou a funcionar em 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. A sua desvinculação da Faculdade de Educação proporcionou-lhe autonomia pedagógica e administrativa.

No seu desenvolvimento histórico, o CEPAE atendeu às necessidades de campo de estágio de outras instituições de formação de professores, assim como abriu espaço para o desenvolvimento de projetos de outros cursos da UFG. Na dimensão do ensino, o CEPAE é composto por educação infantil, ensino fundamental e médio, além de ofertar cursos de pós-graduação em nível de especializações e mestrado profissional. A instituição insere-se na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e seus professores são, a maioria, pertencentes à carreira do magistério superior.

Enquanto não havia demanda de alunos, o ingresso no CEPAE era aleatório, porém, ao se tornar conhecido, exigiu-se um critério de seleção. A partir de 1980, o tema é discutido e o processo de ingresso passou de seleção aleatória ao atendimento prioritário dos filhos e demais dependentes dos servidores da UFG e, posteriormente, ao vigente até os dias atuais, acesso às vagas com igualdade de oportunidade a todos – sorteio.

4.1 Primeiras aproximações com o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno do CEPAE

O Projeto Pedagógico (PP) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação desenvolve-se em torno da importância de participação da comunidade escolar (professores, servidores técnico-administrativos, alunos e pais) e da efetivação de discussões para a construção desse documento que representa a forma como se desenvolve o processo da/na dinâmica educacional na escola. Acredita-se também que a construção coletiva propicie o repensar sobre a cultura escolar e, para isso, a escola parte de um pressuposto básico, que sejam “ações

pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar” (PPP, 2013, p.3).

O objetivo do Projeto Pedagógico é, portanto,

[...] possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem à compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento (PPP, 2013, p. 13).

Esses aspectos que compõem um dos objetivos do PP do CEPAE já haviam sido delineados quando abordamos, no Capítulo 2, os fundamentos da pedagogia crítico-superadora. Tal pedagogia não se limitou aos interesses específicos da Educação Física, propondo um diálogo com toda a organização escolar. Para ela, a reflexão pedagógica deve pautar-se na constatação e leitura da realidade, a partir de interesses de uma determinada sociedade em busca de um direcionamento, devendo o projeto pedagógico expressar uma intervenção e uma reflexão.

Percebe-se, assim, a importância dada pelo CEPAE aos aspectos sociais e históricos que permeiam o todo escolar, assim como a relevância formativa de consideração desses aspectos a fim de proporcionar ao aluno a reflexão pedagógica como base para a construção de outras referências. Através do posicionamento crítico frente aos saberes, busca-se uma formação consciente e autônoma para que os alunos possam compreender, analisar e construir novos conceitos.

Em relação à estrutura física, o CEPAE funciona em prédio próprio no Campus Samambaia desde 1980, sediando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio até 2005. Em outubro do mesmo ano, foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do Ensino Fundamental. No prédio I, funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O corpo docente do CEPAE é constituído, a maioria, por professores da UFG da carreira de magistério superior que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientação/supervisão a alunos de graduação e pós-graduação. Atuam também em atividades administrativas como comissões e representações em eventos e congressos.

Sua organização administrativa é formada por um órgão superior deliberativo ou Conselho Diretor, que tem sua composição e funções citadas no Capítulo I,

artigos 9º e 10º do seu Regimento Interno, e pelos órgãos de direção, que consistem na direção, vice-direção e coordenação pedagógica, conforme funções e atribuições descritas no Capítulo II, artigos 12 a 40 do mesmo Regimento.

Aos órgãos de direção, estão subordinadas as comissões permanentes, as quais têm o papel de articular os projetos de estágio, extensão do CEPAE; o setor de apoio à ação pedagógica; os serviços administrativos; e as coordenações pedagógicas, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da educação básica: fundamental e médio, e a coordenadoria de pesquisa responsável pela organização e desenvolvimento dos projetos e núcleos de pesquisa e da pós-graduação *lato sensu*, presencial e a distância, e *stricto sensu*, mestrado no âmbito do CEPAE.

Aos órgãos de coordenação pedagógica, estão subordinadas as Coordenações de Área de Ensino que são:

- a) Área de Comunicação: formada pelas subáreas de Português, **Educação Física**, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Francês e Língua Estrangeira Espanhol e Educação Informática;
- b) Área de Ciências Humanas e Filosofia: composta pelas subáreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;
- c) Área de Ciências da Natureza e Matemática: constituída pelas subáreas de Química e Física, Matemática e Biologia.

Cada área de ensino e subárea é representada por seu respectivo coordenador, com suas atribuições descritas nos artigos 24 e 25 do Regimento Interno do CEPAE.

O setor de apoio à ação pedagógica compõe-se de equipes técnicas que são responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às áreas de atuação. Os serviços administrativos constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE. O Regimento Interno estabelece a função de cada setor e destaca a necessidade de conexão entre eles para que os objetivos da escola sejam alcançados. Destaque principalmente para o setor de apoio à ação pedagógica (psicologia, serviço social, técnicos desportivos e em assuntos educacionais, biblioteca escolar e assistente de aluno), serviços

acadêmico-administrativos, corpo docente, corpo discente, estagiários, o círculo de pais e mestres e o grêmio estudantil.

Identifica-se uma recorrente necessidade de que toda a comunidade escolar busque subsídios teórico-metodológicos para serem estudados, debatidos, sistematizados e operacionalizados para que o Projeto Pedagógico se transforme em ações de planejamentos concretos cuja intencionalidade busque uma transformação social.

Em um dos objetivos do CEPAE, destaca-se o presente trecho, inserido no Regimento Interno e que guarda pontos de conexão com a visão de educação estabelecida pela pedagogia crítico-superadora, fundamentada pela teoria histórico-crítica, principalmente no que tange os determinantes da formação humana e da transformação social. No Art. 6º, o CEPAE tem por objetivo:

[...] a formação de uma consciência social crítica, em que o aluno se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, mediante a ampliação e a recriação de suas experiências sociais e culturais, a articulação com o saber organizado e o relacionamento da teoria com a prática, preservadas as especificidades das modalidades e/ou graus de ensino [...].

O Projeto Pedagógico destaca ainda a presença de projetos e núcleos, mas não especifica nenhum deles, fazendo com que a compreensão da operacionalização dos mesmos se torne limitada.

O CEPAE está estruturado no Regimento 1 e no Projeto Pedagógico, ambos fundamentados em teorias críticas. Essa afirmação pode ser comprovada a partir do objetivo do PP (2013, p. 4):

[...] estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delineia diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico, aberto e dinâmico.

Porém, não há especificações de qual teoria crítica norteia o trabalho pedagógico do CEPAE, apenas uma orientação de que esse trabalho é fundamentado em abordagens progressistas da educação, como, por exemplo, o sociointeracionismo e o sócio-historicismo.

Seguindo a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), de 20/12/96, e a Lei Federal 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente –

ECA), os currículos do Ensino Fundamental e Médio do CEPAE possuem uma base nacional comum e uma parte diversificada a fim de atender às especificidades regionais e locais da comunidade escolar.

A organização do trabalho pedagógico do CEPAE orienta-se por princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em abordagens progressistas da Educação, sendo desenvolvida nas subáreas, áreas de conhecimento, conselhos de classe e coordenação de pesquisa e pós-graduação. As coordenações trabalham diretamente com os coordenadores de subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais, a fim de resguardar as especificidades do ensino. Esse diálogo acontece na perspectiva de incentivar o trabalho coletivo, enriquecendo a prática pedagógica, além de buscar a formação de cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos.

Assim, o objetivo do trabalho pedagógico do CEPAE é

[...] desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa (PPP, 2013, p. 8).

A proposta da Pós-Graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*) segue a mesma linha de pensamento, que seja, a formação crítica dos indivíduos envolvidos no processo. Assim, os cursos têm o propósito de

[...] proporcionar um espaço de formação continuada sobre a prática profissional crítica e reflexiva frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, articulando ensino, pesquisa e o conhecimento das necessidades de constante aprimoramento (PPP, 2013, p. 10).

O Projeto Pedagógico expressa também as teorias do conhecimento presentes no cotidiano escolar, por isso as orientações epistemológicas que norteiam o CEPAE não pertencem a um único marco teórico ou pressuposto filosófico. Dessa forma, os embates teóricos e metodológicos estão presentes na organização do trabalho pedagógico dessa escola como um todo e se manifestam para além da sala de aula.

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético (PPP, 2013, p. 12).

Ao entender o PP como orientador e articulador das ações pedagógicas e políticas da escola, as indeterminações de algumas concepções epistemológicas

colocam os objetivos desses documentos em xeque. A passagem citada acima denota uma diversidade de concepções no CEPAE, o que, de certa forma, impede que se tenha uma concepção específica de mundo, de homem, de sociedade a ser buscada. Essa indefinição pode gerar duas situações opostas que se desdobram em consequências determinantes no processo de organização do trabalho pedagógico. Uma delas é a diversidade de pensamentos/ideias como elemento enriquecedor das discussões epistemológicas do trabalho pedagógico, e a outra é que essa diversidade pode ser elemento incentivador para que cada profissional fundamente seu trabalho pedagógico a partir de uma opção epistemológica particular, desarticulando o processo educacional e gerando um ecletismo de ideias, comprometendo assim a compreensão do todo de maneira articulada.

A relação da escola com a sociedade, tão abordada no desenrolar desta pesquisa, também é destacada no Projeto Pedagógico, que estabelece:

Uma escola que se pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando ao desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana. [...] a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade (PPP, 2013, p. 13).

4.2 O currículo da Educação Física

Apesar de, no CEPAE, os professores terem seus planos de curso elaborados, não havia, no início, uma proposta sistematizada da escola, configurando um trabalho pedagógico fragmentado nos planos individuais dos professores. O grupo de professores de Educação Física do CEPAE elaborou, portanto, em conjunto, um “Programa Curricular Mínimo de Educação Física” sob a orientação do professor Nivaldo Antônio David Nogueira, da Faculdade de Educação Física/UFG.

Esse “programa” caminhava no sentido de acompanhar as discussões presentes na época, além de possibilitar a ampliação de conhecimentos referentes aos diversos temas da cultura corporal. Indicava ainda os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série e apontava para uma perspectiva de consideração dos espaços sociais, culturais e históricos que perpassam os temas da cultura corporal (DUCKUR, 2007).

Além de contar com a resistência dos alunos, algumas dificuldades surgiram em relação ao “programa”, como:

Pouco conhecimento de práticas que não fossem as tradicionais; dificuldade de compreensão de novas concepções, [...] dificuldades em como implementar práticas pedagógicas que dessem conta de ensinar, produzir e transformar conhecimentos que efetivamente possibilitassem a compreensão crítica da realidade, tanto do ponto de vista do momento em que a atividade ocorria quanto na prática social mais ampla dos/as envolvidos/as no processo escolar, ou seja, como ultrapassar a reprodução de discurso para ação efetiva (DUCKUR, 2007, p. 72).

Como tentativa de amenização dos problemas surgidos, optaram por fixar o professor na modalidade e o aluno fazia o rodízio. Essa mudança teve como consequências, por um lado, a manutenção da especialização do professor e o não vínculo com os alunos e, por outro, o avanço nas oportunidades de os alunos ampliarem seus conhecimentos em relação às práticas corporais no ambiente escolar. Vejamos como as modalidades eram distribuídas:

Quadro 1 – Programa curricular mínimo da Educação Física

Professor/Série	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
5ª série	Natação	Ginástica	Futebol	Atletismo
6ª série	Natação	Ginástica	Futebol	Atletismo
7ª série	Voleibol	Natação	Basquetebol	Handebol
8ª série	Voleibol	Natação	Basquetebol	Handebol

Fonte: DUCKUR (2007, p. 73)

Observa-se que, apesar de o “programa” propor uma ampliação de conhecimentos da cultura corporal, as modalidades, tratadas como modalidades e não conteúdos, abordam um único universo, os esportes. A consideração dos conteúdos escolares como modalidades e a presença exclusiva dos esportes, individuais e/ou coletivos, como conhecimentos desenvolvidos na escola, destaca um tratamento fragmentado em relação ao esporte escolar, reforçando a contundente aparência de que a Educação Física é sinônimo de esporte.

Cientes das problemáticas emergentes da prática pedagógica, foi criado, em 1994, um grupo de estudos que discutia as questões relacionadas aos conteúdos e às metodologias no ensino da Educação Física. Tendo como objetivo primeiro transformar-se em grupo de pesquisa, as questões relacionadas às práticas pedagógicas do CEPAE eram o foco. Então, com base nos estudos desse grupo, uma nova organização do ensino de Educação Física na segunda fase do Ensino

Fundamental foi elaborada. Nessa nova perspectiva, cada série vivenciaria um tema por escala (bimestre) e voltaria a repeti-lo em outra série. Os temas eram: atletismo, basquete, dança, futebol, ginástica, handebol, natação, jogos populares e voleibol (DUCKUR, 2007).

Comparando o quadro de modalidade do “programa” a essa lista de temas, observa-se um avanço nas terminologias, que agora são tratadas como conteúdos escolares, e principalmente na ampliação dos conhecimentos referentes à cultura corporal, com a inclusão da dança e dos jogos populares, conteúdos de importante contribuição para a compreensão da realidade social. Mas, apesar da ampliação, o esporte configura-se como o conteúdo de maior destaque dentre os outros, sendo ainda tratado a partir de suas modalidades e não como uma prática social.

No decorrer de todo o processo de construção de propostas curriculares, o grupo de professores transitou entre diferentes concepções de Educação Física, como Hildebrandt *et al.* (1986), Freire (1989), Coletivo de Autores (1992) e Palafox. Porém, em 1998, elaborou-se um projeto de ensino vigente até o momento, no qual o grupo de professores de Educação Física da época optou pela identificação com o discurso da concepção de ensino denominada crítico-superadora (DUCKUR, 2007).

Essa proposta transformou-se em um artigo¹⁹, publicado em 2008, na Revista Especial de Educação Física²⁰, na qual os autores, de certa forma, sistematizam alguns elementos do currículo²¹ de Educação Física no Ensino Fundamental, tendo como base as contribuições da pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal.

Segundo os autores do documento, o trabalho desenvolvido pela Educação Física é reconhecido pela comunidade escolar como uma disciplina curricular importante para a formação integral do aluno. Esse reconhecimento é o primeiro passo para que a disciplina se justifique no currículo escolar como detentora de um conhecimento fundamental na formação do aluno.

O documento revela-nos fatores que auxiliam a refletir sobre a materialização de propostas críticas no âmbito escolar. Uma das questões fundamentais abordadas

¹⁹ Este artigo tem como autores Hugo Leonardo Fonseca da Silva, Lusirene Costa Bezerra Duckur e Régis Henrique dos Reis Silva. Na época da publicação do artigo, os três autores compunham o quadro de professores efetivos do CEPAE. Hoje apenas o professor Hugo Leonardo Fonseca da Silva não se encontra no CEPAE, compondo o quadro de professores da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

²⁰ Revista vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, volume 4, n.1, p. 39-69, em setembro de 2008.

²¹ Ao longo do texto, currículo e programa serão tratados como sinônimos.

no artigo é o fato de o *trabalho coletivo* ainda não se efetivar como uma unidade no trabalho pedagógico, realidade já enfatizada pelo Projeto Pedagógico do CEPAE. Segundo os autores, nessa realidade, de certa forma, materializam-se: “[...] as divergências na fala dos professores, nos relatos dos alunos e de outros professores da instituição, evidenciando que os parâmetros teórico-metodológicos utilizados por uns docentes são diferentes dos utilizados por outros” (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008).

De certa maneira, essa realidade se faz presente no cotidiano escolar, pois geralmente os planejamentos da Educação Física são realizados em reuniões de Subárea²², previamente agendadas no Calendário Escolar, com todos os professores. Porém, em virtude da demanda de atividades administrativas, muitas vezes os planejamentos são prejudicados, desdobrando-se em planejamentos individuais. Outro encaminhamento para o trabalho coletivo são as reuniões entre os docentes, separadamente, que atuam na mesma fase de ensino. Mesmo diante das problemáticas, o planejamento coletivo possibilitou a organização do currículo e do trabalho pedagógico de modo fundamentado, articulando ensino e pesquisa²³.

Estabeleceu-se, portanto, diante da materialidade da Educação Física na escola, princípios norteadores do trabalho pedagógico dos professores, que guardam coerência com as concepções da pedagogia crítico-superadora e com os elementos construtivos da consciência crítica. São eles: 1) a importância da Educação Física como uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva crítica, emancipatória e autônoma; 2) o fato de a Educação Física ter como objeto central de estudo a cultura corporal, compreendida como linguagem e também a compreensão do corpo, como “corpo-sujeito”, histórico, que vivencia o processo de hominização; 3) a coerência do planejamento da Subárea de Educação Física com o Projeto Político Pedagógico do CEPAE e com o eixo epistemológico de formação dos alunos do curso de Educação Física da UFG²⁴; 4) a compreensão do desenvolvimento humano como um processo; e 5) o conhecimento como elemento que permite compreender e transformar a vida.

²² Subárea é o termo utilizado para se referir ao coletivo de professores das disciplinas escolares.

²³ Não é citada no artigo nenhuma pesquisa vinculada ao ensino.

²⁴ Esta passagem refere-se ao projeto do CEPAE como campo de Estágio Supervisionado, vinculado ao curso de graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Goiás.

O currículo ou programa de Educação Física do CEPAE considera cultura corporal como o acervo de saberes, habilidades, valores e formas comunicativas que compõem o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizadas²⁵. E avança a discussão em direção à construção da consciência crítica quando relata que:

[...] Tal acervo se manifesta como objetivações culturais que manifestam a dinâmica da relação entre trabalho, linguagem e poder, apresentando significados e sentidos que o movimento corporal assume na produção social humana. O conjunto de saberes, habilidades, valores, conceitos e formas de comunicação que compõem a Cultura Corporal são permeados pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos, tais como: os costumes e hábitos de uma região; a tradição histórico-cultural; a influência dos meios de comunicação; os condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; os valores presentes na sociabilidade humana etc (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 44-45).

O processo pedagógico do currículo parte do pressuposto de que a atividade educativa deve reunir condições para que os indivíduos se apropriem dos produtos da ação humana, objetivados no plano da cultura, da ciência, da ética, estética e da política para um agir transformador sobre a realidade social. Diante desse entendimento, o processo de ensino-aprendizagem é o movimento de partir da prática social imediata e retornar a ela com novos elementos de leitura e intervenção, caracterizando um trato com o conhecimento orientado pelos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

No que se refere ao trato com o conhecimento, ao processo de transmissão-assimilação do conhecimento e aos princípios metodológicos, o currículo da Educação Física do CEPAE considera as diretrizes elaboradas pela pedagogia crítico-superadora. O trato com o conhecimento é considerado os seguintes princípios curriculares elaborados pela pedagogia crítico-superadora: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação as possibilidades sociogonoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento. O processo de assimilação do conhecimento abarca a articulação de aulas de campo, processos e procedimentos reflexivos sobre os condicionantes e determinantes histórico-culturais dos elementos constituintes dessas práticas. E estabelece como princípios metodológicos: a) a

²⁵ Exemplos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira, malabares, entre outros.

crítica como método de interpretação da realidade e dos fenômenos singulares da cultura que dizem respeito às práticas corporais; b) o processo criativo, como elaboração do novo a partir da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente; c) organização e produção coletiva do conhecimento; e, d) a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração, deficiência.

Em relação ao tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem do aluno, o programa do CEPAE se manifesta com maior clareza a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia-cultural e sistematizam os elementos teórico-metodológicos que se apropriaram: a) relação entre o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Próximo; b) o papel das mediações simbólicas e socioculturais na aprendizagem; c) a apropriação da cultura como elemento fundamental do processo de humanização dos indivíduos; d) periodização do desenvolvimento do indivíduo de acordo com a atividade principal/dominante.

Considerando os princípios curriculares e os conhecimentos específicos da Cultura Corporal, o currículo da Educação Física do CEPAE se diferencia ao definir um programa curricular orientado por eixos articuladores²⁶. Com o intuito de realizar reflexões pedagógicas sobre dimensões da realidade, a partir das mediações dos conhecimentos singulares da Cultura Corporal, definiram-se os seguintes eixos: Expressividade Corporal²⁷, o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas; Desenvolvimento corporal e construção da saúde²⁸; Relação do corpo com o mundo do trabalho²⁹.

Esse currículo, publicado em 2008, encontrava-se no segundo ano de implementação, sendo possível, apesar do pouco tempo em desenvolvimento, a definição de alguns avanços determinantes para a formação humana. Dentre os avanços e possibilidades, identificaram-se:

[...] 1) o desenvolvimento de um currículo coerente e articulado, que mantém continuidade e ampliação do conhecimento elaborado de acordo com as referências de ciclos de desenvolvimento; 2) a própria avaliação que temos dos nossos alunos no que diz respeito à *apropriação crítica do conhecimento objetivo da Cultura Corporal*; 3) materialização de uma abordagem pedagógica crítica da educação física nas condições concretas da realidade escolar (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 48; grifos nossos).

²⁶ Um na primeira fase, três na segunda fase e um no Ensino Médio.

²⁷ Primeira e segunda fase do Ensino Fundamental.

²⁸ Os dois referentes à segunda fase do Ensino Fundamental.

²⁹ Pertencente ao Ensino Médio.

O programa, apresentado como anexo do artigo publicado, deixa evidente a cisão entre primeira³⁰ e segunda fase de ensino³¹. O Ensino Médio não aparece na sistematização desse documento.

No quadro que contempla a primeira fase, são apresentados apenas temas (ginástica, jogos, esporte e expressão corporal), não contendo os eixos articuladores e nem sequer o tempo destinado a cada conteúdo. Contém os objetivos, porém, apesar de condizentes com a proposta teórica, na maioria das vezes se repetem de um ano para o outro. Porém, no último ano dessa fase, os objetivos são modificados com bastante profundidade. No que concerne ao esporte, ele é desenvolvido em todos os anos, embora seja destacado que o mesmo não recebe o trato de categorização em modalidades, fato que ocorrerá apenas na segunda fase de ensino.

Dentre os principais objetivos do esporte, contidos na proposta nessa fase de ensino que contribuem para uma compreensão ampliada, destacam-se:

- Identificar características do esporte como prática social;
- Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;
- Identificar características da institucionalização esportiva;
- Desenvolver reflexões sobre aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que se materializam no esporte;
- Apropriação dos aspectos técnicos, táticos e regulamentares do esporte como elementos constituintes desse fenômeno;
- Reflexão sobre os aspectos da gênese e desenvolvimento do esporte e do esporte moderno;
- Apreensão das técnicas que fundamentam o esporte entendendo o significado destas em diferentes modalidades, por meio dos jogos;
- Desenvolvimento do pensamento tático no interior de situações-problema no jogo;
- Apropriação das regras oficiais e alteração destas de acordo com necessidades coletivas e individuais;

³⁰ A primeira fase consiste do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental I.

³¹ A segunda fase consiste do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

- Comparação objetiva entre esporte institucional e o que acontece na escola (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008).

Já na segunda fase, são apresentados os eixos temáticos (ginástica e esporte, dança, jogos e esportes, dança e expressão corporal) juntamente com as manifestações específicas³², as reflexões conceituais e as dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento. Com esses elementos, podemos identificar os princípios curriculares constitutivos no programa, como a relevância social dos conteúdos, a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos e, principalmente, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Nessa fase de ensino, o esporte também é desenvolvido em todos os anos, incluindo-se na proposta de maneira simultânea com a ginástica, jogos, brincadeiras e dança.

O atual documento, do ano de 2013, que orienta a prática pedagógica dos professores do CEPAE, é também um programa de ensino, mas que se apresenta de maneira resumida. São elencados os temas estruturantes³³ e os eixos articuladores³⁴, que provavelmente foram modificados diante da continuidade do trabalho coletivo. O esporte continua presente em todos os anos escolares e, no Ensino Médio, constitui-se como conteúdo exclusivo.

A ausência dos objetivos no atual documento configura-se como elemento dificultador da análise em relação ao tratamento dado ao esporte em todas as fases de ensino. Nesse quadro, é possível identificar apenas o princípio da simultaneidade dos conteúdos, sendo necessário um maior aprofundamento na realidade da escola para analisar outros elementos da prática pedagógica.

Tanto o programa curricular quanto o documento de 2013, contemplam elementos que incorporam as múltiplas relações existentes entre o esporte, a diversidade, o corpo, o mundo do trabalho, dentre outros. A reflexão sobre essas relações e ainda, sobre as questões técnicas e táticas do esporte constroem um campo de possibilidades de atividades que não necessariamente volta-se para o esporte de rendimento, mas constitui-se como atividades mediadoras da prática

³² Exemplos: “Desenvolvimento corporal e a construção da saúde/ Ginástica e Esporte; O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas/Jogos e brincadeiras, interesses físicos do lazer (dança, jogos e esportes), dentre outros”.

³³ Jogos, brincadeiras, esporte, dança, ginástica e lutas.

³⁴ Agora sistematizados como: na primeira fase de ensino, expressividade corporal; na segunda fase, ludicidade e desportivização e expressividade corpo e saúde; e, no Ensino Médio, técnica e tática e mundo do trabalho.

social abrindo assim, espaço para questionamentos relacionados à Educação Física. Este contexto, de certa forma, oportuniza aos professores da área a construção de um campo de reflexão em busca de mudanças no trabalho pedagógico, especialmente em relação ao esporte.

Porém, é importante destacar os entraves, limites e contradições manifestadas para efetivação de uma proposta emancipadora para professores e alunos de Educação Física do CEPAE, que sejam a fragmentação do próprio grupo de professores, dificuldade de organização coletiva do trabalho pedagógico³⁵, as condições de trabalho, a resistência de alguns setores da escola e de alunos, a descontinuidade do currículo na segunda fase do Ensino Fundamental e Médio, e a falta de compromisso político por parte dos professores (DUCKUR, 2007).

³⁵ Em função das estruturas burocráticas e da intensificação e precarização do trabalho docente.

Capítulo 5

O alcance da teoria crítica para as reflexões e posições sobre o esporte na escola

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.
István Mészáros

Nós, professores, lidamos diariamente com a formação de indivíduos, desde a educação infantil até o ensino superior, mas isso não nos leva espontaneamente a sermos capazes de explicar o que é a individualidade humana e/ou como se forma o indivíduo humano. Precisamos de uma teoria que fundamente essa explicação. A constante reflexão sobre a formação do ser humano e sobre o papel da educação nessa formação parece-nos ser o caminho.

Entendemos a educação como um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade e, por isso, destaca-se a necessidade de considerar uma teoria histórico-social da formação do indivíduo no âmbito escolar, na medida em que esta formação seja concebida como um processo histórico e social. Afinal, é a partir do rompimento com a lógica do capital que se pode criar alternativas educacionais significativamente diferentes. Esse rompimento equivale a “[...] substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47; *grifos do autor*).

Mas, para que uma teoria da formação do indivíduo se estabeleça sob tal paradigma:

[...] É necessário constituir um sistema de categorias fundamentais a partir das quais essa teoria vá sendo desenvolvida, tanto pela incorporação crítica de conhecimentos já existentes nas ciências humanas, quanto pelo crescimento categorial desse sistema inicial, do qual iriam surgindo novas categorias, necessárias ao aprofundamento na compreensão da concreticidade da individualidade humana, enquanto síntese dinâmica de múltiplas determinações [...] (DUARTE, 2007, p. 22).

Tendo em vista esse cenário, percebe-se a necessidade de busca por uma reestruturação em todo o sistema em que se encontram os indivíduos. A respeito disso, Mészáros (2008) destaca que tal mudança envolve, simultaneamente, a alteração qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital e a transformação progressiva da consciência. A educação, portanto, tem papel determinante

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...] (*Idem*, p. 65; *grifos do autor*).

A teoria crítica, especialmente a pedagogia crítico-superadora, demonstrou elementos, fundamentos, concepções, ideias orientadoras de um trabalho educativo no âmbito escolar a partir de tal paradigma. Porém, o fato de se identificar e utilizar a teoria como norteadora em um planejamento, individual ou coletivo, não significa que ela se manifestará na prática pedagógica ou mesmo que alcançará seus objetivos. Levantamos esta questão, pois, apesar da intencionalidade teórica, a articulação teoria e prática ainda se apresenta como um elemento dificultador da materialidade de pedagogias críticas na escola³⁶.

Como já discutido ao longo desta pesquisa, o trabalho educativo, um dos momentos decisivos da formação, produz a humanização do indivíduo, ou seja, é a transformação do indivíduo em indivíduo humano. É, portanto, o trabalho educativo que ensina o indivíduo a estabelecer uma relação direta, consciente e ativa com o conhecimento científico. Configura-se, assim, um dos três momentos da mediação do conhecimento: o momento de *instrumentação* (SAVIANI, 2011).

Ao reunir esforços para efetivação de uma proposta crítica na escola, que amplie a compreensão dos alunos acerca de uma cultura corporal, espera-se que algumas ideias historicamente e socialmente construídas sejam modificadas através da apropriação do conhecimento científico. É, portanto, através do acesso a esse conhecimento, como um direito social (instrumentação), que a consciência crítica sobre as atividades expressivas corporais pode ser desenvolvida na escola. Entendemos, pois, assim como Marx e Engels (2007, p. 9), que “a transformação da consciência equivale a interpretar de modo diferente o que existe, isto é, reconhecê-lo por meio de uma outra interpretação”.

³⁶ Essa discussão é contemplada no Capítulo 3 – Educação Física: história, cultura corporal e formação, item 3.3 – Possibilidades de superação para o esporte.

A Educação Física possui diversos resquícios históricos, que equivocadamente são ainda reproduzidos pela sociedade e pelos meios de comunicação de massa, chegando à escola, de certa forma, incorporados aos conceitos trazidos pelos alunos. A pretensão de uma teoria crítica na Educação Física é, portanto, conseguir superar as ideias advindas das vivências imediatas dos alunos através da mediação do conhecimento científico. Dessa forma, o sujeito poderá intervir na sociedade de maneira diferente, ciente de suas experiências, assim como da orientação científica de determinado conhecimento.

A mediação do conhecimento pressupõe o entendimento mais aprofundado do momento de *catarse* (SAVIANI, 2011), pois é através dela que se instaura uma diferença qualitativa entre o antes e o depois. De acordo com Duarte (2007, p. 69), a categoria *catarse* é

[...] o momento no qual o processo de homogeneização produz um salto qualitativo na consciência do indivíduo [...] o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de consciência para-si.

Dessa forma, pode-se dizer que a *catarse* é um momento determinante de orientação do trabalho educativo que utiliza os conhecimentos científicos para qualificar o salto de consciência crítica do aluno, pois a relação do indivíduo com a prática social altera-se pela mediação da apropriação das objetivações³⁷ genéricas para-si. Essa mediação é realizada pela ação do educador, pois é ele quem

[...] pode compreender as mediatizadas relações entre o processo pedagógico, no qual o indivíduo se relaciona com o conhecimento, e a prática social extraescolar, onde o indivíduo pode utilizar o conhecimento como instrumento de transformação social. Sem a compreensão dessas mediações, o educador não consegue conduzir a apropriação do conhecimento de forma que ela se constitua como verdadeiro salto qualitativo da consciência do indivíduo educando [...] (DUARTE, 2007, p. 73).

Tratando-se do esporte, a superação desses resquícios históricos tem um longo caminho a trilhar. Dois pontos são claramente concretizados na escola: o fato de o esporte ser ainda o conteúdo hegemônico da Educação Física e o fato de ser considerado como um fenômeno social.

A questão de o esporte se configurar como conteúdo hegemônico pressupõe a errônea, porém atual, ideia de que aula de Educação Física é sinônimo de esporte. A pedagogia crítico-superadora orienta uma ação pedagógica contrária a essa

³⁷ Utilizaremos exteriorização como sinônimo de objetivação.

afirmação, quando propõe a ampliação dos conteúdos referentes ao conhecimento da Educação Física dando ao esporte o mesmo tratamento dos outros componentes que compõem a Cultura Corporal.

Ao oportunizar novas vivências de outros conhecimentos, proporciona-se ao aluno a ampliação dos mesmos e, conseqüentemente, um enriquecimento em sua humanização³⁸. Há de se destacar, dessa maneira, a importância de ampliação e seleção dos conhecimentos a partir do ponto de vista da classe trabalhadora em busca da superação dos saberes do sistema dominante e a favor daqueles construídos pela classe trabalhadora. Já que historicamente:

[...] Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...]. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual [...]. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

Assim, a educação serviu para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva na expansão do sistema do capital e para gerar e transmitir

[...] um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35; *grifos do autor*).

O esporte adquire proporções, na sociedade capitalista, de fenômeno social e, como tal, um alcance mundial, difundindo seus conceitos e valores. Contudo, o esporte difundido não poderia ser outro senão o esporte de alto rendimento, que tem características muito próximas do trabalho³⁹. Essa divulgação colabora para a ideia, já instaurada pelos militares, da presença do esporte de rendimento na escola.

A conseqüência dessa cena é a não compreensão, por parte dos alunos e da sociedade, de que o esporte praticado na escola é diferente do esporte de

³⁸ "A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal" (DUARTE, 2007, p. 23).

³⁹ Essa discussão é exemplificada no Capítulo 3 – Educação Física: história, cultura corporal e formação, item 3.2 – Cenário da crítica ao esporte nas escolas.

rendimento, tencionando assim a relação entre o particular e o coletivo (singularidade X generalidade). Essa tensão tem como consequência o aumento da individualização, que será superada a partir da superação das condições históricas e sociais.

Ao propor um programa para o esporte, através da oferta de conhecimentos que promovam a compreensão de que a prática esportiva é um direito de todos e não de apenas uma parcela da sociedade, a teoria crítica insere essa discussão como complemento da formação dos alunos, ao considerar que:

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior das relações sociais de dominação tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (DUARTE, 2007, p. 24).

A presença do esporte na escola, mesmo sob influência do esporte de alto rendimento, guarda ricas possibilidades de aprendizado e de discussão acerca do universo da Educação Física. As alternativas perpassam o conhecimento aprofundado do esporte de rendimento, desmistificando seus valores e normas e considerando a competição como um componente importante no âmbito escolar.

Ao propor um esporte escolar orientado por uma teoria crítica, caminha-se no sentido de colaboração singular para a formação humana, pois, abordando o esporte como direito social, outros objetivos formativos são, conseqüentemente, desenvolvidos. Exemplos desses objetivos: a identificação do esporte como prática social; identificação das características da institucionalização esportiva, desenvolvimento de reflexões sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que se materializam no esporte; reflexão sobre os aspectos da gênese e do desenvolvimento do esporte, dentre outros, auxiliam a construção de um pensamento crítico em relação ao esporte.

Dessa forma, entende-se que são os homens, ao desenvolverem sua produção material e suas relações materiais, que transformam, a partir da realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Afinal, “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 21).

Especificamente a Educação Física e o esporte, foco deste estudo, colaboram para a construção de uma compreensão crítica da realidade social e, conseqüentemente, para a transformação dessa realidade. Para que o aluno tenha uma compreensão crítica do esporte, é necessário que outros saberes sejam neles desenvolvidos. A compreensão crítica do esporte perpassa conhecimentos históricos, econômicos, sociais, culturais etc., que, ao serem articulados, podem colaborar para a compreensão crítica de outras práticas sociais.

Considerações finais

O objetivo determinante desta pesquisa foi a análise da proposta curricular de Educação Física, em relação ao esporte, fundamentada pela *pedagogia crítico-superadora*. O alicerce desta análise respaldou-se nos principais documentos do CEPAE (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Artigo publicado com o currículo da Educação Física do CEPAE e Programa de conteúdos do ano de 2013), que, de maneira direta ou indireta, refletem no trabalho pedagógico da Educação Física.

Ao traçar tal objetivo, o aprofundamento nas bases teóricas, conceituais e metodológicas, tanto da *teoria histórico-crítica* como da *pedagogia crítico-superadora*, foi fundamental para o direcionamento da pesquisa, assim como para o enriquecimento teórico do pesquisador.

Assim, discutimos, durante a construção da pesquisa, que historicamente a escola se destaca como espaço importante de intervenção social, e, como tal, as teorias e pedagogias nela inseridas possuem papel determinante na consolidação desse espaço para o desenvolvimento da formação humana. Nesse sentido, constatamos que as teorias críticas são as que buscam, através da escola, a transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade.

Porém, para que se efetivem, no universo escolar, a constante reflexão, o olhar histórico e crítico e o entendimento da educação como um processo, é determinante para uma educação orientada em direção à humanização dos indivíduos e de suas relações. Portanto, há a necessidade de uma teoria crítica na escola para fundamentar o trabalho pedagógico, principalmente no que se refere à formação humana, pois a educação é um processo mediador entre o indivíduo e a sociedade.

A Educação Física escolar, de maneira específica, sofreu inúmeras influências que culminaram em entendimentos diversos sobre ela. A educação do físico, a relação com o trabalho manual, a educação moral, a eugeniação da raça, a segurança nacional e a preparação da força de trabalho são apenas alguns exemplos que compõem a história da Educação Física e que provocaram conseqüências reais em sua materialização no universo escolar.

Não obstante, a crítica à aptidão física inaugura um conjunto de discussões que propõe um esporte a partir de princípios humanizadores, como a ludicidade e a criatividade, chegando à conclusão de que as pedagogias críticas são as indicadas para se efetivarem no universo escolar, pois colaboram para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Ao mergulhar nos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos da pedagogia crítico-superadora, entendemos que tal pedagogia, no âmbito da Educação Física, guarda diversas conexões com as teorias críticas da educação, principalmente em relação à teoria histórico-crítica. Alguns dos pontos de ligação poderia ser a importância dada à noção de historicidade em relação aos elementos que circundam a educação e o entendimento de processualidade da educação. Os elementos constitutivos dessa pedagogia são baseados na reflexão pedagógica com o objetivo de orientar a leitura da realidade em busca da apropriação efetiva do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade social.

A pedagogia crítico-superadora demonstrou elementos, fundamentos, concepções e ideias orientadoras de um trabalho educativo a partir de um paradigma que busque a elaboração de estratégias apropriadas para mudar as condições objetivas de reprodução ou para automudança consciente dos indivíduos.

Porém, o problema desta pesquisa é investigar se a proposta curricular da Educação Física do CEPAE, fundamentada pelos pressupostos da pedagogia crítico-superadora, instrumentaliza o professor de Educação Física a desenvolver um trabalho pedagógico com o esporte, resultando em um conhecimento crítico. E, diante de tal problemática, afirmamos que as orientações acima destacadas também se referem ao esporte escolar, que se apresenta na escola como uma possibilidade nessa perspectiva de superação das características materializadas na realidade escolar.

Os documentos do CEPAE foram analisados nesta pesquisa com o intuito de identificar o tratamento dado ao esporte, quando o mesmo encontra-se inserido em uma proposta curricular fundamentada por uma pedagogia crítica, assim como para a constatação do alcance e validade da teoria. Dessa forma, os documentos investigados estavam fundamentados em teorias progressistas, ou seja, os

princípios constitutivos dos documentos do CEPAE estão em conformidade com os princípios elencados pela pedagogia crítico-superadora.

Entretanto, há de se destacar, nos documentos referentes à Educação Física de maneira específica, o tratamento ainda valorativo do esporte no CEPAE, pois o mesmo se configura como o conteúdo mais desenvolvido na vida escolar do aluno, em detrimento dos outros componentes da cultura corporal.

O tratamento dado ao esporte, dentro da proposta curricular, foi analisado a partir do documento de 2008, podendo ser confirmado devido à ausência de orientação teórica atualizada. A partir dos objetivos, conteúdos, eixos temáticos, reflexões conceituais, dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento, afirmamos que o trato com o esporte está orientado a partir dos pressupostos da pedagogia crítico-superadora, proporcionando, assim, maior suporte para o professor ao construir o trabalho pedagógico crítico com esse conteúdo. Outro elemento que proporciona suporte à elaboração do trabalho pedagógico do professor de Educação Física é o esforço em busca da compreensão do esporte em sua totalidade, a partir de reflexões que contemplam as múltiplas relações existentes no universo esportivo.

Outra questão a ser considerada é o avanço constatado ao longo do desenvolvimento das propostas curriculares, configurando a concretização da constante reflexão em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa escola. Pode-se, portanto afirmar que a proposta curricular da Educação Física do CEPAE instrumentaliza o professor na elaboração de um trabalho pedagógico fundamentado em um conhecimento crítico.

No entanto, o único documento contendo a reflexão teórica e metodológica da Educação Física do CEPAE é a proposta curricular publicada em 2008, podendo caracterizar uma situação de descontinuidade da reflexão para fundamentação do trabalho pedagógico do professor.

A investigação e análise dos documentos do CEPAE nos trouxe questões que se desdobraram em novos questionamentos que, com os instrumentos de pesquisa que optamos, não poderíamos responder. Nesse sentido, avaliamos que se faz necessário um maior aprofundamento na realidade dessa escola, assim como da pedagogia crítico-superadora, para que tais questionamentos motivem outras pesquisas na medida em que se estabeleçam conexões para o desenvolvimento de

um trabalho coletivo e que se construam em bases sólidas os fundamentos dessa teoria pedagógica.

Almejamos, ainda, que este trabalho sirva de estímulo a outros professores e pesquisadores a se debruçarem sobre as referências da teoria histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora para que possamos concretizar essas concepções em nossas escolas.

Referências

- ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 7(2) p. 62-68, 1986.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- COLEMAN, J. A. O esporte e as contradições da sociedade. In: COLEMAN, J. A (org). **Esporte**: sociologia da religião. Petrópolis: Vozes, 1989.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de sujeitos autônomos nas aulas de educação física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.
- GUIMARÃES, Juracy da Silva. O ensino do esporte como problema multidisciplinar. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 55-67, Jan./Jun., 2005.
- LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física Escolar: conhecimentos necessários para a prática

pedagógica. In: **Revista de Educação Física**. Maringá, v. 17, n.2, p. 203-209, 2. sem., 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação de notas Jesus Ranieri. – [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

MENDONÇA, A. F.; ROCHA, C. R.; NUNES, H. P. **Trabalhos acadêmicos: planejamento, execução e avaliação**. Goiânia. Faculdade Alfa, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Thaís Cristina de. Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: a pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. História, educação e transformação: tendências e perspectivas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2963>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, 2013.

REIS, H. H. B. **Futebol e violência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994. p. 27-43.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. In: **Revista Especial de Educação Física**, edição digital, v. 4, n. 1, p. 39-69, setembro, 2008.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p.137-150, maio, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Esporte na escola e o esporte de rendimento: reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Projeto Político Pedagógico	Pg. 79
ANEXO 2	Regimento Interno	Pg. 100
ANEXO 3	Artigo publicado com o currículo da Educação Física do CEPAE	Pg. 121
ANEXO 4	Programa de conteúdos da Educação Física do ano de 2013	Pg. 153

Anexos

ANEXO I – Projeto Político Pedagógico.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CEPAE/UFG

Goiânia

2013

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2. INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
3. ESTRUTURA FÍSICA	Erro! Indicador não definido.
4. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA.....	Erro! Indicador não definido.
5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	Erro! Indicador não definido.
6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	Erro! Indicador não definido.
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO A - HISTÓRICO DO CEPAE / UFG.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO B- ORGANOGRAMA	Erro! Indicador não definido.
ANEXO C- MATRIZ CURRICULAR	Erro! Indicador não definido.

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Pedagógico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE /UFG, decorre essencialmente do interesse consciente e coletivo da equipe de profissionais da Educação. É um documento que norteia e (re) define os objetivos do processo de apropriação de conhecimentos em suas dimensões culturais, políticas e pedagógicas.

A importância desse Projeto Pedagógico (PP) vincula-se à possibilidade que tal documento possui de representar como se dá o processo da/na dinâmica educacional praticada no CEPAE/UFG. Evidenciam-se os fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura física, a organização administrativa, o ensino, a pesquisa, a extensão e as, que são norteados por um pressuposto básico: ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar.

Assim, o intuito deste projeto é vincular-se a toda uma produção científica construída no bojo de práticas afinadas com as políticas públicas no âmbito Educacional. Nesse sentido os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, para atender às especificidades regionais e locais de cada comunidade escolar, seguindo a Lei nº. 9.394/96, de 20.12.96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), e também a Lei Federal 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

2. INTRODUÇÃO

O CEPAE como um centro de ensino e pesquisa público, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral de seus usuários, está estruturado no Regimento⁴⁰ e no Projeto Pedagógico, fundamentado em teorias críticas. Destaca-se que o PP deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar.

Esse documento foi elaborado a partir do interesse em formalizar uma proposta pedagógica de maneira que fossem retratadas suas concepções, ações e objetivos pedagógicos, em uma construção coletiva que propicie o repensar sobre a cultura escolar validando a contribuição dos vários segmentos que compõem esta Unidade Acadêmica e vem sendo

40

Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

constantemente reestruturado com base nas mudanças que ocorrem no cotidiano da escola.

Objetiva-se, então, estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico aberto e dinâmico.

A composição da atual comissão do PP estrutura-se dentro de critérios de representatividade de segmentos que compõem este Centro de Ensino e Pesquisa, visando assim, garantir uma efetiva intercessão das subáreas, áreas de conhecimento, setor de apoio à ação pedagógica, setor administrativo, bem como de alunos, pais, estagiários e pesquisadores.

3. ESTRUTURA FÍSICA

O CEPAE funciona em prédio próprio no Campus Samambaia desde 1980, sediando o ensino fundamental e o ensino médio até 2005. Em outubro do mesmo ano foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do ensino fundamental, contendo: 10 salas de aulas, 01 laboratório de Formação de Conceitos, 01 laboratório de Pesquisa em Linguagem e Infância, 01 laboratório de Matemática, 01 laboratório de Química, 05 banheiros (sendo um para cadeirante), 01 hall, 01 sala para o setor de psicologia, 01 sala para atendimento aos pais, 01 sala de professores, 01 copa, 01 sala para fotocópia e em anexo 01 quadra descoberta.

A partir de 2006, o prédio I, no qual funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi assim organizado:

- a) Piso superior: 13 salas de aulas, 01 laboratório de informática, 02 salas para depósito de materiais, 01 laboratório de Ciências Biológicas, 03 salas para coordenação pedagógica, 01 sala de Estágio, 01 sala para a Revista Polyphonia, 1 sala de Professores de Línguas Estrangeiras e Informática, sanitários e 01 sala para materiais de limpeza.
- b) Piso inferior: 04 salas de aula, 09 salas de professores, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria executiva, 01 mini-auditório, 01 biblioteca, 01 mini-cozinha, 02 salas para depósito de materiais de limpeza, 02 almoxarifados, 01 secretaria administrativa, 01 sala de Grêmios Estudantil, 01 hall com mesas de estudos.
- c) Anexado ao prédio I temos: 03 salas de artes, 01 sala de dança, 01 cozinha com despensa, 01 pátio coberto, 01 almoxarifado de Educação Física, 01 sala de núcleos de

Pesquisa, 01 vestiário para equipe de apoio (limpeza e segurança) e sanitários com chuveiro. Existem ainda, duas quadras, sendo uma coberta, playground e estacionamento.

4. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O CEPAE é formado por um órgão superior deliberativo ou Conselho Diretor, que tem sua composição e funções citadas no Capítulo I, artigos 9º e 10º do seu Regimento interno, e pelos órgãos de direção, que consistem na Direção, Vice-Direção e Coordenação pedagógica, conforme funções e atribuições descritas no Capítulo II, artigos 12 a 40 do mesmo Regimento.

Aos órgãos de direção estão subordinadas as comissões permanentes, as quais têm o papel de articular os projetos de estágio (art.19), extensão (art. 17) do CEPAE; o setor de apoio à ação pedagógica; os serviços administrativos; e as coordenações pedagógicas, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da educação básica: fundamental e médio, e a coordenadoria de pesquisa responsável pela organização e desenvolvimento dos projetos e núcleos de pesquisa e da pós-graduação *lato sensu*, presencial e a distância, e *stricto sensu*, mestrado no âmbito do CEPAE.

Aos órgãos de coordenação pedagógica estão subordinadas as Coordenações de Área de Ensino que são:

d) Área de Comunicação, formada pelas subáreas de Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Francês e Língua Estrangeira Espanhol e Educação Informática;

e) Área de Ciências Humanas e Filosofia, composta pelas subáreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

f) Área de Ciências da Natureza e Matemática, constituída pelas subáreas de Química e Física, Matemática e Biologia.

Cada área de ensino e subárea é representada por seu respectivo coordenador, com suas atribuições descritas nos artigos 24 e 25 do regimento do CEPAE.

O setor de apoio à ação pedagógica compõe-se de equipes técnicas que são responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às áreas de atuação: Biblioteca Escolar (artigo 38), Psicologia (artigo 33 e 34), Técnico em Assuntos Educacionais (parágrafo único do artigo 38), Técnico Desportivo (artigo 33) e Técnico de Laboratório (artigo 33). Esses profissionais têm como princípio o caráter educativo pedagógico de suas ações, realizando um trabalho cooperativo e coerente com as necessidades do CEPAE.

Os Serviços administrativos constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da:

a) Secretaria administrativa, que é responsável pelos serviços de escrituração e documentação da vida funcional de alunos e técnicos administrativos, comunicação, controle de material e expediente de direção, tendo como chefe imediato um de seus membros e suas atribuições descritas no artigo 44 do Regimento;

b) Secretaria executiva, que é responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes e pela documentação relacionada à extensão, ao estágio, tendo suas atribuições descritas no artigo 46 do Regimento do CEPAE.

c) Secretaria de pesquisa e pós-graduação, que é responsável pelo serviço de documentação de pesquisa e de pós-graduação deve atender e orientar tecnicamente o corpo docente, discente, os pesquisadores e o público acadêmico em geral que se interessar por atividades relacionadas à pesquisa e à pós-graduação no Cepae.

5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O ingresso de alunos no Colégio de Aplicação (CAp) inicialmente não existia demanda por vagas, o número de alunos era menor que o número de vagas oferecidas. Esse quadro mudou à medida que o colégio foi se tornando conhecido, exigindo, portanto, um critério de seleção, o qual gerou a preocupação de estar elitizando o processo de aquisição das vagas. A partir de 1980 o tema foi discutido e várias possibilidades levantadas, como: sorteio para filhos de servidores da universidade, sorteio que dividisse equitativamente o número de vaga entre os servidores e a comunidade. Tais discussões foram feitas no O Egrégio Conselho Universitário que:

definiu a política de distribuição de vagas de Colégio de Aplicação pela resolução nº 002 em 23.12.82, a qual foi alterada pela resolução nº 03/84, que prevê o *atendimento prioritário dos filhos e demais dependentes dos servidores da UFG na seleção de alunos no Colégio de Aplicação*. Finalmente, o Egrégio Conselho Universitário determina, no art. 2º da Resolução 001/88, que as vagas do CA sejam oferecidas à comunidade com igualdade de oportunidade a todos. (VARIZO & FERREIRA, 2010, p.24-5)

A organização do trabalho pedagógico do CEPAE (Primeira e Segunda Fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-graduação) é desenvolvida nas subáreas, áreas de conhecimento, conselhos de classe e coordenadoria de pesquisa e pós-graduação.

As coordenações pedagógicas dialogam com as subáreas e áreas e demais servidores na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos. O objetivo é desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Estas coordenações trabalham junto aos coordenadores das subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais que atuam em cada fase, a fim de resguardar as especificidades do ensino. O trabalho pedagógico se orienta por princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em abordagens progressistas da Educação como, por exemplo, o sócio-interacionismo e sócio-historicismo.

O corpo docente do CEPAE é constituído por professores da UFG da carreira de magistério superior (MS). Desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientação/supervisão a alunos de Graduação e Pós- Graduação da UFG e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas. E, ainda, atuam em atividades administrativas (comissões e representações). Estão também vinculados ao CEPAE os professores da

Creche que são da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Está em trâmite na Reitoria a decisão do vínculo da Creche a esta unidade.

5.1 ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE

A primeira fase está constituída do 1º ao 5º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 40 vagas para os 1º e 2º anos e 60 para os 3º, 4º e 5º anos, totalizando 260 alunos. No turno vespertino acontece o projeto “Ponto de Apoio”, destinado aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL – 2ª FASE

A segunda fase está constituída do 6º ao 9º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 240 alunos. No turno vespertino acontecem atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.3 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio está constituído do 1º ao 3º ano, com aulas regulares (núcleo básico) no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 180 alunos. No turno vespertino são ofertadas as disciplinas do núcleo flexível (constituído por disciplinas eletivas obrigatórias e optativas que acontecem semestralmente). Acontecem ainda atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.4 ESTÁGIO

Os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios constituintes dos cursos de graduação da UFG e de outras instituições conveniadas realizam-se de acordo com o disposto nos artigos 7, 16 e 19 do Regimento do CEPAE/UFG e a Resolução CEPAE/CEC nº.03/2010, nos termos das Resoluções CEPEC/UFG nº. 731/2005, 766/2005 e 462/1999, da Lei nº. 11.788 de 2008 e da Orientação Normativa nº.7, de 30 de outubro de 2008. Cabe à Comissão de Estágio Curricular (CEC) articular a viabilidade dos estágios com as coordenações de curso e de estágio das diferentes unidades acadêmicas da UFG e de outras instituições conveniadas, bem como acompanhar as atividades desenvolvidas neste Centro, em consonância com as orientações da coordenação de estágios da PROGRAD/UFG.

Os projetos de estágios desenvolvidos no CEPAE são elaborados e efetivados pelas Subáreas e/ou Setores de Apoio em conjunto com os Institutos/Faculdades correspondentes e são reconhecidos pelas

coordenações de curso de CEPAE/UFG, cabendo a cada subárea e ou Setor de apoio responsável viabilizar o acesso a documentos solicitados pelos estagiários.

Na elaboração dos referidos projetos, é observada a especificidade de cada curso, bem como considerado o fato de no CEPAE/UFG ter uma escola de ensino básico, que se apresenta como campo de estágio.

Os direitos e deveres dos estagiários remetem-se as normatizações citadas acima.

5.5 PÓS-GRADUAÇÃO

Os cursos de Pós-graduação *LatoSensu* oferecidos pelo CEPAE têm o propósito de proporcionar um espaço de formação continuada sobre a prática profissional crítica e reflexiva frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar articulando ensino, pesquisa e o conhecimento das necessidades de constante aprimoramento. Atualmente são ofertados cursos presenciais e a distância. O CEPAE possui um programa *stricto sensu*, (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) já aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instâncias administrativas da UFG, aguardando publicação de edital para o processo seletivo.

O curso de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica tem como propósito qualificar profissionais que atuam no contexto de ensino fundamental e médio, focalizando aspectos constitutivos do sistema escolar. O intuito é preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada em ensino na educação básica, a fim de que possam construir uma reflexão crítica pautando-se na prática profissional e, conseqüentemente, contribuir com ações que visem impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos.

5.6 PROJETOS, NÚCLEOS E REVISTA.

5.6.1 Projeto de Pesquisa

Os projetos de pesquisa são realizados por pesquisadores do CEPAE, bem como de outras Unidades Acadêmicas da UFG e demais Instituições de Ensino Superior. Têm como objetivo desenvolver pesquisas que contribuam para a produção científica nas diversas áreas do conhecimento, em especial, as que dizem respeito à Educação Básica.

5.6.2 Projetos de Extensão

Os projetos de extensão são realizados por docentes e técnicos administrativos do CEPAE, bem como por profissionais oriundos de outras Unidades Acadêmicas da UFG. Têm como objetivo integrar a comunidade universitária a comunidade geral a fim de oferecer conhecimento, saberes e práticas necessárias para o desenvolvimento intelectual e sociocultural.

5.6.4 Núcleos

Os núcleos de pesquisa do CEPAE são criados por docentes e técnicos administrativos, e/ou em parceria com outras Unidades, e têm o intuito de aprofundar conhecimentos específicos de cada área a que se destinam. Muitas vezes também são responsáveis por projetos de pesquisa e extensão realizados no CEPAE.

5.6.5 Revista

A revista do CEPAE antes intitulada Revista Solta a Voz e atualmente Polyphonía, se traduz em um compêndio de artigos. Estes artigos podem ser escritos por professores desta e demais Unidades da UFG, bem como de outras instituições. Os textos acadêmicos são agrupados por temáticas desenvolvidas semestralmente. A revista pode ser acessada em: <http://www.cepae.ufg.br/pages/9742>

6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

As orientações epistemológicas que norteiam o projeto pedagógico do CEPAE não pertencem à um único marco teórico ou pressuposto filosófico.

Ao levarmos em consideração que o PP, segundo sua própria definição “é uma construção coletiva de toda a comunidade escolar” (Veiga, 1997), verificamos que, por sua natureza, ele expressa as teorias do conhecimento presentes no cotidiano escolar. Tais teorias denotam as concepções de mundo, de sociedade, de homem, de indivíduo que cada membro que participa de sua materialização defende.

Os embates teóricos e metodológicos estão presentes na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e se manifestam, para além da sala de aula, em várias situações dessa organização, quer seja em reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, enfim nas várias instâncias deliberativas ou não da escola.

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético.

O discurso recorrente presente na escola demonstra a necessidade de que todos os segmentos envolvidos no projeto pedagógico (professores, servidores técnicos administrativos, alunos e pais, ou seja, a comunidade escolar) busquem subsídios teórico-metodológicos para serem estudados, debatidos, sistematizados e, principalmente, operacionalizados, para que ele se transforme, de fato, em ações de planejamentos concretos, cuja intencionalidade busque uma transformação social.

O Projeto Pedagógico é uma tarefa desafiadora que requer um trabalho coletivo e comprometido. A leitura crítica da realidade escolar, as identificações de suas contradições e as proposições superadoras têm como um dos objetivos acabar com a distância entre a instituição que se tem para aquela que se almeja. Portanto, o Projeto Pedagógico, pela sua abrangência, é o orientador e articulador das ações pedagógicas (e, por conseguinte, políticas) da escola. É um instrumento dinâmico em constante processo avaliativo e não um documento que fique "engavetado" ou que apenas cumpra finalidades burocráticas do sistema educacional vigente.

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana.

Por isso, é fundamental que cotidianamente se reflita sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Nosso objetivo é possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem a compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento.

Os planos de ensino podem ser acessados em www.cepae.ufg.br link: Planos de Ensino 2012.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CEPAE, REGIMENTO. Aprovado em reunião do Conselho Diretor de 17 de março de 2003. Documento disponível em: [Documento disponível em: http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721](http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721).

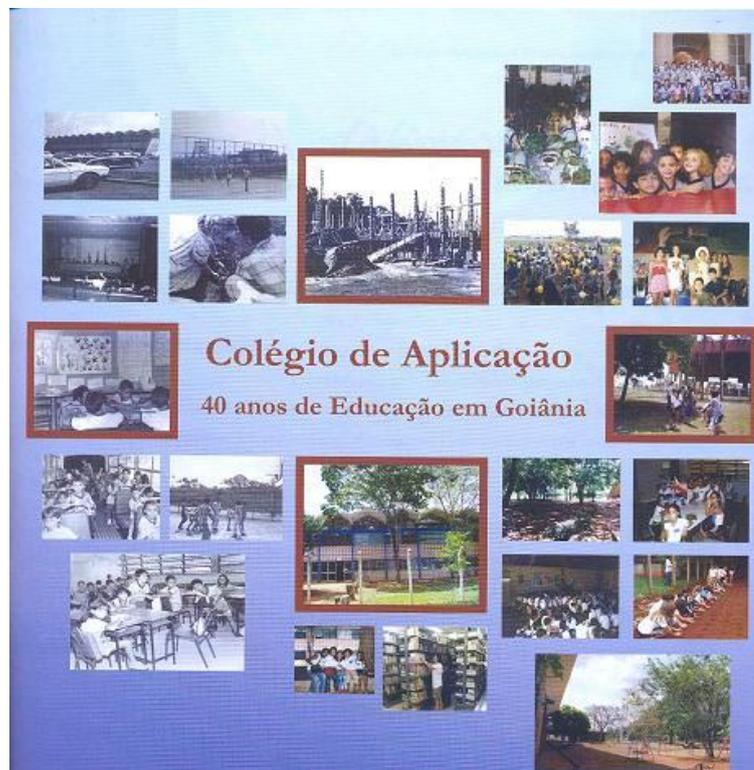
CEPAE, PLANOS DE ENSINOS. Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

VARIZO, Z. da C. M. & FERREIRA, M. J. de M. *De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória*. Revista Solta voz, Goiânia, v. especial, p. 24.5, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, S.P: Papirus, 1997, 3ª edição.

ANEXOS

ANEXO A : HISTÓRICO DO CEPAE / UFG



Trajetórias e funções dos Colégios de Aplicação

Em todo o mundo, há Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades, cada qual com seu perfil de funcionamento e atuando conforme as necessidades da instituição a que se vincula. De maneira geral, tais escolas contam com um quadro de professores doutores, mestres e pesquisadores, envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior, e apresentam propostas inovadoras de reforma escolar, destinando-as a educar alunos e formar futuros professores.

Por essa razão e graças ao nível de competência de seus docentes, os Colégios de Aplicação oferecem um alto padrão de ensino, permitindo à sua comunidade escolar o contato com métodos e práticas comprometidas com uma formação escolar de qua-

"Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação."

Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*

lidade e, aos graduandos cotidianamente recebidos para desenvolverem seus estágios, a observação e a prática de abordagens pedagógicas eficazes.

Em razão dos princípios que nortearam a criação destas escolas, elas são mais conhecidas como escolas-laboratório, cuja missão tem sido oferecer uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de seus alunos e professores.

Sob este mesmo enfoque, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, que em 2008 está completando 40 anos, conta com um corpo preparado de docentes e técnicos e vem atuando, ao longo dessas quatro décadas, em favor de uma educação inclusiva, diferenciada e de qualidade.

Acreditamos na possibilidade de uma formação escolar de qualidade e acessível a todos. É certo que, para promovê-la, precisamos, antes, nutri-la de oportunidades imprescindíveis ao seu bom funcionamento, de modo a assegurar a todos os participantes do contexto escolar condições para que sobretudo aqui, em nossa escola, prevaleça sempre a opção pelo intercâmbio de conhecimentos. E é este o ideal em que seguiremos concentrados: o de plantar sementes que, a cada dia, renovem as expectativas de uma libertação, de um voo para o infinito.

4

5



Construção do Colégio de Aplicação, 1966.



Sala de aula em 1968.



Aluno planejando um projeto de aula.

Origem do Colégio de Aplicação/UFG

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1966. Suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. Dois anos mais tarde, no bojo da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar.

A essa época, ele tinha como objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente; bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais; servir como campo

de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

O corpo docente do então Colégio de Aplicação (FE/UFG) era constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus, havendo também professores da Faculdade de Educação atuando neste nível de ensino.

A partir de 1980, em razão de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira.

Em 1982, foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), através da portaria nº 0063, de autoria do Reitor da UFG.



Alunos na quadra de esportes do colégio.



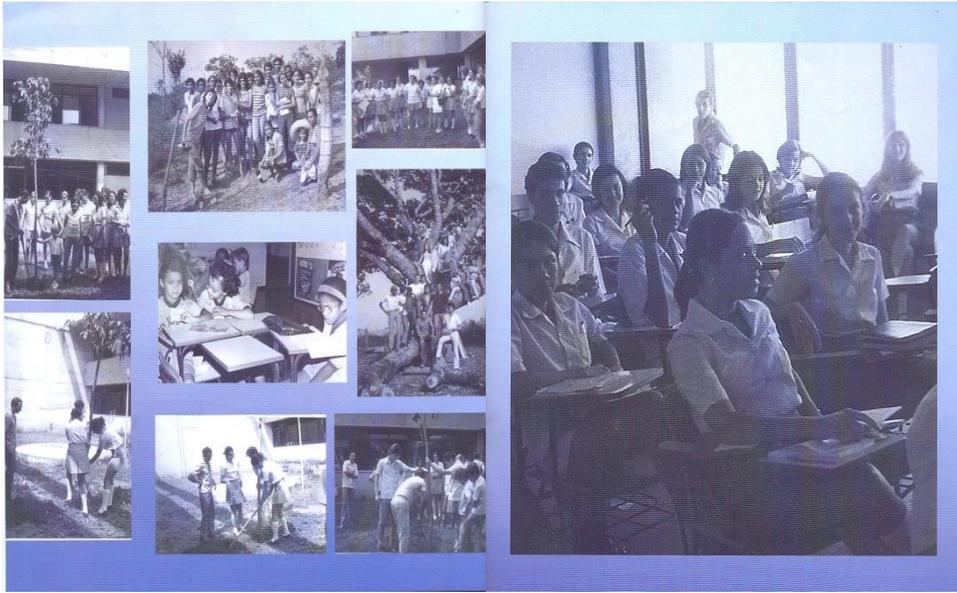
Alunos de 1º fase em sala de aula.



Alunos de 1º fase em passeio por Goiânia.

6

7



Como ingressar no Colégio de Aplicação?

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no Colégio de Aplicação da UFG ocorria por meio de exames de admissão. A partir dessa data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% para a comunidade em geral.

Somente a partir de 1988, passou-se a realizar sorteio público priorizando-se a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados em estudar no Colégio de Aplicação.





O CEPAE foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos educadores nas diversas áreas de conhecimento, atendendo, pois, aos diversos cursos de Licenciatura.

A idéia de criação do CEPAE é fruto de intensas discussões no interior da UFG, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1992.

E eis que a definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e, à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortalecidos, pôde-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas.

Qual é a vocação do CEPAE

O CEPAE tem como vocação contribuir com a qualificação dos professores através da realização de estágios, cursos de aprimoramento, pesquisas, etc.

Tempo de criança

A Primeira Fase do Ensino Fundamental do CÉPAE, constituída pelo primeiro ao quinto anos, conta com projetos pedagógicos capazes de estimular e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Abrangendo todas as áreas do conhecimento, tais projetos constituem uma espécie de "fermento" de ações e atividades extracurriculares nas quais se envolvem alunos e professores rumo a uma educação cada vez mais interdisciplinar, abrangente e participativa.

O CÉPAE promove atividades culturais, esportivas, de lazer, além de feiras de Ciências, festas juninas, visitas aos parques, exposições e feiras do livro; contam, ainda, com projetos de Música e Artes Plásticas e estimula os alunos por meio de oficinas, palestras e atendimentos extra-classe destinados ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita.

16



Projetos da

Projeto Bem-te-Ouvir desenvolvido pela subárea de Artes, coordenado na 1ª fase pela professora Telma Ferreira de Oliveira. Constitui-se de recitais didáticos que visam à formação de público para variados gêneros musicais.



Projeto de Desenvolvimento Cultural: visa à ampliação do universo cultural das crianças, através de visitas a museus, teatros, mostra de filmes e viagens a cidades históricas, como a cidade de Goiás e Pirenópolis.

Projeto Folhinha Aplicada: jornalzinho mensal da 1ª fase, cujos artigos e desenhos são elaborados pelas crianças e professores da 1ª fase.



Projeto Apoio Pedagógico: ponto de apoio da 1ª fase, voltado para o atendimento diferenciado a alunos com dificuldades de aprendizagem. Está organizado em três eixos: leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e formação de conceitos. Vinculado a este projeto, o projeto **Re-leitura** visa ao incentivo à leitura, interpretação de textos e desenvolvimento da criatividade, através da articulação de diferentes linguagens (literatura, teatro e artes plásticas) nas atividades desenvolvidas.

Primeira Fase



Festa da Chuva: projeto originado na 1ª fase e que se estendeu para toda a escola, é a síntese de todas as atividades ambientais, com plantio de mudas nativas do cerrado no entorno da escola, mostra de filmes ambientais e palestras, no mês de novembro. Estas atividades motivam os alunos a difundirem seus conhecimentos para sua vivência, mudando também o comportamento dos pais, e a partir de seu ambiente, ganha as praças e ruas, atinge os bairros e as periferias, evidenciando as peculiaridades da sua comunidade, ou seja, a Educação Ambiental que propomos vislumbra envolver pais, alunos, professores e enfim, toda a comunidade, dando um passo fundamental para a conquista da cidadania responsável e ativa.



Banda Pequenos: projeto da subárea de Artes do CÉPAE e da EBM/UFPA, cujo objetivo é formar grupos instrumentais e vocais, através de aulas de instrumentos musicais e canto.



Projetos Ambientais: realizado em parceria com o Espaço de Artes Vitória, Escola de Agronomia e IESA. As atividades são desenvolvidas através da hora escolar do CÉPAE, de oficinas, de elaboração de cartazes, discussões e elaboração de textos relativos ao tema.



A Segunda Fase

Conforme prevê a LDB, estudar é, sobretudo, participar de um processo de intercâmbio de saberes, os quais não se limitam aos conteúdos aprendidos em sala de aula, tampouco prescindem do constante diálogo entre as diversas áreas do conhecimento.

E eis que nossa escola vem fazendo da **interdisciplinaridade**, da troca de experiências, práticas, informações e conhecimentos entre as áreas e subáreas, um de seus principais lemas, a sua principal "bandeira".

Se na Primeira Fase inúmeros são os projetos que reforçam e levam adiante este lema, diferente não seria na Segunda Fase, que também conta com o envolvimento de toda a comunidade escolar em favor de uma educação cada vez mais inclusiva, dialógica, humana e munida de um notório incentivo ao aprimoramento intelectual, moral, artístico e cultural dos alunos.



Incentivo a competições e jogos esportivos. Atualmente, são realizadas no colégio as olimpíadas de Matemática, de Português, jogos dos mais variados, competições de xadrez, etc.



Participação dos alunos nos jogos esportivos



Visitações e viagens guiadas pelos professores



Projetos da Coordenação Pedagógica

A participação dos jovens na vida da escola é contemplada no projeto intitulado *Incentivo ao protagonismo juvenil no CEBAP* elaborado pela coordenação. Esse projeto inclui as seguintes ações:



Momento Cultural – evento realizado uma vez por mês no qual os alunos apresentam atividades artísticas no palco do pátio;

Jornada Esportiva – evento realizado duas vezes ao ano fechando os semestres com premiação para os times esportivos (futsal e vôlei);



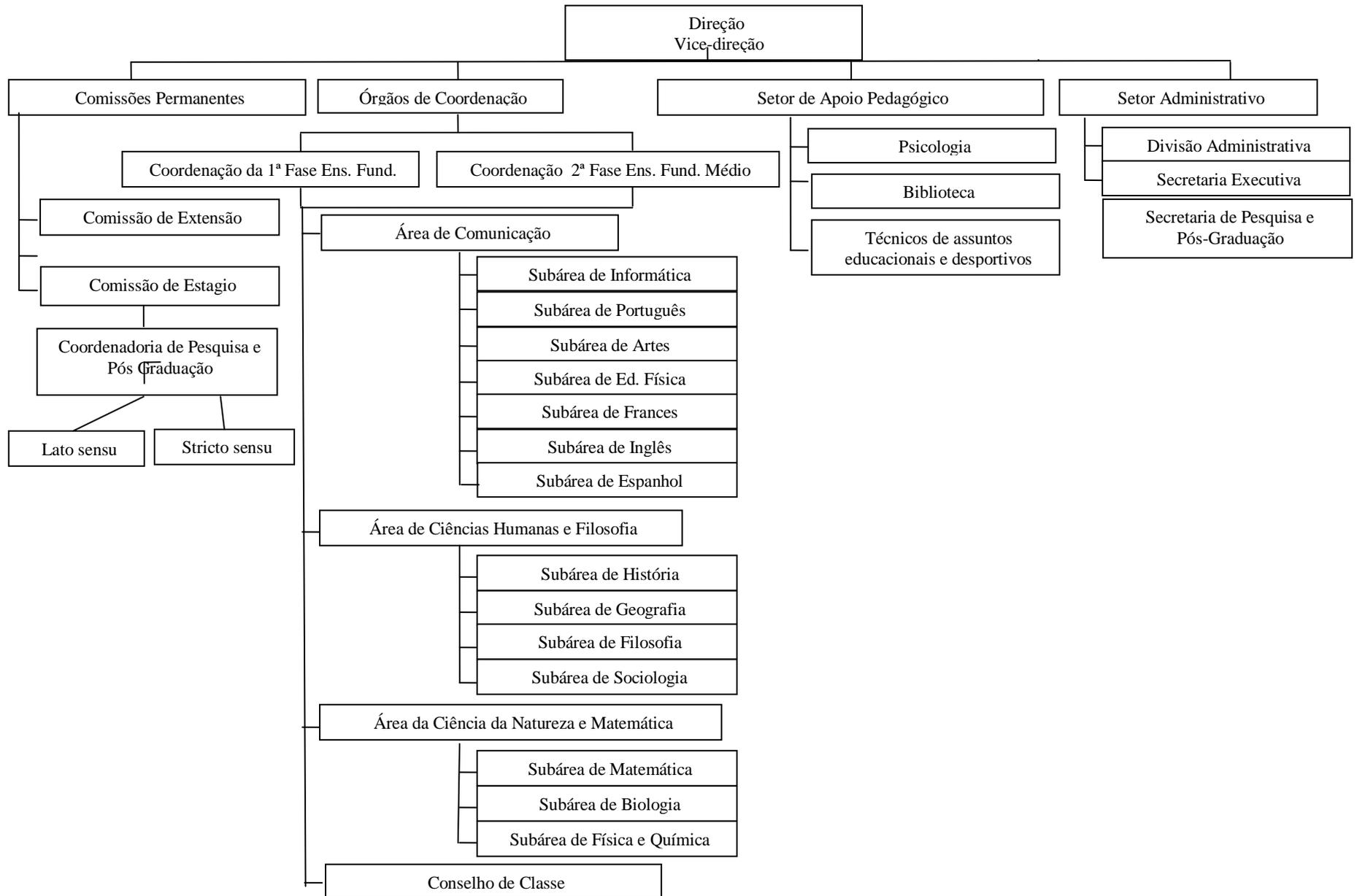
Assembléias discentes e de pais – eventos realizados no pátio ou auditório, onde os alunos problematizam e discutem questões que os estão afetando, retirando decisões para levarem aos conselhos diretores;

Projetos de Representantes – consiste em orientações para os representantes de salas desenvolverem projetos.

Música (erudita) para excepcionar os alunos todos os dias. Além disso, na última quinta-feira do mês, na hora do recreio, realiza-se o Momento Cultural – atividade em que os alunos apresentam números musicais, danças, recitam poesias, participam de atividades artísticas, literárias, etc



ANEXO B: ORGANOGRAMA



ANEXO C: MATRIZ CURRICULAR DO CEPAE ⁴¹/ ano 2011/2012

Disciplina	<u>PRIMEIRA FASE</u>					<u>SEGUNDA FASE</u>				<u>ENSINO MÉDIO</u>		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências/Biologia	03	03	03	03	03	02	02	02	02	02	02	02
Matemática	06	06	05	05	05	04	04	04	04	03	03	03
Geografia	02	02	02	02	02	03	03	03	03	02	02	02
História	02	02	03	03	03	03	03	03	03	02	02	02
Artes (P/M/T/V)	02	02	02	02	02	02	02	02	02	01	01	01
Educação Física	03	03	03	03	03	03	03	03	03	01	01	01
Português	06	06	06	06	06	04	04	04	04	04	04	04
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	02	01
Sociologia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	01	02
Língua Espanhola	-	-	-	-	-	01	01	01	01	02	02	02
Língua Francesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02	02	02	02
Língua Inglesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02			
Informática						02	02					
Física										03	03	03
Química										03	03	03
TOTAL	24	24	24	24	24	28	28	30	30	27	28	28

OBS: OBS: O NÚCLEO FLEXÍVEL é composto por disciplinas ofertadas pelas subáreas.

Área do conhecimento	Eletivas Obrigatórias			Eletivas Optativas		
Biológicas	80			120		
Exatas	80			120		
Humanas	80			120		
Áreas de Conhecimento	Humanas			Biológicas		Exatas
Disciplinas	Português	História	Educação Física	Biologia		Matemática
Acessórias	Geografia	Filosofia	Línguas Estrangeiras	Química		Física
Obrigatórias	Sociologia	Artes		Física		Química

⁴¹ Alteração da Matriz Curricular que modifica a carga horária das disciplinas eletivas de 600h para 480h a partir do ano letivo de 2012.

ANEXO II – Regimento Interno.

SUMÁRIO

TÍTULO I -	DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES.....	101
CAPÍTULO I -	DA CRIAÇÃO E DA VINCULAÇÃO.....	101
CAPÍTULO II -	DA NATUREZA E DOS FINS	101
CAPÍTULO III -	DOS OBJETIVOS	102
TÍTULO II -	DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	102
CAPÍTULO I -	ORGÃO SUPERIOR DELIBERATIVO – CONSELHO DIRETOR.....	103
CAPÍTULO II -	ÓRGÃOS DE DIREÇÃO	105
SEÇÃO I -	DAS COMISSÕES PERMANENTES.....	106
SEÇÃO II -	DOS ORGÃOS DE COORDENAÇÃO	107
SEÇÃO III -	DO SETOR DE APOIO À AÇÃO PEDAGÓGICA.....	111
SEÇÃO IV -	DOS SERVIÇOS ACADÊMICO-ADMINISTRATIVOS	113
TÍTULO III -	DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	114
CAPÍTULO I -	DO CORPO DOCENTE	114
CAPÍTULO II -	DO CORPO DISCENTE.....	115
CAPÍTULO III -	DOS ESTAGIÁRIOS	116
CAPÍTULO IV -	DO CORPO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO.....	116
CAPÍTULO V -	DO CÍRCULO DE PAIS E MESTRES	117
CAPÍTULO VI -	DO GRÊMIO ESTUDANTIL	117
TÍTULO IV -	DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO	117
CAPÍTULO I -	DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	117
SEÇÃO I -	DOS CURSOS.....	117
SEÇÃO II -	DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS.....	118
CAPÍTULO II -	DO REGIME ESCOLAR.....	118
CAPÍTULO III -	DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	118
CAPÍTULO IV -	DA PESQUISA E DA EXTENSÃO	119
TÍTULO V -	DAS DISPOSIÇÕES FINAIS	119
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

1 . R E G I M E N T O

TÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I - DA CRIAÇÃO E DA VINCULAÇÃO

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE – é uma Unidade Acadêmica, da Universidade Federal de Goiás, de acordo com o artigo 54, parágrafo único do Estatuto desta entidade e, ainda, de acordo com o artigo 81 do Regimento/UFG.

Parágrafo Único - O CEPAE comporta o Colégio de Aplicação – unidade de educação básica.

O CEPAE vincula-se diretamente à Pró-Reitoria de Graduação e mantém em funcionamento regular o Colégio de Aplicação atendendo à Educação Básica: Fundamental e Média e à integralização dos cursos de Licenciatura e áreas afins por meio de Projeto de Estágio e Prática de Ensino, em conformidade com a legislação em vigor.

Parágrafo Único – O CEPAE também poderá oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*.

CAPÍTULO II - DA NATUREZA E DOS FINS

O CEPAE, no âmbito de sua atuação, constitui-se em Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão educacionais, voltados para a melhoria do ensino nos seus diversos níveis e para o desenvolvimento de ações que completam a integralização do currículo pleno dos cursos de Licenciatura e áreas afins, ministrados pela Universidade.

Como componente do CEPAE, o Colégio de Aplicação é uma escola experimental, pública e gratuita vinculada à Universidade Federal de Goiás, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do aluno, independente de sexo, raça, cor, situação sócio-econômica, credo religioso e político e qualquer preconceito ou discriminação.

O CEPAE tem por finalidade:

- a) desenvolver experiências pedagógicas inovadoras, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Goiás;
- b) ser campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins;
- c) promover a Educação Básica: Fundamental e Média, com o objetivo declarado de obter maior envolvimento, solidariedade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade com a democratização e qualidade de ensino;
- d) ministrar cursos e/ou participar efetivamente de projetos voltados para a qualificação de docentes da Educação Básica: Fundamental e Média da rede de ensino público e particular do Estado de Goiás.

CAPÍTULO III - DOS OBJETIVOS

O CEPAE tem por objetivos:

- e) a formação de uma consciência social crítica, em que o aluno se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, mediante a ampliação e a recriação de suas experiências sociais e culturais, a articulação com o saber organizado e o relacionamento da teoria com a prática, preservadas as especificidades das modalidades e/ou graus de ensino;
- f) o desenvolvimento global das potencialidades dos professores, dos servidores técnicos e administrativos e dos alunos, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos mais significativos para o exercício ativo e crítico de sua cidadania.

TÍTULO II - DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O CEPAE compõe-se da seguinte estrutura básica:

- I. Órgão superior deliberativo
Conselho Diretor
- II. Órgãos de Direção:
 - 1. Direção,
 - 2. Vice-Direção.
- A. **Comissões Permanentes:**
 - 1. Comissão de Estágio e Prática de Ensino,
 - 2. Comissão de Pesquisa,
 - 3. Comissão de Extensão.
- B. **Órgãos de Coordenação:**
 - 1. Coordenações de Curso:
 - a) Coordenação de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental,
 - b) Coordenação de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio,
 - c) Coordenação de Classe.
 - 2. Coordenações de Áreas de Ensino:
 - a) Área de Comunicação: composta pelas subáreas de Português, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira: Inglês, Francês e Espanhol.
 - b) Área de Ciências Humanas e Filosofia: composta pelas subáreas de: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.
 - c) Área de Ciências da Natureza e Matemática: composta pelas subáreas de: Química, Física, Matemática e Biologia.
- C. **Setor de Apoio à Ação Pedagógica:**
 - 1. Psicologia,
 - 2. Serviço Social,
 - 3. Técnicos Desportivos, em Assuntos Educacionais e de Laboratório,

4. Biblioteca escolar.
- D. **Serviços Administrativos:**
 1. Divisão Administrativa do CEPAE,
 2. Secretaria Executiva.

CAPÍTULO I - ÓRGÃO SUPERIOR DELIBERATIVO – CONSELHO DIRETOR

O Conselho Diretor é o órgão superior de deliberação e de recurso do CEPAE em matéria acadêmica, administrativa e financeira.

O Conselho Diretor compõe-se dos seguintes membros:

- g) Diretor do CEPAE,
- h) Coordenador de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental,
- i) Coordenador de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio,
- j) Professores da Unidade,
- k) Presidentes das Comissões que coordenam as atividades de pesquisa, de extensão e de estágio e prática do ensino promovida pelo CEPAE,
- l) Chefe da Divisão Administrativa do CEPAE;
- m) Chefe da Secretaria Executiva do CEPAE;
- n) Representantes dos servidores técnicos e administrativos, eleito pelos seus pares, em número correspondente a 10% (vinte por cento), desprezada a fração, dos membros anteriormente denominados;
- o) Representantes dos estudantes, eleitos por seus pares, em número correspondente a 10% (dez por cento), desprezada a fração, dos membros nomeados nos itens de “a” a “e” deste artigo;
- p) Representantes do CPM, eleitos por seus pares, em número correspondente a 10% (dez por cento), desprezada a fração, dos membros nomeados nos itens de “a” a “e” deste artigo.

§ 1º - As reuniões ordinárias do Conselho Diretor serão realizadas mensalmente por convocação do Diretor do CEPAE.

§ 2º - As reuniões extraordinárias, quando necessárias, serão realizadas por convocação do Diretor do CEPAE, ou por 2/3 (dois terços) de seus membros efetivos.

§ 3º - As reuniões do Conselho Diretor deverão ser divulgadas com antecedência mínima de 48 horas, devendo constar do ato convocatório a pauta dos assuntos a serem tratados, a fim de dar oportunidade a estudos e discussões entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

§ 4º - O comparecimento dos membros do Conselho Diretor às reuniões é obrigatório e prefere a qualquer outra atividade no âmbito do CEPAE.

§ 5º - O quorum para o funcionamento das reuniões ordinárias do Conselho Diretor será 50% mais um dos seus membros efetivos em primeira convocação e de 50% mais um do número de professores, em segunda convocação.

Compete ao Conselho Diretor:

- q) definir as diretrizes da política educacional do CEPAE, respeitadas as normas estabelecidas pelas instâncias superiores da Universidade Federal de Goiás e

do Conselho Nacional de Educação e supervisionar a execução destas diretrizes,

- r) discutir e aprovar o regimento do CEPAE, bem como suas modificações, e submetê-lo à apreciação do Conselho Universitário,
- s) discutir e aprovar o Plano Anual das Atividades do CEPAE, o Calendário e o Relatório Anual de Atividades Executadas,
- t) discutir e aprovar a proposta orçamentária apresentada pela Direção,
- u) designar as Comissões: Pesquisa, Extensão e de Estágio e Prática de Ensino que articularão os projetos destas áreas desenvolvidos no CEPAE, articulando e acompanhando o trabalho destas comissões e colaborando com a divulgação dos seus resultados,
- v) discutir e aprovar propostas de convênios e contratos que o CEPAE vier a firmar com instituições de direito público ou privado,
- w) aprovar e/ou propor mudanças nas decisões referentes à organização e funcionamento do CEPAE,
- x) promover, na forma da lei, o processo de escolha do Diretor, Vice-diretor e Coordenadores de Curso do CEPAE,
- y) aprovar o plano de Gestão do CEPAE que deverá ser apresentado pelo Diretor, no prazo de 30 (trinta) dias após sua posse,
- z) aprovar a criação e/ou desativação de Núcleos de Estudos e Pesquisas no âmbito do CEPAE,
- aa) deliberar sobre providências preventivas e supressivas de atos de indisciplina coletiva,
- bb) deliberar, em grau de recurso, sobre assuntos de natureza técnico-pedagógica, bem como, sobre assuntos disciplinares,
- cc) deliberar sobre admissão de alunos e/ou redução de vagas,
- dd) deliberar sobre distribuição de vagas na contratação de novos professores e aprovar os nomes dos membros das comissões julgadoras que atuarão nos concursos públicos para provimento de cargos da carreira do magistério, no âmbito do CEPAE,
- ee) aprovar os projetos e relatórios de ensino, de pesquisa, de extensão e de estágio e prática de ensino,
- ff) homologar os processos de natureza administrativa e acadêmica,
- gg) encaminhar ao Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) a proposta de criação ou extinção de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou de cursos de extensão,
- hh) estabelecer critérios e referendar nomes de docentes indicados para serem Coordenadores de Área ou outras funções no âmbito do CEPAE,
- ii) adotar medidas que visem ao aperfeiçoamento do corpo docente e dos servidores técnicos e administrativos, aprovando a realização de cursos, seminários e outros eventos,
- jj) criar comissões e grupos de trabalho necessários à realização de suas atribuições e competência,

- kk) decidir sobre a organização do CEPAE, estabelecendo normas, critérios e procedimentos, submetendo-os à aprovação do Conselho Diretor, para:
 - i) acomodação da demanda, considerando-se a qualidade do ensino,
 - ii) avaliação da aprendizagem, do trabalho docente e do pessoal técnico-administrativo,
 - iii) realização de estágios, projetos de pesquisa e de extensão,
 - iv) mudanças curriculares.
- ll) opinar e/ou sugerir sobre a concessão de títulos e homenagens no âmbito do CEPAE,
- mm) deliberar, originariamente ou em grau de recurso, sobre qualquer assunto omissos neste Regimento.

CAPÍTULO II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO

Art. 12 - A Direção é o órgão executivo central que administra, coordena e superintende todas as atividades do CEPAE e será exercida pelo Diretor - nomeado na forma da lei - e auxiliado pelo Vice-Diretor e Coordenadores de Curso.

Art. 13 - O Diretor, o Vice-diretor, o Coordenador de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental e o Coordenador de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio serão eleitos entre pelo Conselho Diretor, e nomeados pelo Reitor para um mandato de 4 (quatro) anos.

§ 1º - O diretor será auxiliado pelo Vice-diretor que acumulará uma das Coordenações de Curso.

§ 2º - Nas faltas e impedimentos do Diretor e do Vice-diretor, a direção será exercida pelo outro Coordenador de Curso.

§ 3º - Nas faltas e impedimentos do Diretor, do Vice-diretor e do Coordenador de Curso, a direção do CEPAE será exercida pelo membro do Conselho Diretor mais antigo no exercício do magistério na Universidade Federal de Goiás.

Art. 14 - São atribuições do Diretor, além de outras que lhe forem delegadas:

- a) administrar e representar o CEPAE em consonância com as diretrizes fixadas pelo Conselho Diretor,
- b) implementar o Plano Anual de Atividades do CEPAE,
- c) acompanhar e avaliar a execução do Plano Anual de Atividade,
- d) elaborar a proposta orçamentária para o CEPAE, bem como propor os procedimentos relativos à aplicação de verbas, respeitadas as normas vigentes,
- e) arbitrar sobre impasses de natureza pedagógica e administrativa, esgotadas as possibilidades de solução pelo Conselho Coordenador de Classe,
- f) garantir a circulação e o acesso de todas as informações de interesse à comunidade escolar.
- g) orientar e acompanhar todas as atividades administrativas relativas à folha de frequência, fluxo de documentos da vida funcional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, de acordo com as normas estabelecidas,
- h) diligenciar para que o prédio da escola e os bens patrimoniais do CEPAE sejam mantidos e preservados, adotando medidas que estimulem a comunidade escolar a se responsabilizar pela sua conservação, informando

aos órgãos competentes da Universidade as necessidades de reparos, reformas e ampliação,

- i) avaliar e propor soluções que visem ao bom uso e à preservação dos bens móveis e imóveis do CEPAE, inclusive definindo critérios para ocupação e/ou cessão dos mesmos para outras atividades além das vinculadas ao ensino,
- j) exercer poder disciplinar no âmbito de sua competência,
- k) assinar todos os documentos, relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pelo CEPAE,
- l) fornecer dados e informações e outros indicadores aos órgãos centrais da Universidade, a outras instituições e aos usuários interessados, respondendo por sua fidedignidade e atualização,
- m) convocar os Conselhos Diretor presidindo suas reuniões, com direito de voto comum e de desempate,
- n) zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas quanto ao regimento disciplinar para o pessoal técnico e administrativo e para o corpo docente,
- o) adotar medidas de emergência em situações previstas neste regimento, comunicando-as de imediato aos órgãos competentes da Universidade, ouvindo o Conselho Diretor quando possível, ou **ad referendum** deste,
- p) exercer outras atividades inerentes a sua função e omissas neste regimento.

Art. 15 - São atribuições do Vice-Diretor, além de outras que lhe forem delegadas:

- a) substituir o Diretor em suas faltas e impedimentos;
- b) presidir uma das Coordenações de Curso do CEPAE.

SEÇÃO I - DAS COMISSÕES PERMANENTES

Art. 16 - As comissões permanentes do CEPAE são responsáveis pela articulação entre os projetos de pesquisa e extensão e o ensino desenvolvido no CEPAE.

Parágrafo Único – As comissões permanentes do CEPAE são: Comissão de Pesquisa, Comissão de Extensão e Comissão de Estágio e Prática de Ensino.

Art. 17 - A Comissão de Extensão, responsável pela articulação dos projetos de extensão desenvolvidos no CEPAE, buscará estabelecer estreita relação entre estes e o projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação, sendo também responsável pelo planejamento, organização, realização e avaliação dos projetos permanentes do CEPAE.

Parágrafo Único – A Comissão de Extensão será composta por um representante de cada Área eleito por seus pares e um representante do Setor de Apoio da Ação Pedagógica, indicado por seus pares.

Art. 18 - A Comissão de Pesquisa é responsável pela articulação dos projetos de pesquisa do CEPAE, bem como por sua avaliação e encaminhamento aos órgãos superiores. Caberá, ainda, à Comissão de Pesquisa, a organização, realização e avaliação dos projetos de cursos de pós-graduação, Encontro de Educadores e Mostra de Trabalhos Científico – Culturais. A Comissão de Pesquisa será composta por sete membros eleitos entre os pesquisadores do CEPAE.

Parágrafo Único – A presidência da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação será assumida por um dos Coordenadores de Curso de Pós-Graduação oferecidos pelo CEPAE e, seu nome será homologado pela PRPPG.

Art. 19 - A Comissão de Estágio e Prática de Ensino é responsável pela articulação dos projetos de ensino do CEPAE / Colégio de Aplicação com os Cursos de Licenciatura e áreas afins gerando o projeto institucional de estágio e prática de ensino do CEPAE, bem como por seu acompanhamento e avaliação. Caberá, ainda, à Comissão de Estágio e Prática de Ensino, a organização, realização e avaliação dos projetos de cursos que visem a integralização dos currículos das licenciaturas e de seminários que debatam e reflitam sobre a formação de professores. A Comissão de Estágio e Prática de Ensino será composta por cinco membros.

Parágrafo Único – A Comissão de Estágio e Prática de Ensino será composta por um representante de cada Área eleito por seus pares, um representante da direção e um representante do Setor de Apoio da Ação Pedagógica, indicado por seus pares.

SEÇÃO II - DOS ÓRGÃOS DE COORDENAÇÃO

Art. 20 - Os Órgãos de Coordenação são responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da Educação Básica: Fundamental e Média no âmbito do CEPAE.

Parágrafo Único - Constituem Órgãos de Coordenação do CEPAE: a Coordenação de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental, a Coordenação de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio, a Coordenação de Área, a Coordenação de Subárea e as Coordenações de Classe.

Art. 21 - As Coordenações de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental e a Coordenação de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio têm o objetivo de estudar e propor ações que visem à melhoria do desempenho do aluno e do professor refletindo, a partir de sua prática cotidiana, sobre temas ligados ao processo pedagógico.

Art. 22 - Compete aos Coordenadores de Curso, no âmbito de suas áreas de atuação:

- a) planejar, acompanhar e avaliar o processo pedagógico do CEPAE, juntamente com a equipe de professores, propondo a articulação das diferentes áreas do conhecimento, com participação efetiva da comunidade escolar,
- b) contribuir na organização e na operacionalização do trabalho das respectivas áreas,
- c) articulado às áreas e subáreas participar da aprovação da proposta pedagógica do CEPAE/Colégio de Aplicação, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação da aprendizagem,
- d) estudar e propor os objetivos anuais do trabalho pedagógico, de acordo com as diretrizes gerais da Política Educacional do CEPAE,
- e) promover o debate sobre noções de dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social e, ainda, estudos que estabeleçam a interseção entre a vigência destas noções e a educação escolar,
- f) desenvolver projetos e atividades que promovam a integração entre os docentes, os alunos e suas famílias,
- g) promover, periodicamente, reuniões de estudo e trabalho, visando ao constante aperfeiçoamento das atividades pedagógicas do CEPAE,
- h) acompanhar, orientar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem,
- i) acompanhar com direito a voz e voto a realização dos Conselhos de Classe,

- j) discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos de coordenação de classe,
- k) convocar os Coordenadores de Classe para deliberações conjuntas sempre que necessário,
- l) convocar os Coordenadores de Classe para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões tomadas pelos Conselhos de Classe, que deverá julgar o recurso no prazo de 72 (setenta e duas) horas após o recebimento do mesmo.
- m) articulado à Comissão de Estágio e Prática de Ensino viabilizar e coordenar a execução de estágios dos alunos das licenciaturas e áreas afins da Universidade, em cooperação com os professores de Didática e Prática de Ensino, e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos respectivos cursos, consoante aos objetivos do CEPAE,
- n) criar condições para que o estagiário participe dos momentos de planejamento, desenvolvimento ou etapas de projetos de pesquisa e extensão e de outras atividades desenvolvidas no âmbito do CEPAE,
- o) integrado aos coordenadores de área e subárea, articular-se com as unidades acadêmicas da Universidade, visando à participação/cooperação de docentes, alunos e funcionários em projetos de interesse do CEPAE,
- p) elaborar e apresentar ao Conselho Diretor, propostas de cursos, seminários e outros eventos com vistas ao aperfeiçoamento dos docentes e do pessoal técnico e administrativo do CEPAE, assumindo os encaminhamentos de sua competência,
- q) manter atualizada toda a documentação de natureza didático pedagógica,
- r) promover estudos que visem à análise e/ou alteração de currículos e programas,
- s) propor alternativas para integrar os currículos plenos dos cursos ministrados pelo CEPAE, levando-se em conta cada classe e série instaladas,
- t) apresentar ao Conselho Diretor relatório das atividades da Coordenação e dos resultados do processo pedagógico,
- u) fornecer às equipes técnicas auxiliares da Ação Pedagógica todos os elementos para a realização de um trabalho cooperativo que atenda às necessidades docentes e discentes, visando à melhoria do ensino,
- v) participar da divulgação dos resultados de experiências, demonstrações e outras atividades educativas desenvolvidas no âmbito do CEPAE.

Art. 23 - As Áreas de Ensino que constituem o CEPAE são:

- a) **Comunicação**, compondose das seguintes disciplinas: Arte, Educação Física, Inglês, Francês, Espanhol e Português,
- b) **Ciências Humanas e Filosofia**, compondose das disciplinas: Sociologia, Filosofia, Geografia e História,
- c) **Ciências da Natureza e Matemática**, compondose das disciplinas: Ciências, Biologia, Física, Matemática e Química,

§ 1º - Cada Área de Ensino poderá se subdividir em tantas subáreas quantas forem as disciplinas que a constituem.

§ 2º - Os coordenadores de Área, bem como os de subárea, serão eleitos por seus pares para um mandato de dois anos.

§ 3º - Nas faltas e impedimentos do Coordenador de Área, a Coordenação será exercida pelo docente da área mais antigo no magistério na Universidade Federal de Goiás.

Art. 24 - Compete ao Coordenador de Área:

- d) superintender e coordenar todas as atividades da área, implementando as decisões tomadas pelo Conselho Diretor,
- e) convocar e presidir as reuniões de área,
- f) discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos de pedagógicos das subáreas que compõem a área de conhecimento,
- g) promover debates e grupos de trabalho que visem a elaboração, análise e avaliação da proposta pedagógica específica da área de conhecimento a ser implementada no CEPAE/Colégio de Aplicação, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação do ensino – aprendizagem,
- h) auxiliado pelos coordenadores de subárea, articular-se com as unidades acadêmicas da Universidade, visando à participação/cooperação de docentes em projetos interinstitucionais e a integração didático pedagógica na execução do projeto de estágio e prática de ensino do CEPAE/Colégio de Aplicação,
- i) exercer outras atividades inerentes à função.

Art. 25 - Compete ao Coordenador de Subárea:

- a) superintender e coordenar todas as atividades da subárea, implementando as decisões tomadas pela Área que integra e pelo Conselho Diretor,
- b) convocar e presidir as reuniões de subárea,
- c) discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos pedagógicos dos professores que integram a subárea,
- d) promover debates que visem a elaboração, análise e avaliação da proposta pedagógica específica da disciplina a ser implementada no CEPAE/Colégio de Aplicação, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação do ensino – aprendizagem,
- e) articular-se com a unidade acadêmica da Universidade correspondente à subárea e outras, visando à participação/cooperação de docentes em projetos interinstitucionais e a integração didático pedagógica na execução do projeto de estágio e prática de ensino do CEPAE/Colégio de Aplicação,
- f) exercer outras atividades inerentes à função.

Art. 26 - O Conselho de Classe é um órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe instalada no CEPAE, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e propor soluções que visem à melhoria do rendimento dos alunos.

Parágrafo Único - Haverá no CEPAE tantos Conselhos de Classe quantas forem as classes instaladas.

Art. 27 - O Conselho de Classe é composto:

- a) pelo Coordenador da Classe,
- b) pelo Coordenador de Curso da 1ª Fase do Ensino Fundamental ou pelo Coordenador de Curso da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio, conforme o caso,
- c) pelos professores da classe,
- d) por um representante da Equipe de Psicologia, indicado por seus pares,
- e) por um representante do Círculo de Pais e Mestres, indicado por seus pares.

§ 1º - O Conselho de Classe será presidido pelo Coordenador da Classe, indicado pelo diretor através de portaria.

§ 2º - Na 2ª Fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o Conselho de Classe terá, também, uma representação de alunos, indicados por seus pares, correspondente a 1/3 (um terço) do total das disciplinas, desprezada a fração; com exceção do Conselho Final.

§ 3º - Poderão participar das reuniões do Conselho de Classe, com direito de voz e não de voto, os pais de alunos da classe, com exceção do Conselho Final.

Art. 28 - Compete ao Conselho de Classe:

- a) implementar a proposta pedagógica, os procedimentos metodológicos e de avaliação para a classe,
- b) analisar e avaliar, em função dos objetivos propostos para o período letivo, a classe e os alunos individualmente, nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor,
- c) reformular, se necessário, os objetivos e o planejamento das atividades de cada escala,
- d) promover a integração das disciplinas do currículo pleno da classe,
- e) propor soluções para a melhoria do rendimento da classe, e do relacionamento professor/aluno e aluno/aluno.

Art. 29 - Das decisões do Conselho de Classe caberá recurso à Coordenação de Curso correspondente em primeira instância e ao Conselho Diretor.

Art. 30 - O Conselho de Classe reunir-se-á em caráter ordinário:

- a) no início do ano letivo para planejamento global do projeto pedagógico,
- b) no final de cada escala letiva para avaliação do desempenho da classe,
- c) no final do ano letivo para avaliação global do projeto pedagógico e do desempenho final do aluno.

Parágrafo Único - O Conselho de Classe poderá reunir-se, extraordinariamente, por convocação de seu Presidente, pelo Coordenador de Curso ou por 2/3 (dois terços) de seus membros.

Art. 31 - São atribuições do Coordenador de Classe:

- a) presidir as reuniões do Conselho de Classe de sua turma,

- b) lavrar as atas das reuniões realizadas,
- c) apresentar mapa demonstrativo das avaliações dos alunos para ser analisado pelo Conselho de Classe,
- d) receber, conferir e encaminhar à Divisão Administrativa do CEPAE, ao fim de cada escala, os conceitos e as faltas dos alunos em cada disciplina,
- e) manter informações dos alunos, elaboradas a partir das observações feitas no Conselho de Classe e em outras circunstâncias,
- f) atender individualmente aos alunos e encaminhá-los, quando necessário, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social para orientação especializada que proporcione encaminhamentos e/ou atendimento adequado,
- g) decidir em cooperação com a divisão Administrativa do CEPAE, sobre questões referentes à matrícula, transferências ou outras referentes à vida escolar do aluno,
- h) informar e discutir com os alunos e com os pais os resultados das avaliações, propondo sugestões para superação das dificuldades individuais e coletivas.

SEÇÃO III - DO SETOR DE APOIO À AÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 32 - O Setor de Apoio à Ação Pedagógica se constitui em suporte técnico-pedagógico necessário ao pleno desenvolvimento das atividades escolares e se vincula à Direção.

Art. 33 - O Setor de Apoio à Ação Pedagógica compõem-se de Equipes Técnicas responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às seguintes áreas de atuação:

- I. Psicologia
- II. Serviço Social
- III. Técnicos Desportivos, em Assuntos Educacionais e em Laboratório.
- IV. Biblioteca Escolar
- V. Assistente de Aluno

Parágrafo Único - No desempenho de suas tarefas, os profissionais que compõem as diferentes Equipes Técnicas devem ter como princípio o caráter educativo-pedagógico de suas ações, cabendo-lhes realizar um trabalho cooperativo e coerente com as necessidades dos docentes, discentes e de estagiários do CEPAE.

Art. 34 - A Equipe de Psicologia desenvolve uma ação de assessoria às coordenações, professores, técnicos e estagiários, complementar ao processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento no CEPAE.

Art. 35 - São atribuições da Equipe de Psicologia:

- a) observar, acompanhar, atender e orientar individualmente ou em grupos, alunos e suas famílias, funcionários e professores nas questões ligadas ao desenvolvimento humano,
- b) promover programas complementares à atividade de ensino junto a alunos, professores e estagiários, tendo em vista promover atitudes preventivas de comportamento/relacionamento social,
- c) realizar estudos e pesquisas para estabelecer e difundir métodos e procedimentos voltados para o aluno que apresente necessidades diferenciadas na evolução de seu processo de aprendizagem e/ou de integração social,

- d) desenvolver, em conjunto com os docentes, o processo de avaliação, triagem e orientação ao aluno portador de dificuldades de compreensão e integração ao Projeto Pedagógico aprovado no âmbito do CEPAE,
- e) efetivar a participação da família no processo educativo do CEPAE,
- f) desenvolver projetos que objetivem orientar o aluno quanto às inúmeras oportunidades de crescimento e encaminhamento consciente para a vida social adulta,
- g) realizar outras atividades correlatas.

Art. 36 - O Serviço Social se constitui em ações de assessoria e apoio ao corpo discente, docente, técnico-administrativo, estagiários e famílias.

Art. 37 - São atribuições do Serviço Social:

- a) elaborar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito do Serviço Social com participação de alunos, professores, técnicos administrativos, estagiários e famílias dos alunos,
- b) encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à comunidade do CEPAE,
- c) orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais da comunidade do CEPAE, no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos,
- d) planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- e) planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais,
- f) coordenar diretamente os estagiários de Serviço Social;
- g) realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

Art. 38 - O corpo técnico do CEPAE é integrado por técnicos de nível superior e de nível médio e desempenha atividades associadas aos docentes na organização, manutenção e conservação de laboratórios, oficinas e salas especiais existentes no CEPAE e na preparação de materiais didáticos e outras formas de apoio ao trabalho docente.

Parágrafo Único – Os técnicos desportivos, quando desempenhando atividades associadas aos docentes ficam submetidos à mesma rotina que estes e vinculados às áreas onde desempenham suas funções.

Art. 39 - A Biblioteca Escolar localizada no CEPAE é uns espaços pedagógicos, cujo acesso estará à disposição de toda a comunidade escolar.

Parágrafo Único - As normas de organização e funcionamento da biblioteca no CEPAE serão estabelecidas pela Biblioteca Central da Universidade, de comum acordo com as necessidades apresentadas pela Direção do CEPAE.

Art. 40 - É atribuição do Assistente de Alunos auxiliar o trabalho acadêmico, atuando junto a alunos e professores, colaborando na organização da atividade escolar, na divulgação de informações, no cumprimento do horário, no apoio às atividades de estudo e lazer do CEPAE.

SEÇÃO IV - DOS SERVIÇOS ACADÊMICO-ADMINISTRATIVOS

Art. 41 - Os Serviços Administrativos constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da Divisão Administrativa e da Secretaria Executiva.

Parágrafo Único – Os profissionais da equipe auxiliar da ação administrativa devem ter como princípio o caráter educativo de suas ações, participando de reuniões pedagógicas sempre que se fizer necessário.

Art. 42 - A Divisão Administrativa é o órgão responsável pelos serviços de escrituração e documentação da vida funcional de alunos e técnicos-administrativos, multigrafia, comunicação, controle de material e expediente da direção.

Art. 43 - Os serviços da Divisão Administrativa são de responsabilidade do Chefe da Divisão Administrativa, supervisionado pela Direção do CEPAE, ficando a ela subordinado.

Art. 44 - São atribuições da Divisão Administrativa:

- a) auxiliar diretamente o Diretor, informá-lo ou esclarecê-lo sobre dados solicitados, expedir correspondências,
- b) cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas da Diretoria; organizar e manter em dia a documentação dos alunos e fornecê-la quando forem solicitados dados referentes a aluno e/ou assunto de seu interesse,
- c) organizar o sistema de escrituração, documentação e arquivo dos atos escolares, registro de matrícula, frequência, aproveitamento dos alunos e outros dados referentes à vida escolar dos mesmos,
- d) fazer levantamento, requisição, coordenação e controle de material de expediente,
- e) atender e prestar informações aos pais de alunos e ao público em geral,
- f) organizar e manter em dia, coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço resoluções e demais documentos que incidem sobre o trabalho do CEPAE,
- g) redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação,
- h) participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE,
- i) programar e avaliar, com seus auxiliares, as atividades da Secretaria, dividir as tarefas e proceder à sua implementação,
- j) colaborar com as equipes técnicas auxiliares da ação pedagógica, definindo em conjunto, o uso múltiplo de equipamentos e espaços comuns,
- k) apoiar a Direção do CEPAE e as Áreas de Ensino na organização, manutenção e conservação de laboratórios, oficinas e salas especiais existente no CEPAE,
- l) reproduzir textos, sumários de revistas, resumos de artigos especializados e outros documentos apresentados pela administração do CEPAE e pelas Áreas para fins de divulgação interna,
- m) zelar pela guarda, conservação e correta utilização dos equipamentos e materiais existentes no CEPAE, apoiando o professor em sua atividade,
- n) controlar a saída e a devolução dos equipamentos emprestados aos professores, alunos e demais servidores do CEPAE,

- o) participar de reuniões pedagógicas, sempre que for solicitado,
- p) supervisionar os Serviços Gerais que compreendem as atividades de higiene e limpeza dos prédios e instalações, preparo e distribuição de merenda escolar, segurança, vigilância e transporte, quando for o caso,
- q) realizar outras atividades correlatas e as que lhe forem delegadas pelo Diretor.

Art. 45 - A Secretaria Executiva é o órgão responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes (frequência, RADOC, férias, progressão, documentos), e pela documentação relacionada à Pesquisa, Extensão e Estágio e Prática de Ensino desenvolvida no CEPAE.

Art. 46 - São atribuições da Secretaria Executiva:

- a) auxiliar diretamente os Coordenadores de Curso, informá-los ou esclarecê-los sobre dados solicitados, expedir correspondências,
- b) cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas dos Órgãos Superiores da Administração da Universidade, da Direção e das Coordenações,
- c) organizar e manter em dia a documentação dos professores e fornecer, quando forem solicitados, dados referentes a assuntos de seu interesse,
- d) organizar e manter em dia, coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço, resoluções e demais documentos referentes às questões docentes e acadêmicas,
- e) redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação,
- f) secretariar as reuniões do Conselho Diretor, lavrando as respectivas atas, inclusive responsabilizando-se pela organização, documentação e arquivo dos atos ligados a cada órgão,
- g) participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE.

Art. 47 - Os documentos da Divisão Administrativa e da Secretaria Executiva que tratam da vida escolar do aluno, da vida funcional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, são de uso exclusivo do CEPAE e das autoridades escolares, sendo vedado o seu manuseio por pessoas estranhas ao serviço, assim como a cessão de cópias a terceiros, salvo os casos previstos na legislação em vigor.

§ 1º - Fica assegurado a todos os membros da comunidade escolar o acesso, consulta e ciência dos referidos documentos, com a devida autorização da Divisão Administrativa.

§ 2º - Poderão ser expedidas segundas vias de documentos, de prontuário de alunos e funcionários, com visto do Diretor, mediante requerimento do interessado.

TÍTULO III - DA COMUNIDADE ESCOLAR

CAPÍTULO I - DO CORPO DOCENTE

Art. 48 - O corpo docente do CEPAE é integrado por docentes da Universidade Federal de Goiás.

Art. 49 - A admissão dos docentes para o CEPAE far-se-á observadas as normas do Regimento Geral da Universidade.

Art. 50 - São direitos dos docentes, além dos já previstos no Regimento Geral da Universidade, os seguintes:

- a) realizar experiências pedagógicas de acordo com a legislação em vigor e obedecidos os trâmites de planejamento e coordenação,
- b) ser eleito representantes de órgãos Colegiados ou similares no âmbito do CEPAE e da Universidade.

Art. 51 - São deveres dos docentes, além dos já previstos no Regimento Geral da Universidade:

- a) integrar-se à filosofia educacional do CEPAE,
- b) exercer com eficiência e eficácia todas as atribuições que lhes forem conferidas ou que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE,
- c) planejar e executar estudos contínuos de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão ao aluno,
- d) comparecer a todas as reuniões para que forem convocados,
- e) participar da organização, desenvolvimento e avaliação de reuniões pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo,
- f) propor, discutir, apreciar e coordenar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão voltados para a sua área de atuação,
- g) orientar e acompanhar efetivamente os estagiários de sua disciplina e reunir-se com os professores de Didática e Prática de Ensino, a fim de executarem os trabalhos comuns,
- h) identificar os casos de alunos que apresentem problemas específicos e necessidades de atendimento diferenciado, recorrendo, quando for o caso, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social e/ou aos pais,
- i) comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas,
- j) buscar o aprimoramento de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos, mediante cursos, seminários, grupos de estudo e outros eventos,
- k) responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos e materiais didáticos colocados à sua disposição,
- l) manter atualizada a documentação didático pedagógica: planejamento de curso, plano individual de trabalho, projetos e relatórios de ensino, pesquisa, extensão e de estágio e prática de ensino, diários de classe, e outros.

Art. 52 - As penas disciplinares aplicáveis a possíveis infrações dos docentes obedecerão àquelas do Regimento Geral da Universidade, ouvido o Coordenador de Área e/ou de Subárea.

CAPÍTULO II - DO CORPO DISCENTE

Art. 53 - O corpo discente é formado por todos os alunos matriculados no CEPAE.

Parágrafo Único - Os direitos e deveres dos alunos bem como o que lhes seja vedado, serão fixados por resolução do Conselho Diretor.

CAPÍTULO III - *DOS ESTAGIÁRIOS*

Art. 54 - O CEPAE receberá estagiários de diferentes cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior, no campo da educação e estagiários provenientes da comunidade, que tenham por objetivo a atualização de conhecimentos educacionais.

Parágrafo Único – As atividades dos estagiários, seus direitos e deveres serão regulamentados através de Resolução do Conselho Diretor.

CAPÍTULO IV - *DO CORPO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO*

Art. 55 - O corpo técnico e administrativo do CEPAE é integrado por técnicos de nível superior e de nível médio e de outros auxiliares administrativos do quadro de pessoal da Universidade, lotados no CEPAE, de acordo com as necessidades dos serviços prestados, e de provimento na forma da legislação em vigor.

Art. 56 - São direitos dos servidores técnicos e administrativos, além dos já propostos no Regimento Geral da Universidade:

- a) ser representante de órgãos Colegiados ou similares no âmbito do CEPAE e da Universidade,
- b) exercer sua função de acordo com seu cargo e qualificação,
- c) receber orientação da chefia imediata ou da Direção do CEPAE para a melhoria de seu desempenho profissional,
- d) participar de cursos e outros eventos culturais com vistas ao seu aprimoramento, ressalvadas as condições de liberação de suas atividades no CEPAE, especialmente no caso de afastamento superior a 30 (trinta) dias.

Art. 57 - São deveres dos servidores técnicos e administrativos, além dos já previstos no Regimento Geral da Universidade:

- a) integrar-se à filosofia do CEPAE;
- b) exercer com eficiência e eficácia todas as atribuições que lhes forem conferidas ou que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE,
- c) responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos colocados à sua disposição,
- d) comparecer a todas as reuniões a que forem convocados,
- e) buscar o seu aprimoramento técnico e operacional,
- f) sugerir a adoção de métodos e técnicas que contribuam para a melhoria de seu desempenho e de seu relacionamento com a comunidade escolar,
- g) comunicar à Direção todas as irregularidades que ocorram no CEPAE, quando delas tiver conhecimento,
- h) comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas,
- i) cumprir e fazer cumprir este Regimento.

Art. 58 - As penas disciplinares aplicáveis às possíveis infrações cometidas pelos servidores técnicos e administrativos obedecerão àquelas do Regimento Geral da Universidade, ouvido o Conselho Diretor do CEPAE.

CAPÍTULO V - DO CÍRCULO DE PAIS E MESTRES

Art. 59 - O Círculo de Pais e Mestres do CEPAE – CPM/CEPAE, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso, fundado a 04 de agosto de 1995, reger-se-á por Estatuto próprio.

Art. 60 - São objetivos do CPM/CEPAE:

- a) promover entrosamento e colaboração entre Escola, Família e Comunidade, visando à melhoria do processo educativo,
- b) criar condições que garantam aos pais o acesso ao conhecimento sobre os objetivos, métodos e processos de ensino adotados pelo Centro e aos professores, maior visão das condições ambientais do aluno e de sua vida no lar,
- c) subsidiar a formulação da política educacional, cultural e desportiva vivenciada no âmbito do Centro,
- d) cooperar com a Direção do Centro na divulgação de estudos e pesquisas educacionais realizadas,
- e) manter intercâmbio com entidades afins e congêneres locais, regionais e nacionais.

CAPÍTULO VI - DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Art. 61 - O Grêmio Estudantil, entidade de representação dos alunos do CEPAE, será constituído por uma Diretoria eleita entre os próprios estudantes e reger-se-á por Estatuto próprio.

Art. 62 - São objetivos do Grêmio Estudantil:

- a) representar os estudantes nos órgãos colegiados do CEPAE,
- b) promover entrosamento e colaboração entre os diferentes segmentos da Comunidade Escolar, visando à melhoria do processo educativo,
- c) promover discussão sistemática com os alunos sobre a política educacional do governo, proporcionando condições de uma avaliação contínua da mesma,
- d) colaborar na formulação da política educacional, cultural e desportiva do CEPAE,
- e) manter intercâmbio com outras entidades estudantis locais, regionais e nacionais.

TÍTULO IV - DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO I - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

SEÇÃO I - DOS CURSOS

Art. 63 - O ensino será ministrado mediante a realização de cursos, programas e outras atividades didáticas de classe e extraclasse, compreendendo as seguintes categorias:

- I. Ensino Fundamental
- II. Ensino Médio
- III. Pós-Graduação Lato Sensu.

Art. 64 - A Educação Básica: o Ensino Fundamental e o Ensino Médio serão ministrados em regime seriado anual, podendo, porém, comportar disciplinas semestrais em seu currículo.

Art. 65 - No Ensino Médio, o CEPAE manterá o curso propedêutico, proporcionando ao aluno uma formação geral humanística e crítico-social.

Art. 66 - Poderão ser criados no Ensino Médio, cursos profissionalizantes, sempre que houver interesse da Universidade e atendidas às reivindicações da sociedade.

Art. 67 - Os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu serão regulamentados pelo seu colegiado em consonância com o Regimento da Universidade e as Resoluções da PRPPG.

SEÇÃO II - DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Art. 68 - O currículo pleno dos cursos ministrados no CEPAE é formulado de acordo com a legislação em vigor.

Parágrafo Único - O currículo significa toda ação educativa do CEPAE, que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais na perspectiva da ação transformada, consubstanciadas no Plano Anual de Atividades do CEPAE e nos Planos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 69 - Caberá aos docentes do CEPAE, sob a orientação das Coordenações de Curso, Área e Subárea correspondentes, elaborar, anualmente, os planos de ensino das respectivas atividades, áreas de estudos e disciplina, adaptando-os ao nível de desenvolvimento do aluno.

§ 1º - As matrículas serão distribuídas assegurando-se o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

§ 2º - Independentemente da periodicidade prevista no "caput" deste artigo, os planos de ensino poderão ser redimensionados durante o ano letivo, tendo-se como base os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 70 - Os professores do CEPAE terão autonomia para apresentar projetos pedagógicos especiais, sujeitos à análise das Coordenações de Curso, Área e Subárea correspondentes e aprovação do Conselho Diretor, garantido-se, no entanto, a análise e discussão do projeto com o seu proponente ou proponentes.

CAPÍTULO II - DO REGIME ESCOLAR

Art. 71 - O calendário escolar, as condições de ingresso e matrícula, a transferência, o aproveitamento de estudos, as adaptações e certificados serão regulamentados através de resolução do Conselho Diretor.

CAPÍTULO III - DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Art. 72 - A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação educativa, visando:

- a) diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe tomar consciência dos seus avanços e dificuldades em função do trabalho realizado, bem como mudar seus objetivos, seus métodos e técnicas de estudo, se necessário,
- b) fornecer ao professor e ao CEPAE elementos de reflexão sobre o trabalho realizado, a fim de estabelecer os objetivos que nortearão o replanejamento, se necessário, dos planos de ensino, dos programas e atividades, ou do próprio currículo, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo,
- c) embasar a tomada de decisão quanto à promoção de aluno.

Parágrafo Primeiro - A avaliação do rendimento escolar, a recuperação de estudos e os critérios de aprovação e reprovação serão regulamentados através de resolução do Conselho Diretor.

Parágrafo Segundo – Os casos de avanço nos cursos e nas séries, independente de escolarização anterior, mediante verificação de aprendizagem, previstos no art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional serão regulamentados através de resolução do Conselho Diretor.

CAPÍTULO IV - DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

Art. 73 - O CEPAE assegurará a liberdade de pesquisa e de extensão a seu pessoal docente e técnico, observados os trâmites de planejamento e aprovação pelos órgãos competentes.

Art. 74 - O CEPAE incentivará a pesquisa e a extensão por todos os meios a seu alcance.

Art. 75 - Os projetos de pesquisa e de extensão deverão estar em consonância com a filosofia e objetivos do CEPAE.

TÍTULO V - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 76 - O CEPAE integrará, de forma semelhante às Unidades Acadêmicas desde que feitas as necessárias adaptações, os modelos, existentes na UFG, que promovam a distribuição interna de recursos financeiros e de vagas docentes e de pessoal técnico-administrativo.

Art. 77 - Integram este Regimento como anexos:

- a) Currículo Pleno de cada um dos cursos ministrados pelo CEPAE, acompanhado das respectivas grades curriculares,
- b) Programa da Educação Básica: Fundamental e Média.

Art. 78 - O CEPAE deverá garantir o espaço e as condições para o funcionamento do Grêmio Estudantil e do Círculo de Pais e Mestre, na forma da legislação em vigor.

Parágrafo Único - A cessão do espaço físico e de equipamentos a essas agremiações não dará direito ao usuário de modificar o projeto construtivo original do CEPAE, bem como retirar os equipamentos do recinto do CEPAE, sem prévia autorização do Diretor.

Art. 79 - Os professores dos cursos de Licenciatura e das demais Unidades Acadêmicas da Universidade, que, por força de seu trabalho, desenvolverem atividades pedagógicas no CEPAE, terão assegurado o direito de incluir essas atividades em seu plano de trabalho individual.

Art. 80 - O presente Regimento poderá ser alterado, quando necessário, devendo as alterações serem submetidas à apreciação dos órgãos competentes da Universidade.

Art. 81 - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelos Colegiados competentes e, em caso de urgência, pelo Diretor, “*ad referendum*” dos respectivos Colegiados, por meio de Comunicações, Exposição de Motivos, Portarias e Instruções Complementares.

Art. 82 - Este Regimento, devidamente aprovado pelos órgãos competentes, entrará em vigor na data da sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Parágrafo Único - A direção do CEPAE, com aprovação do Conselho Diretor, poderá implementar este Regimento, quando as alterações não incidirem sobre mudanças do currículo pleno dos cursos e quando não ferirem o direito do aluno e dos servidores do CEPAE.

Prof.^a Edvânia Braz Teixeira Rodrigues

Presidente do Conselho Diretor do CEPAE/PROGRAD/UGF.

ANEXOIII– Artigo publicado com o currículo da Educação Física.

ACONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO E UM PROGRAMA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA CULTURA CORPORAL

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

CEPAE/UFG-hgleofs@gmail.com

Lusirene Costa Bezerra Duckur

CEPAE/UFG-lusirenecosta@yahoo.com.br

Régis Henrique dos Reis Silva

CEPAE/UFG-regishsilva@universia.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma síntese do esforço dos professores de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG) em desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental pautada pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004; 1998; DUARTE, 2001) e da Pedagogia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DUCKUR, 2004; ESCOBAR, 1995). Esse processo (que iniciou no ano de 2007) se constituiu como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, que se encontra em desenvolvimento no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar (NUPEFI/CEPAE/UFG).

Introdução e objetivos do trabalho

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma síntese do esforço dos professores de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) em desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental pautada pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004;

1998;DUARTE,2001) e da Pedagogia Crítico-Superadora(COLETIVODEAUTORES,1992;DUCKUR,2004;ESCOBAR,1995). Esse processo (que iniciou no ano de 2007) se constituiu como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, que se encontra em desenvolvimento no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar¹(NUPEFI/CEPAE/UFG).

O CEPAE/UFG, que comporta o Colégio de Aplicação, possui corpo docente formado por professores doutores, mestres e pesquisadores envolvidos como ensino nos níveis fundamental, médio e superior. Em linhas gerais esta instituição apresenta propostas inovadoras no currículo escolar e destina-se a educar alunos da Educação Básica, contribuir efetivamente no processo de formação de futuros professores, desenvolver pesquisas científicas, implementar novas práticas pedagógicas, criar/implantar e avaliar novos currículos, na perspectiva da formação continuada.

O Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto Lei nº. 9053, de 12/03/1966 e suas atividades iniciaram em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação da UFG(FE/UFG). No plano da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à FE/UFG constituindo-se então em órgão suplementar. (CEPAE/UFG, 2006).

No início de suas atividades o Colégio de Aplicação tinha os objetivos, a saber: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, com intuito de aprimorar as metodologias de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às

¹No que diz respeito à constituição do NUPEFI, durante o ano de 2006 foi instituído no CEPAE/UFG um debate que, orientado pela necessidade de criar um *lôcus* capaz de discutir, pesquisar, sistematizar e publicar as atividades desenvolvidas pelas áreas de Educação Física e Inclusão Escolar, buscassem articular um grupo heterogêneo de professores e profissionais que atuam no campo educacional envolvidos com essas problemáticas. Desse debate foi criado um espaço denominado NUPEFI/CEPAE/UFG, que tem como propósito central desenvolver atividades de pesquisa e extensão articuladas ao ensino básico. A ideia de criação de um núcleo de estudos e pesquisas da área pedagógica do professor de Educação Física e suas interfaces com a Inclusão Escolar surgiu da necessidade de implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-políticas e educacionais, no CEPAE/UFG, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação acerca dessas duas áreas de estudos e pesquisas. O NUPEFI/CEPAE/UFG foi idealizado a partir do pressuposto de que todas as suas ações apoiam – senão tripé – pesquisa, ensino e extensão, e que estas ações devem envolver tanto os profissionais e alunos das diversas unidades acadêmicas da UFG, como também agregar outras pessoas da comunidade local/regional/nacional que compartilhem o mesmo interesse pelas áreas de Educação Física Escolar e/ou Educação Inclusiva.

exigências legais; servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia. O corpo docente do então, Colégio de Aplicação /FE/UFG era constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus, existindo professores da Faculdade de Educação que também atuavam neste nível de ensino. A partir de 1980, resultado de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, por já estarem desempenhando esta função (CEPAE/UFG, 2006).

Em 1982 foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da FE/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, que funcionou até março de 1994, quando foi então criado o CEPAE/UFG, por meio da Portaria nº.0063, do Magnífico Reitor. (CEPAE/UFG, 2006). Assim sendo, o CEPAE/UFG foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos profissionais nas diversas áreas do conhecimento, bem como, com intuito, de atender os diversos cursos de Licenciatura da UFG. A ideia de criação do CEPAE/UFG foi resultado de intensas discussões no interior dessa Universidade, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1992. A definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortalecidos pode-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas da UFG (CEPAE/UFG, 2006).

A organização pedagógica do CEPAE/UFG se configura por Áreas e Subáreas² de conhecimento, quais sejam: Área de Ciências da Natureza e Matemática (composta pelas subáreas de Biologia, Física, Matemática e Química), Área de Ciências Humanas e Filosofia (composta pelas subáreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Área de Comunicação (composta pelas subáreas de Educação Artística, **Educação Física**, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa).

A subárea de Educação Física, do CEPAE/UFG, em 2008, é formada por cinco professores efetivos (todos mestres), três técnicos desportivos (que assumem função docente, sendo um deles mestre, e os outros dois especialistas) e um professor substituto (graduado). Desde

²Subárea é o termo utilizado para se referir as disciplinas escolares.

2006, temos dois professores afastados, um prestando serviço na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e outro em processo de doutoramento na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os professores da Subárea de Educação Física assumem aulas em todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio, sendo duas turmas por ano/série escolar os primeiros e segundos anos do ensino fundamental, formadas por 20 alunos cada uma delas e os demais anos do ensino fundamental e médio, por 30 alunos cada turma, perfazendo um total de aproximadamente, 700 alunos. Em 2007, a subárea teve sob sua responsabilidade um total de 71 horas aulas semanais, e em 2008, um total de 68 horas aulas semanais.

A subárea de Educação Física para realização de suas aulas dispõe de materiais comuns a todos os professores da escola e também materiais que ficam sob a gerência da subárea como: dois aparelhos de som; uma sala de almoxarifado com material didático-pedagógico, como bolas de futsal, basquete, vôlei etc; uma quadra coberta; uma quadra descoberta; uma sala de expressão corporal (dança/ginástica) com espelho e ainda usa como ambiente para aulas, o pátio cimentado e coberto; uma parte do estacionamento que é asfaltada e sem cobertura; além das dependências da Faculdade de Educação Física da UFG (FEF/UFG), que em algumas situações podem ser utilizadas, como por exemplo, para as atividades aquáticas. Os equipamentos disponíveis, em geral, estão em bom estado de conservação, e em específico, as instalações disponíveis para as aulas de Educação Física são insuficientes e carecem de reparos, quanto ao material didático-pedagógico, ainda é insuficiente, como por exemplo, materiais para as aulas de ginástica.

As relações humanas entre os professores da Subárea são respeitadas, porém ainda não conseguimos efetivar uma unidade no trabalho pedagógico, pois embora existam trabalhos muito próximos, é comum constatar divergências na fala de professores, nos relatos dos alunos e de outros professores da instituição, evidenciando que os parâmetros teórico-metodológicos utilizados por uns docentes são diferentes dos utilizados por outros. No que diz respeito às relações estabelecidas com os professores de outras Subáreas e com a administração do CEPAE/UFG, também são respeitadas e o trabalho desenvolvido pela Educação Física é reconhecido pela comunidade escolar como uma disciplina curricular importante, que contribui para a formação integral do aluno.

Em 2007, o planejamento da Educação Física foi realizado em reuniões de Subárea, mas em virtude da demanda excessiva de atividades administrativas imputadas pela administração da UFG e do CEPAE, estes planejamentos foram prejudicados, o que fez com que estes fossem realizados individualmente e de forma coletiva e esporadicamente, quando possível. Diante dessas questões foi que, a partir do primeiro semestre de 2007, os docentes da subárea, que atuavam no ensino médio e na primeira fase se reuniam semanalmente (em separado), com intuito de discutirem sobre a elaboração e o desenvolvimento do planejamento das aulas nessas fases escolares.

Em 2008, o planejamento da Educação Física além das reuniões de Subárea, previamente, agendadas no calendário do CEPAE/UFG, vem sendo realizado semanalmente, numa perspectiva de planejamento coletivo, vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvido no interior do NUPEFI/CEPAE/UFG intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, possibilitando a organização do currículo e a organização do trabalho pedagógico da Educação Física de modo fundamentado, articulando ensino e pesquisa.

Fundamentação teórica da proposta curricular

Os princípios que têm norteado o trabalho dos professores da Subárea de Educação Física do CEPAE/UFG são: 1) a importância da Educação Física, enquanto, uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva, crítica, emancipatória e autônoma; 2) o fato da Educação Física do CEPAE/UFG, ter como objeto central de estudo a cultura corporal, compreendida como linguagem e também a compreensão do corpo, como “corpo-sujeito”, histórico que vivencia o processo de hominização; 3) a coerência do planejamento da Subárea Educação Física como Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG e como eixo epistemológico de formação dos alunos do curso de Educação Física da UFG; 4) a compreensão do desenvolvimento humano como processo (fundamentado nas contribuições da psicologia histórico-cultural e nos ciclos de desenvolvimento do coletivo de autores); e 5) o conhecimento, enquanto, elemento que permite

Compreender e transformar a vida (fundamentados na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a compreensão das contradições presentes nas relações entre Educação e Sociedade).

Identificamos a Educação Física como um componente curricular do Ensino Básico, parte integrante do Projeto Político-Pedagógico do CEPAE, que vem se consolidando historicamente como produto do esforço de elaboração coletiva da subárea Educação Física. Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico da Educação Física no CEPAE tem como orientação teórica e pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica cujo cerne da proposta está contida no princípio de que a escola é a principal instituição responsável pelo processo educativo na sociedade moderna e que o trabalho educativo realizado nesse âmbito é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva a escola tem o papel de socializar o saber objetivo produzido historicamente, no sentido de propiciar condições para que o indivíduo se aproprie dos elementos necessários ao processo de humanização. Cabe destacar que, nesse processo, o conhecimento tratado no âmbito escolar não pode se circunscrever aos saberes empíricos, imediatos e/ou cotidianos, necessita sim reproduzir/produzir o conhecimento elaborado em suas formas mais avançadas: as ciências, a cultura, a ética, a estética, a política e as linguagens (DUARTE, 2001).

A Educação Física ao constituir-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde – institui-se como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como disciplina curricular no processo de escolarização dos indivíduos. Tal disciplina é responsável pela mediação dos conhecimentos relacionados a Cultura Corporal (ESCOBAR, 1995).

Denominamos Cultura Corporal o acervo de saberes, habilidades, valores e formas comunicativas que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: jogos, esportes, danças, ginástica, lutas, capoeira, malabares, mímica

entre outros. Tal acervo se manifesta como objetivações culturais que manifestam a dinâmica da relação entre trabalho, linguagem e poder, apresentando significados e sentidos que o movimento corporal assume na produção social humana. O conjunto de saberes, habilidades, valores, conceitos e formas de comunicação que compõem a Cultura Corporal são permeados pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos, tais como: os costumes e hábitos de uma região; a tradição histórico-cultural; a influência dos meios de comunicação; os condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; os valores presentes na sociabilidade humana etc.

Aproximando-nos do referencial da Pedagogia histórico-crítica, pensamos o movimento do processo de ensino-aprendizagem no interior de uma matriz ética e teórico-metodológica que se propõe como colaborador analítico para a emancipação humana, isto é, a partir do marxismo como filosofia, do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e do projeto histórico socialista como horizonte dos esforços da luta da classe trabalhadora (FREITAS, 1995). Deste modo, a atividade educativa deve reunir condições para que os indivíduos se apropriem dos produtos da ação humana, objetivados no plano da cultura, da ciência, da ética, da estética e da política para um agir transformador sobre a realidade. Portanto, o movimento de partir da Prática Social Imediata (que não significa interesses imediatos, mas sim a relação entre o vivido e o necessário) e retornar a essa Prática com novos elementos de leitura e intervenção (GASPARIN, 2003; SAVIANI, 2000) é uma diretriz do processo de ensino-aprendizagem em nossa proposta. Nesse sentido, o trato do conhecimento e a sistematizações metodológicas são orientadas pelos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

Desse modo, estratégias de ensino vêm sendo organizadas de modo coerente com a necessidade do trato como conhecimento, articulado aos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática social inicial do conteúdo - Problematização - Instrumentalização - Catarse - Prática social final do conteúdo (GASPARIN, *op.cit.*). Ao buscar realizar o processo de transmissão-assimilação do conhecimento nas aulas de Educação Física, procuramos articular aulas de campo – que se materializa por meio de experiências e vivências das práticas corporais que constituem o objeto de conhecimento e ensino da Educação Física –, processos e procedimentos reflexivos sobre condicionantes e determinantes histórico-culturais dos elementos constituintes dessas práticas.

Ressaltamos ainda, os seguintes princípios metodológicos: a) a crítica como método de interpretação da realidade e dos fenômenos singulares da cultura que dizem respeito às práticas corporais; b) o processo criativo, como elaboração do novo a partir da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente; c) organização e produção coletiva do conhecimento; e, d) a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência.

Para tanto, a ação planejada, orientada e direcionada do professor é *conditiosinequanon* para que a criança consiga se apropriar dos conhecimentos sistematizados, tendo em vista que tal apreensão exige mediação humana e a transmissão de conhecimentos (VIGOTSKI, 1998). Desse modo, entendemos a aprendizagem como um processo que exige mediadores sociais e institucionais, entre os quais, as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos colaboram para a apreensão e modificação do patrimônio sócio-histórico e cultural da humanidade de forma intencional e orientada por um determinado projeto histórico.

No sentido de compreender o tempo pedagógico necessário à aprendizagem dos alunos, buscamos nos fundamentar na tradição teórica da denominada Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski (DUARTE, *op.cit.*). Desse modo, nos apropriamos dos seguintes elementos teórico-metodológicos: a) relação entre o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Próximo como instrumento teórico-metodológico de identificação do tempo pedagógico necessário à aprendizagem (VIGOTSKI, 2004); b) O papel da mediação simbólica e sócio-culturais na aprendizagem; c) a apropriação da cultura como elemento fundamental do processo de humanização dos indivíduos; d) Periodização do desenvolvimento do indivíduo de acordo com a atividade principal/dominante (LEONTIEV, 1978).

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, buscamos articular e organizar os princípios curriculares que orientassem o trato do conhecimento, no sentido de selecionar, organizar e sistematizar os saberes coerentes como proposta em questão. Nesse sentido, os seguintes elementos constituintes do trato do conhecimento compõem nossa proposta curricular: a) relevância social dos conteúdos – sentido e significado para a reflexão pedagógica; b) contemporaneidade dos conteúdos – acesso aos conhecimentos mais avançados e aos clássicos; c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno – consideração aos ciclos de

desenvolvimento/zona de desenvolvimento humano;d) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade –princípio da totalidade do conhecimento;e)espiralidade de incorporação das referências do pensamento– compreender a dinâmica da apropriação do conhecimento por aproximações sucessivas; f)provisoriade do conhecimento – o caráter histórico e datado de todo o saber (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desse modo, definiu-se um programa curricular orientado por eixos articuladores (um na primeira fase, três na segunda fase e um no ensino médio) que vêm sendo tratadas atendendo aos princípios metodológicos acima aludidos³. Esses eixos podem ser definidos como

[...]orientações, pilares de igual importância, que ganham maior ou menor presença de acordo com o contexto– o espaço e o tempo– onde a Educação Física se apresenta[...]Esses eixos, muito mais do que simples temáticas, significam o apoio necessário à organização do trabalho do professor, a base sobre a qual sua ação poderá ser estruturada. Deles poderão emergir aqueles elementos da cultura que constituirão os conteúdos de ensino, conforme as finalidades, os objetivos e os pressupostos dos docentes, considerando a proposta pedagógica da escola. (PARANÁ/SEE/SE, 2004, p.18).

Partindo desses eixos, selecionamos, organizamos e sistematizamos os conhecimentos específicos – tais conhecimentos se configuram de acordo com os conteúdos específicos da Cultura Corporal (Jogos/brincadeiras, Ginástica, Esporte, Dança/Expressão Corporal, Treinamento e Exercícios Corporais etc.) – no sentido de realizar reflexões pedagógicas sobre dimensões da realidade, a partir das mediações dos conhecimentos singulares da Cultura Corporal em relação à universalidade dos seguintes temas: Expressividade Corporal (1ª e 2ª fase do ensino

³- Para definição do programa de ensino estamos realizando síntese e apropriações de experiências curriculares no ensino de educação física que vem sendo desenvolvidas no país, orientadas pelos princípios que norteiam nossa proposta e experiências singulares. Tal apropriação, busca ser realizada no sentido de superação, tal como esse conceito se apresenta na obra marxiana – superação como salto qualitativo que pressupõe a apropriação do existente, em que se instaura, no mesmo movimento, elementos do permanente e do novo. No que diz respeito à apropriação dos eixos articuladores das diretrizes curriculares do Paraná/SEE/SE (2004), entendemos que essa apresenta elementos de transição para a configuração do trabalho pedagógico de acordo com a categoria de complexotemático de Pistrak (2000), que buscamos assumir em nossa proposta.

fundamental); O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas (2ª fase do ensino fundamental); Desenvolvimento corporal e construção da saúde (2ª fase do ensino fundamental).

Discussão e Conclusões

Essa proposta encontra-se em seu segundo ano de implementação, cuja avaliação apresenta avanços, possibilidades e limitações. Dentre os avanços e possibilidades que identificamos, destacamos as seguintes questões: 1) o desenvolvimento de um currículo coerente e articulado, que mantém continuidade e ampliação do conhecimento elaborado de acordo com as referências de ciclos de desenvolvimento; 2) a própria avaliação que temos dos nossos alunos no que diz respeito à apropriação crítica do conhecimento objetivo da Cultura Corporal; 3) materialização de uma abordagem pedagógica crítica da educação física nas condições concretas da realidade escolar.

No entanto, é importante apontar os limites e contradições que vêm criando dificuldades no processo de implementação e avanço na proposta: 1) a dificuldade de organização coletiva do trabalho pedagógico em função das estruturas burocráticas e da intensificação e precarização do trabalho docente no CEPAE; 2) a resistência de alguns setores da escola (professores de outras áreas do conhecimento) e de alunos em relação à proposta; 3) a descontinuidade do currículo na segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio (que vem sendo superada nesse ano).

Bibliografia

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UFG. Disponível em: <<http://www.cepae.ufg.br>>. Acesso em: 27 de Abr. 2006.

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

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski**. 3.ed. Ver. Ed. ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física**. In: **Motrivivência vol.** Santa Catarina, SC: Ed. Ijuí/RS, 1995.

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

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

PARANÁ/SEE/SE. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: educação física**. Paraná, 2004. (versão preliminar)

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexos

Programa de Ensino da Primeira Fase do Ensino Fundamental

Tema	1º. Ano	2º. Ano	3º. ano	4º. Ano	5º. Ano
O que é a escola e Educação Física	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e cotidiano.	Identificar as características da escola e da educação física que temose a que queremos.
	Diferenciar escola e família	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento)	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento - formação humana)	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento - formação humana)	Identificar como está nossa escola, avaliá-la e propor como deveriaser.
	Quem faz parte da escola	Quem faz escola	Quem faz escola	Papéis de alunos, professores e funcionários.	Elaborar uma reflexão sobre a Educação Física (o que foi? o que é? o que queremos que seja?)

	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física -desenvolver o conceito de cultura corporal.	Ampliar a elaboração do conceito de Cultura Corporal, discutindo os papéis dos elementos que a compõe (jogo, ginástica, lutas, esportes, danças, malabares, mímicas, entre outros).
Tema	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano
Ginástica	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos; conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos; conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;	Apropriação dos conhecimentos técnicos da Ginástica (escolhido o seu conteúdo), reconhecendo nas técnicas a expressão corporal como forma de linguagem, fruto de construção sociais dotadas de sentidos e significados.

	<p>Explorar os elementos daginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p>	<p>Explorar os elementos daginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Explorar os elementos daginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Explorar os elementos daginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Apreensão de técnicas que fundamentam a Ginástica em suas particularidades (Desportiva, Geral, Aeróbica e outras);</p> <p>Exigências corporais que astécnicas demandam;</p> <p>Técnicas de elaboração de séries (obrigatórias e livres, nos casos de GAe</p>
--	---	--	--	--	---

		diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais;	diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais; Caracterizar as manifestações da ginástica: GRD, Ginástica Geral, Ginástica de Academia; Movimentos Ginásticos Europeus;	diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais; Caracterizar as manifestações da ginástica: GRD, Ginástica Geral, Ginástica de Academia; Movimentos Ginásticos Europeus;	GRD); Regulamentações, regras e aparelhagem; Reflexão sobre a especialização por gêneros; Limites e possibilidades na atividade criadora; Mudanças nas regras, regulamentose estruturas de acordo com as necessidades dos grupos e dos indivíduos;
Tema	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano

<p>Jogos</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regrase formas de jogar;</p> <p>Queme quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual função do objeto e do espaço do jogo? Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regrase formas de jogar;</p> <p>Queme quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual função do objeto e do espaço do jogo? Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regrase formas de jogar;</p> <p>Queme quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual função do objeto e do espaço do jogo? Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p> <p>Caracterizar as manifestações dos jogos: jogos populares/tradicionais; jogos eletrônicos; jogos salão;</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regrase formas de jogar;</p> <p>Queme quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual função do objeto e do espaço do jogo? Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p> <p>Caracterizar as manifestações dos jogos: jogos populares/tradicionais; jogos eletrônicos; jogos salão;</p>	<p>Resgatar jogos e brinquedos tradicionais, discutindo seus papéis nas relações sociais das diferentes gerações, gênero e classes;</p> <p>Reprodução de jogos tradicionais de acordo com as regras regionais;</p> <p>Identificação das regras e seus significados;</p> <p>Modificação de regras de acordo com as necessidades do grupo;</p> <p>Construção de brinquedos tradicionais;</p> <p>Brincar com os</p>
---------------------	--	--	--	--	--

					brinquedos produzidos; Realizar amostra de brinquedos tradicionais;
Tema	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano
Esporte	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual; Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual; Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual; Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual; Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Apropriação dos aspectos técnicos, táticos e regulamentares do esporte, como elementos constituintes desse fenômeno, refletindo o caráter mutável (aspecto histórico) desses elementos; reflexão sobre os aspectos da gênese e desenvolvimento do esporte; Apreensão das técnicas

		<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto);</p>	<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing, trabalho); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto); esportes individuais e esportes coletivos.</p>	<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing, trabalho); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto); esportes individuais e esportes coletivos (identificar semelhanças e diferenças na lógica do jogo, nas regras e nos papéis desempenhados) Desenvolver reflexões sobre aspectos sociais, políticos, culturais e</p>	<p>que fundamentam o esporte, entendendo o significado destas em diferentes modalidades, por meio dos jogos; Desenvolvimento do pensamento tático no interior de situações problemas no jogo; Apropriação das regras oficiais e alteração destas de acordo com necessidades coletivas e individuais; Comparação objetiva (estruturas; regulamentos; relações sociais; limites e possibilidades) entre o</p>
--	--	---	--	--	---

				econômicos que se materializam no esporte (violência, identidade cultural das modalidades esportivas – futebol no Brasil)	esporte institucional e o que acontece na escola; Discussão sobre a gênese do esporte moderno;
Tema	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano
Expressão Corporal	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentido e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentido e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentido e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentido e significados;	Conhecer, explorar e refletir sobre as manifestações expressivas tais como os folguedos e danças populares brasileiras e internacionais.
	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Pesquisar e reproduzir diferentes danças e folguedos populares brasileiras e internacionais;

	<p>Movimentar-se em diferentes planos, tamanho e intensidade como sons;</p> <p>Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados;</p>	<p>Movimentar-se em diferentes planos, tamanho e intensidade como sons;</p> <p>Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados;</p>	<p>Movimentar-se em diferentes planos, tamanho e intensidade como sons;</p> <p>Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados;</p> <p>-criar seqüência de movimentos (coletivos/individuais) sob variados ritmos;</p>	<p>Movimentar-se em diferentes planos, tamanho e intensidade como sons;</p> <p>Explorar os sentidos e significados no movimento;</p> <p>-resgatar e experimentar os ritmos das manifestações populares brasileiras;</p>	<p>Contextualizar as danças e folguedos de acordo com seus aspectos históricos, tradicionais, sociais, culturais e econômicos;</p> <p>Explorar os ritmos e o movimento expressivo dessas manifestações;</p>
--	---	---	--	---	---

Programa de Ensino da Segunda Fase do Ensino Fundamental

Eixo Temático/Manifestações Específicas	6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
--	----------------	----------------	----------------	----------------

<p>O que é a escola e Educação Física</p>		<p>Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.</p> <p>Problematizar qual é o papel da escola em nossa sociedade;</p> <p>Refletir sobre a organização social e a função da escola;</p> <p>Ampliar a elaboração do conceito de Cultura Corporal, discutindo os papéis dos elementos que a compõem (jogo, ginástica, esportes, danças, entre outros);</p> <p>Discutir o sentido da educação física no currículo escolar.</p>									
		<p>Eixo Temático/Manifestações Específicas</p>		<p>6º. Ano</p>		<p>7º. Ano</p>		<p>8º. Ano</p>		<p>9º. Ano</p>	
<p>Desenvolvimento corporal e a construção da saúde</p>		<p>Ginástica e Esporte</p>		<p>As reflexões conceituais:</p> <p>Saúde e qualidade de vida; Saúde: questão individual ou coletiva?</p> <p>A atividade física e o</p>		<p>Reflexões conceituais:</p> <p>Ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida;</p> <p>Conceito de ginástica (Origem da</p>		<p>Reflexões conceituais:</p> <p>Saúde e qualidade de vida;</p> <p>Saúde: questão</p>		<p>Reflexões Conceituais:</p> <p>A ginástica como patrimônio cultural;</p> <p>A ginástica e suas</p>	

		<p>esporte são sinônimos de saúde e da qualidade de vida? O dia-a-dia escolar e saúde.</p>	<p>ginástica e sua mudança no tempo) e esporte (Para além da sua forma institucionalizada), numa perspectiva histórica e ampliada;</p> <p>Questionar: ginástica, esporte são sinônimos de saúde e qualidade de vida?</p> <p>Conceituar saúde e qualidade de vida, numa perspectiva histórico-social;</p> <p>Discutir e estabelecer relações entre: ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida;</p> <p>A partir das discussões e relações estabelecidas no item</p>	<p>individual ou coletiva?</p> <p>Esporte numa concepção ampliada;</p> <p>O papel da atividade física e do esporte na construção da saúde e da qualidade de vida;</p> <p>Mitos e verdades da relação entre saúde, atividade física e esporte;</p> <p>Corpo: saúde, modos e padronizações;</p> <p>Indústria da beleza e o</p>	<p>identidades.</p>
--	--	--	---	--	---------------------

			anterior, levantar as seguintes questões: Saúde é uma questão individual ou coletiva? O dia-a-dia escolar e a saúde dos alunos do CEPAE? Ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida (problematizar a construção do corpo belo); O discurso midiático acerca da ginástica e da saúde (problematizar a relação ginástica, esporte, mídia e ideologia -valores morais e sociais que são transmitidos pela mídia e que estão presentes nos discursos dos alunos);	corpo idealizado;	
		Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:	Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:	Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:	Dimensões técnicas e procedimentais:
		Identificar os elementos da	Elementos constitutivos da	Elementos de exercícios	Elementos de

		<p>ginástica em diferentes contextos, refletindo sobre sentido e significados dos mesmos.</p> <p>Situaro esporte como categoria, sua dimensão ampla;</p> <p>Vivenciar movimentos ginásticos elaborando seqüências coreográficas, bem como, conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;</p> <p>Apropriar de aspectos técnicos, táticos e regulamentares do esporte, como elementos constituintes desse</p>	<p>ginástica;</p> <p>Diferentes tipos de ginástica (circense, calistênica, formativa, esportiva e de academia);</p> <p>Apreensão de técnicas que fundamentam a ginástica em suas particularidades (circense, calistênica, formativa, esportiva e de academia);</p> <p>Exigências corporais que as técnicas ginásticas demandam, especialmente, as formas ginásticas calistênicas e de academia;</p> <p>Manuais e aparelhagem (ginásticas de academia);</p>	<p>ginásticos (calistenia, localizada, flexibilidade e alongamento, aeróbica);</p> <p>Exercícios físicos (aeróbicos, anaeróbicos, de força, de resistência);</p> <p>Princípios básicos do Treinamento desportivo (avaliação física – IMC, elaboração de programa de atividades, controle do treino);</p> <p>Práticas esportivas e a questão da saúde;</p>	<p>exercícios ginásticos (calistenia, flexibilidade, alongamentos, aeróbica);</p> <p>Exercícios Físicos aeróbicos e anaeróbicos de força e resistência;</p> <p>Princípios básicos treinamento (avaliação física IMC, elaboração de programas);</p>
--	--	---	--	---	--

		fenômeno, refletindo o caráter mutável (aspecto histórico) desses elementos; reflexão sobre os aspectos da gênese e desenvolvimento do esporte;	Elaboração de série e aulas de ginásticas (limites e possibilidades na atividade criadora).		
		<p>Apreensão de técnicas que fundamentam a Ginástica em suas particularidades (Desportiva, Geral, Aeróbica e outras);</p> <p>Apropriação de regras oficiais e alteração destas de acordo com necessidades coletivas e individuais;</p>			
Eixo Temático/Manifestações Específicas		6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas	Jogos e brincadeiras, interesses físicos do lazer (dança,	Reflexões conceituais:	Reflexões conceituais:	Reflexões conceituais:	Reflexões Conceituais:
		O jogo como pertencente ao	O jogo como pertencente ao	O jogo como patrimônio	O jogo como

	jogos, esportes)	acervo cultural da humanidade; Jogo e identidade regional; O Jogo e suas relações com a organização social; Possibilidades de lazer nos jogos/brincadeiras, dança e no esporte;	acervo cultural da humanidade; Jogo e identidade regional; O Jogo e suas relações com a organização social; Lazer e manifestações lúdicas; Possibilidades de lazer nos jogos e brincadeiras.	cultural da humanidade; Jogo, regionalidade e identidade; Jogo e a expressão das relações sócio-históricas; O conceito de lazer e suas áreas de interesses; Lazer e manifestações lúdicas; Os interesses físicos do lazer como possibilidade: jogos/brincadeiras, dança e o esporte;	patrimônio cultural; O jogo regionalidade e identidade.
		Dimensões técnicas e	Dimensões técnicas e	Dimensões técnicas e	Dimensões

		procedimentais do conhecimento	procedimentais do conhecimento:	procedimentais do conhecimento	técnicas e procedimentais:
		Coletar dados sobre as brincadeiras que seus pais brincavam na infância, identificando se as mesmas continuam fazendo parte da cultura infantil;	Coletar dados sobre jogos e brincadeiras nas diferentes regiões do Brasil;	Pesquisa, experiências e vivências de jogos/brincadeiras de diferentes regiões do país;	Pesquisa, experiências e vivências de jogos/brincadeiras de diferentes regiões do país;
		Vivenciar e analisar brincadeiras buscando entender sua lógica e relacioná-las com a organização de nossa sociedade;	Vivenciar e analisar os jogos e brincadeiras coletadas buscando entender sua lógica e relacioná-las com a organização de nossa sociedade;	Reprodução e modificação de jogos/brincadeiras de acordo com interesses e necessidades individuais e coletivas;	Reprodução e modificação de jogos/brincadeiras de acordo com interesse e necessidades individuais;
		Explorar atividades que impliquem a capacidade de organização dos próprios	A partir das vivências e análises dos jogos e brincadeiras coletadas, explorar atividades	Exploração das dinâmicas competitivas e cooperativas do	Exploração das dinâmicas competitivas e

		<p>jogos, nos quais as regras sejam definidas e compreendidas coletivamente;</p> <p>Atividades lúdicas em que o jogo/brincadeira, esporte e dança possam ser alternativas de lazer;</p> <p>Jogos com dinâmicas cooperativas como possibilidade de lazer.</p>	<p>que impliquem na capacidade de organização de outros jogos e brincadeiras, nos quais as regras/normas sejam definidas e compreendidas coletivamente;</p> <p>Atividades lúdicas em que os jogos e brincadeiras, possam ser alternativas de lazer;</p> <p>Jogos com dinâmicas cooperativas como possibilidade de lazer.</p>	<p>jogo/brincadeira como alternativas para o lazer;</p> <p>Desenvolvimento de jogos/brincadeiras, jogos esportivos e atividades de dança como possibilidade de lazer;</p> <p>A dimensão estética do esporte e da dança como possibilidade de lazer;</p>	<p>cooperativas, jogos/brincadeiras como alternativa para o lazer;</p> <p>Desenvolvimento de jogos/brincadeiras, jogos esportivos e atividades de dança como possibilidade de lazer;</p> <p>Dimensão estética do esporte, da dança como possibilidade de</p>
--	--	--	--	---	--

					lazer.
--	--	--	--	--	--------

Eixo Temático/Manifestações Específicas		6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
Potencial expressivo do corpo	Dança e expressão Corporal	<p>Reflexões conceituais:</p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Dança como linguagem social que expressa marcas ritualísticas;</p> <p>A dança e identidade regional;</p> <p>Corpo e movimento: possibilidades expressivas na dança;</p>	<p>Reflexões conceituais:</p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Corpo e movimento: as possibilidades expressivas na dança.</p>	<p>Reflexões conceituais:</p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Corpo e movimento: as possibilidades expressivas na dança e nas artes cênicas;</p>	Em construção.

		<p>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</p>	<p>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</p>	<p>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</p>
		<p>Explorar possibilidades de movimentos corporais mediante diferentes ritmos, utilizando-os como forma de expressão corporal;</p>	<p>A história e a evolução da dança, bem como seus elementos constitutivos e diferentes estilos manifestados na sociedade;</p>	<p>Elementos técnicos da dança contemporânea: tempo, espaço, força, movimento, exploração cênica, expressividade e criatividade;</p>
		<p>Refletir e analisar criticamente as diversas manifestações culturais da dança, buscando distingui-las como fenômeno cultural e enquanto produto da indústria do corpo e do sexo;</p>	<p>Elementos técnicos da dança contemporânea: tempo, espaço, força, movimento, exploração cênica, expressividade e criatividade;</p>	<p>Oficinas de expressão corporal; Oficinas de ritmo e movimento;</p>
		<p>Estimular a expressão, a criatividade, a improvisação,</p>	<p>Identificação dos diferentes estilos de dança;</p>	<p>Composição de peça temática (dança ou</p>

		<p>criando e organizando apresentações de dança, vivenciando diversos ritmos;</p> <p>Realizar atividades de pesquisa que impliquem a organização e vivências dos vários estilos de dança das regiões brasileiras.</p>	<p>Oficinas de expressão corporal;</p> <p>Oficinas de ritmo e movimento;</p> <p>Composição de peça temática (dança), a partir da expressividade corporal;</p>	<p>atividade cênica), a partir da expressividade corporal;</p>	
--	--	---	---	--	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
SUBÁREA EDUCAÇÃO FÍSICA



Dinâmica curricular – Quadro síntese 2013.

Escalas/séries		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Ensino Médio
1ª	Temas Estruturantes	Jogos	Jogos	Jogos	Jogos	Jogos/Brin cadeiras	Jogos/Brin cadeiras	Jogos/Brin cadeiras	Esporte	Esporte	Esporte
	Eixos Articuladores	Expressividade corporal				Ludicidade e Desportivização			Desportivização técnica e tática		Técnica e tática
2ª	Temas Estruturantes	Expressão corporal	Expressão corporal	Expressão corporal	Expressão corporal	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Esporte
	Eixos Articuladores	Expressividade corporal				Expressão corporal e Diversidade			Diversidade corpo e mídia		Tática e técnica
3ª	Temas Estruturantes	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte
	Eixos Articuladores	Expressividade corporal				Ludicidade e Desportivização			Diversidade corpo e mídia		Mundo do Trabalho
4ª	Temas Estruturantes	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Lutas	Lutas	Esporte
	Eixos Articuladores	Expressividade corporal				Expressividade Corpo e Saúde			Diversidade corpo e mídia		Mundo do Trabalho