

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TRANSFORMAÇÃO DA DIDÁTICA:
CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA
COMO CATEGORIAS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA.**

Experiência na Disciplina Escolar Educação Física.

Micheli Ortega Escobar

Este exemplar corresponde à redação
final da tese defendida por:

e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data:

Assinatura: _____

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia do Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas, orientador desta tese, pela particular forma de tratar os obstáculos a transpor, as dificuldades a serem superadas, os caminhos a serem seguidos, assegurando a autonomia, a liberdade de expressão e a individualidade dos que com ele trabalham.

À minha amiga e companheira Celi Taffarel, parceira e desafio intelectual que estimula a disposição para a luta.

Aos meus colegas do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, que com seu trabalho me movem para novos rumos na formação de nossos alunos.

Aos companheiros da escola pública da rede estadual do Recife, que permitiram e apoiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus companheiros do Coletivo de Autores: Carminha, Elizabeth, Lino e Valter, porque com eles foram elaborados os primeiros olhares, desde a área da Educação Física para uma Teoria Pedagógica superadora.

A Vicentina, pela sua importante contribuição como revisora, especialmente pela paciência na luta com meu estilo castelhanizado.

A Nádia, pela obra final e composição desta tese.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa.

À FE.UNICAMP, pelas condições oferecidas para viabilizar este trabalho.

“(...) toda tentativa de atingir uma sociedade melhor, mais humana, mais racional, é julgada de anticientífica, utópica e subversiva; e assim a ordem social existente na sociedade aparece como sendo não apenas a única possível, como também a única concebível.”

BARAN e SWEEZY

RESUMO

ESCOBAR, M. O. TRANSFORMAÇÃO DA DIDÁTICA: CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA COMO CATEGORIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ESCOLAR EDUCAÇÃO FÍSICA. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1997

O estudo é parte de uma Linha de Pesquisa que se desenvolve no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos do DEME -UNICAMP-, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. Apresenta-se como um esforço teórico para contribuir com a reconstrução do campo da Didática apontando sua superação pela teoria pedagógica. A autora indica áreas prioritárias de investigação denominando-as “problemáticas significativas”. Utiliza como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Com intuito de fornecer bases para a formação de categorias de análise na área da Didática, examina material sobre prática pedagógica, coletado em três âmbitos: 1º. Na produção em torno da Didática por autores nacionais que, segundo sua própria expressão, procuram manter-se próximos do marco referencial materialista histórico e dialético - não é assumida a crítica das suas obras, somente retiram-se delas abordagens específicas das problemáticas em estudo. 2º. Na produção de conhecimento específico da área de Educação Física constituída pelas dissertações de mestrado e obras de literatura especializada do período 1982/92, e 3º. Um estudo de campo para vivenciar as práticas correntes em Educação Física numa escola do 1º Grau da Rede Estadual de Pernambuco, cidade do Recife. Tendo como hipótese de trabalho que nas problemáticas significativas da prática pedagógica podem ser encontrados, de forma embrionária, elementos da própria teoria pedagógica examina aspectos constitutivos iniciais de cada uma delas, abordando-as aos pares: organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos, considerando que compõem categorias interpenetradas pelos seus contrários. A análise permitiu verificar a unidade, ligação e interdependência das mesmas, explicitadas, na avaliação/objetivos, no movimento contraditório manutenção/exclusão do aluno, num processo em que os aspectos informais, referidos à avaliação de valores e atitudes, especialmente disciplinares, são encobertos pelos aspectos formais da avaliação instrucional. A organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento apareceu profundamente modulada pela categoria avaliação/objetivos. O trabalho expõe, também, articulações entre os aspectos específicos da Educação Física com a Pedagogia, com disciplinas de suporte epistemológico e com princípios norteadores da teoria pedagógica em construção. Aponta-se, como conclusões, que a transformação da Didática tem que ser realizada pelo exercício de superação das contradições reveladas pelas categorias organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos, exercício que, direcionado pela análise permanente dessas categorias, permitirá visualizar formas de luta apropriadas à cada realidade específica. A autora apresenta, ainda, sugestões de possíveis formas de superação de problemas específicos na área de Educação Física.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO (01)

1.1. Propondo uma ótica de análise (05)

1.2. Delineando o problema (13)

1.3. Definindo objetivos (18)

2. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS (19)

2.1. Prática pedagógica das aulas da disciplina numa escola pública de Primeiro Grau do Grande Recife - PE (20)

2.1.1. As observações (20)

2.1.2. Local (20)

2.1.3. Participantes (21)

2.1.4. Procedimento (22)

2.2. Produção teórica da didática no campo da educação física: dissertações de mestrado e literatura especializada (28)

2.2.1. Dissertações de mestrado (28)

2.2.2. Literatura especializada (29)

2.2.3. Procedimento (30)

3. EXAMINANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA (33)

3.1. Os âmbitos da coleta de material sobre a prática pedagógica (33)

3.2. Alicerces para a crítica (35)

3.3. Organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento (36)

3.4. Avaliação/objetivos escolares (94)

CONCLUSÕES (133)

Referências bibliográficas (155)

Bibliografia (164)

Anexos (181)

Índice de quadros (190)

Índice de tabelas (191)

Índice de figuras (192)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

- 1.1. Propondo uma ótica de análise
- 1.2. Delineando o problema
- 1.3. Definindo objetivos

2. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

- 2.1. Prática pedagógica das aulas da disciplina numa escola pública de primeiro grau do Grande Recife - PE.
 - 2.1.1. As observações
 - 2.1.2. Local
 - 2.1.3. Participantes
 - 2.1.4. Procedimentos
- 2.2. Produção teórica da didática no campo da educação física: dissertações de mestrado e literatura especializada
 - 2.2.1. Dissertações de mestrado
 - 2.2.2. Literatura especializada
 - 2.2.3. Procedimento

3. EXAMINANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 3.1. Os âmbitos da coleta de material sobre a prática pedagógica.
- 3.2. Alicerces para a crítica.
- 3.3. Organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento
- 3.4. Avaliação/objetivos escolares

4. CONCLUSÕES

Referências

Bibliografia

Anexos

Índice de Quadros

Índice de Tabelas

Índice de Figuras

1. INTRODUÇÃO

Qual a ação educativa da escola pública no interior de uma estrutura de relações de dominação entre grupos e classes sociais?

A experiência da escola brasileira tem evidenciado que essa estrutura manifesta sua natureza na forma de inúmeras dificuldades e contradições presentes no universo dos três pilares da dinâmica curricular - o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolares -, configurando uma problemática geral que obriga a atividade investigativa a fazer cortes abrangendo especificidades desse universo. Da nossa parte, situamos as possibilidades de aprofundamento na essência desses fenômenos a partir de uma teoria pedagógica, entendida como um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico. Nosso estudo inscreve-se no âmbito dos trabalhos que objetivam uma análise sistemática da escola capitalista a fim de elaborar categorias próprias da sua prática pedagógica, por se entender que nas contradições que essas categorias encerram podem ser encontradas formas de superação das mesmas.

Espera-se contribuir para a construção da teoria pedagógica, considerando que deve vir a ser o salto qualitativo da identidade da atual disciplina Didática, com novos limites e possibilidades explicativas dos processos de ensino. Com esse objetivo investigamos, à luz de um projeto histórico claro, alguns problemas significativos da prática pedagógica que, suspeitamos, podem conter de forma embrionária elementos básicos para essa construção.

Selecionamos certas problemáticas que são geradas nas formas com que a escola trata a organização do trabalho pedagógico em geral, o conhecimento, a avaliação e os objetivos, denominando-as de "problemáticas significativas", porque, percebe-se, constituem-se áreas aparentemente prioritárias de investigação. Pensamos, também, que essas problemáticas contêm traços que as relacionam com a perspectiva de desenvolvimento social e educacional do futuro do homem que a escola defende, em forma especial, das qualidades que desse homem são esperadas. É por isso que o sistema categorial utilizado na análise das problemáticas procura desencadear as funções de explicação e valorização do princípio dialético da unidade do lógico e do histórico, para revelar a história da formação e desenvolvimento dos interesses da escola face ao projeto político-pedagógico nela instalado, considerando a vinculação do seu conteúdo ao modo de produção. Deve-se destacar, no entanto, que pretendemos colocar essas temáticas em discussão, não esgotá-las.

Para compreender as ingerências das metodologias específicas na construção da teoria pedagógica, buscamos conceitos que expressem o

movimento do real nas aulas de Educação Física. A análise da evolução do pensamento didático dentro de uma disciplina específica justifica-se pela possibilidade de contribuir com novos elementos à compreensão da relação da Pedagogia com as disciplinas que lhe dão suporte epistemológico e com as ciências das quais emergem os conteúdos específicos transmitidos na educação escolarizada.

Pensamos que a teoria pedagógica representa a transformação⁽¹⁾ da Didática, hoje disciplina integrante do currículo dos cursos de formação dos educadores, cujo corpo de conhecimento se reduz a normas elaboradas desde fora da prática pedagógica. Nesse estágio, a "Didática" é fortemente limitada para fornecer um corpo teórico explicativo da realidade da prática pedagógica da escola capitalista e subsídios para a superação das contradições postas no seu interior; limitação, do nosso ponto de vista, decorrente da sua forma e conteúdo - ao não superar sua proposição lógica e razão de ser - e pela persistência dos seus nexos com o modo de produção capitalista. Esses nexos, extinguíveis pela via interdisciplinar, são dados pela gênese da Didática nas chamadas "Ciências da Educação", as quais corporificam abordagens positivistas e fragmentárias de ciência que as impedem de analisar, compreender e esclarecer, em sua totalidade, a especificidade qualitativa dos componentes, relações e generalidades do processo educativo.

No sentido da transformação da Didática, o "didático pedagógico" é compreendido a partir da relação fundamental que o homem mantém com a natureza: o trabalho. Nessa esfera aborda-se a práxis como uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. Consideramos a práxis o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. É nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não. Dito de outra forma, os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida.

(1) O termo "transformação", na ótica materialista, é assim explicado por DAVÝDOV: "Dentro do todo natural em desenvolvimento as coisas mudam de contínuo, transformam-se umas em outras e desaparecem. Mas cada coisa, de conformidade com a dialética, não somente muda e desaparece, senão que transforma-se no **seu outro ser**, que intervém dentro de uma certa cooperação mais ampla das coisas como necessária consequência do ser da coisa desaparecida, continente de todo o positivo da mesma (nos limites da natureza inteira isto é, pois, a conexão *universal*)" (DAVÝDOV, 1982:305). Sendo tradução da própria pesquisadora transcrevemos a versão original em espanhol: "Dentro del todo natural en desarrollo las cosas cambian de continuo, se transforman unas en otras y desaparecen. Mas cada cosa, de conformidad con la dialéctica, no sólo cambia y desaparece, sino que se transforma en **su otro ser**, que interviene dentro de una cierta cooperación más amplia de las cosas como necesaria consecuencia del ser de la cosa desaparecida, contenido de todo lo positivo de la misma (en los límites de la naturaleza entera esto es, pues, la conexión *universal*)" (DAVÝDOV, 1982:305).

As problemáticas da prática pedagógica da Educação Física são analisadas no espaço da produção teórica do pensamento pedagógico brasileiro, compreendida em dissertações de mestrado e literatura especializada, elaboradas entre os anos 1982 e 1992, período em que se intensifica a produção intelectual no campo da Didática. O segundo espaço, objeto da nossa investigação, é o de aulas de Educação Física de uma escola pública, na qual o projeto pedagógico materializa o desenvolvimento do seu caráter capitalista, especialmente nas formas de tratamento dessas problemáticas.

A revisão da Didática e a definição do seu objeto e natureza têm sido preocupação de um significativo grupo de intelectuais brasileiros - **CANAU** (1984), **LIBÂNEO** (1990, 1991), **OLIVEIRA** (1992) e **FREITAS** (1987, 1991, 1993, 1995), entre outros, que a partir da década de oitenta desenvolvem estudos na área. Nossa preocupação, além desses objetivos, é o aprofundamento das questões teóricas presentes nas pesquisas realizadas, pois entendemos que elas requerem a contribuição de estudos sistemáticos, em direção à aula e à escola, para captar a dinâmica do processo pedagógico a partir de diferentes métodos de investigação que promovam o avanço do conhecimento. É necessário explorar abordagens científicas de maior potencial explicativo, a exemplo da materialista histórica e dialética, a qual, no entanto, tem sido usada de forma limitada na atividade investigativa da área da educação⁽²⁾, questão que, aliás, poderia se constituir em interessante problema de pesquisa.

Novas abordagens teórico-metodológicas são importantes, não somente para uma busca de rigor científico, mas por poderem oferecer outras formas de tratamento da forte impregnação ideológica que sofre o discurso nas questões educacionais - essencialmente políticas -, impregnação que dificulta o reconhecimento dos nexos internos do conhecimento utilizado para explicar a dinâmica do processo pedagógico.

Este trabalho propõe-se atingir seus objetivos considerando o marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis, e o materialismo histórico-dialético, como hipótese metodológica e marco referencial teórico. Defendemos que suas categorias e leis, ao se apresentarem como reflexos das propriedades e relações reais, do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, permitem uma leitura mais adequada da realidade em dois importantes aspectos: de um lado, dos nexos internos entre escola e sociedade, entre prática pedagógica e projeto histórico e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações de futuro.

O método dialético, o qual nos esforçaremos por utilizar com rigor -

⁽²⁾ A respeito de tendências na pesquisa educacional ver **GAMBOA**, S. In: **FAZENDA**, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. SP. Cortez. 1989:99-115.

pesem as múltiplas dificuldades que enfrentamos, tanto no domínio do próprio método como pelo rumo atual da luta ideológica -, deve-nos permitir ultrapassar os dados da representação e elaborar em forma de conceitos o sistema de nexos internos dos fenômenos estudados, de forma que reflitam os processos pedagógicos que ocorrem no seio da escola tal qual eles existem na realidade.

Para **MICHAEL LOWY**:

“Hoje já é evidente mesmo para os mais iludidos que *o socialismo não existe como realidade presente: há que reinventá-lo como objetivo de combate pelo futuro*, desenvolvendo, sem preconceitos, um amplo debate sobre as condições de possibilidade de uma democracia socialista, de uma planificação democrática - na qual os valores de uso voltarão a predominar sobre os valores de troca - de formas não alienadas e não opressivas de relações entre os sexos, do restabelecimento da harmonia entre o homem e a natureza. Não se trata de produzir especulações abstratas e arbitrárias, mas sim de imaginar uma Comunidade humana qualitativamente distinta da sociedade em que vivemos, *partindo das possibilidades objetivas criadas pelas contradições da civilização industrial*” (1991:111-118).

Entendemos que construir um projeto revolucionário de sociedade exige construir um projeto revolucionário de escola, por isso a necessidade do enfoque materialista histórico dialético que, reconhecemos, só pode ser vinculado a uma Pedagogia claramente socialista. Embora esta declaração possa vir a ser qualificada de "dogmática", formulâmo-la porque pensamos ser necessário estabelecer, com clareza, o lugar em que o pesquisador - ou aprendiz - se situa.

É para a construção coletiva de possibilidades objetivas de uma sociedade qualitativamente distinta que envidamos nosso esforço. Essas possibilidades são nosso objetivo e, talvez, nossa maior justificativa.

1.1. PROPONDO UMA ÓTICA DE ANÁLISE

Sendo a prática educativa uma prática social que encontra suas explicações na própria prática do homem, na ação criadora da prática social coletiva, trataremos o fenômeno educativo para além das suas características superficiais, simples e gerais, dos seus determinantes cronológicos e quantificáveis e das suas relações causais apenas explicadas

pelos seus estágios anteriores. Essa é uma questão que, e no sentido de uma tomada de posição inicial, reporta-nos à necessidade de ressaltar a importância de um projeto histórico claro que norteie toda ação, entre elas a pesquisa, no âmbito da educação. Vemos isto como o primeiro passo para elaboração de uma teoria revolucionária, orientadora da ação educativa daqueles que pretendam tornar-se agentes efetivos da prática histórica.

O projeto histórico - definido por **FREITAS** (1987:122) como a "delimitação do tipo de sociedade que se quer criar, já que todos defendemos a "transformação social", e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes" - embasa toda teoria educacional ou pedagógica dos projetos educacionais. Nosso trabalho tem como base do seu marco teórico o projeto histórico marxista, projeto que, segundo **MANACORDA** (1991), deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, entendemos que uma educação "transformadora" pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais, e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão social-democrata.

A posição assumida significa, ademais, face à questão da Pedagogia, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias - na qual seria possível a realização e emancipação do indivíduo -, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza "invariável" do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social.

A reflexão sobre a "prática social" como ponto de partida de uma nova Pedagogia não pode ser desenvolvida sem as categorias da matéria e da consciência. Sua presença é indispensável em toda proposta que se pretender "crítica". Esta exigência justifica-se porque nos situa na discussão central da filosofia, que é a objetividade do mundo e a forma em que o pensamento a expressa, considerando a independência da matéria em relação ao pensamento e, fundamentalmente, considerando a construção do pensamento enquanto apropriação da matéria através da prática social.

O quadro hoje colocado para a educação e os educadores, sob as conseqüências deploráveis do regime capitalista nos países do terceiro mundo, que incidem diretamente nas relações trabalho-educação, justifica, e ressalta, a propriedade do uso de referências teórico-metodológicas do

materialismo histórico dialético. Não são poucos os autores que defendem a atualidade dessas abordagens nas diversas áreas científicas, especialmente nas sociais. SAVIANI (1993), por exemplo, no cenário pedagógico nacional, ao referir-se aos problemas impostos pelo capitalismo à humanidade no momento atual e às suas marcas no que ele denomina "desastre da modernização" - que levanta a dramática alternativa "socialismo ou barbárie" -, ressalta:

“(...) a responsabilidade das esquerdas, isto é, de todos aqueles que de algum modo reconhecem o mérito da contribuição de Marx, consiste em desencadear, desenvolver e organizar permanentemente a luta pela superação do capitalismo, luta essa que coincide com a defesa da humanidade no seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. Tal consciência é viabilizada pela teoria cujas bases foram formuladas por Marx” SAVIANI (1993:46).

Privilegiamos, então, o materialismo histórico-dialético como hipótese metodológica e marco referencial teórico, por entendermos que suas categorias e leis, ao se apresentarem como reflexos das propriedades e relações reais e do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, permitem uma leitura mais adequada da realidade.

A contribuição de **MARX** à Pedagogia é relevante tanto para a formulação de princípios norteadores de uma teoria educacional, no sentido de uma formação omnilateral objetivada na ótica de uma sociedade socialista, como na formulação de elementos básicos à construção teórica da relação trabalho-ensino.

Utilizamos neste trabalho o conceito "teoria" como "uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento", ou, mais especificamente, uma atividade que "deve compreender não somente a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento das leis a que eles estão subordinados" (KOPNIN, 1978:237-238). Indica esse autor que deve entender-se por "explicação" o descobrimento não só das causas - pois a causalidade é apenas uma partícula da conexão universal -, mas também das leis das relações em geral. Nos seus termos:

"Inserem-se na teoria várias teses que expressam relações de lei. (...) essas teses estão unificadas por um *princípio geral*, que reflete a lei fundamental de um dado objeto

(ou conjunto de fenômenos). (...) *É esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram* descrevem e explicam" KOPNIN (1978:237-238).

A amplitude e o caráter de uma teoria são dados pelo grau de fundamentabilidade do seu princípio determinante, o qual é representado, naquelas de maior importância, pela tese cuja veracidade já foi autenticamente estabelecida, considerando o que procuramos a elaboração da teoria pedagógica em torno do princípio determinante da atividade prática do homem como princípio central do marxismo, no sentido que lhe é atribuído por **MARX**, de ser atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. A esse conceito **CHEPTULIN** (1982) acrescenta que é a prática, no pensamento materialista, histórico e dialético, que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade.

É com esse conceito de prática que abordamos em nosso trabalho a prática pedagógica da escola, a partir da sua observação e descrição sistemáticas - apoiada em técnicas qualitativas e quantitativas - como base da construção da teoria pedagógica e possibilidade de avanço em direção à conceituação do processo pedagógico da escola capitalista. Por esse motivo falamos em "superação da didática", o que significa falar na passagem para uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor na sala de aula, tendo claro que se trata de uma mudança qualitativa gradativa - paralelamente ao trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados, sem o qual não há condições de que isso aconteça -, no curso da qual espera-se a modificação da própria estrutura da escola.

É preciso atender para a diferença entre "mudança qualitativa gradativa" e "modificações quantitativas, gradativas, lentas, preparatórias da modificação de qualidade" que indicam enfoques diferenciados, idealistas ou materialistas, de desenvolvimento. **KUUCINEN** (1962:68-82) esclarece essa questão. Os idealistas defendem duas concepções de desenvolvimento: a primeira, elaborada por G. Spencer, afirma que este se realiza pela adição quantitativa de elementos; a segunda, advinda das teorias da "evolução criadora", postas em voga no século XX, e exteriormente opostas a esse "evolucionismo superficial", assinala que o desenvolvimento encerra um "caráter criador", que consiste na manifestação qualitativa de novas formas, porém, sem colocar essas

modificações qualitativas em conexão - e que regem-se por leis - com as modificações quantitativas precedentes. Para melhor compreender por que a concepção dialética de desenvolvimento se distingue pela profundidade e pela riqueza do conteúdo, valemo-nos da seguinte explicação:

“(...) Somente ela dá a chave para os “saltos”, para a “interrupção da gradatividade”, para a “transformação no contrário”, para o aniquilamento do velho e aparecimento do novo. (...) a atenção principal se fixa precisamente no conhecimento da fonte do automovimento” LENIN (apud KUUCINEN 1962:68-82).

O materialismo histórico dialético vê a chave para a compreensão do automovimento e do desenvolvimento na contradição interna de todas as coisas e fenômenos. As relações recíprocas entre os aspectos opostos - isto é, a lei de unidade e luta dos contrários - são, em outros termos, relações fundamentais e determinantes da realidade objetiva.

A reflexão dialética da escola permite-nos encontrar em algumas das suas práticas a existência de aspectos contrários que, ao mesmo tempo em que se excluem mutuamente pelo choque de tendências ou aspectos opostos, pressupõem-se uns aos outros, existindo em mútua conexão no fenômeno, *"(...) Encerra-se na coisa uma contradição objetiva, dentro dela atuam tendências opostas, processa-se a reação mútua, ou "luta" de forças ou aspectos contrários, a qual, afinal de contas conduz à solução da contradição dada, à modificação radical, qualitativa, da coisa"* ENGELS (1990: 120). Portanto, superação da Didática significa debruçar-se na análise das leis que regem o movimento do real na prática pedagógica para entender suas contradições e delas extrair as formas de superação.

A compreensão dessas relações fundamentais e determinantes da realidade objetiva é facilitada pelo uso de categorias da dialética, as quais, assim como outros conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos e processos que existem independentemente da nossa consciência. Elas são produto da atividade da matéria, de certo modo organizada - o cérebro, que permite ao homem representar adequadamente a realidade. São reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis.

“Sob a forma de categorias refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo. (...) As categorias da dialética materialista

constituem o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto”. KOPNIN (1978:103-119).

O conhecimento começa e desenvolve-se com base na prática, e em cada estágio do seu desenvolvimento aparecem as categorias que o explicam e refletem suas particularidades. Assim sendo, neste estudo - para reconhecer as regularidades da prática pedagógica - perscrutamos a profundidade dos processos de avaliação e determinação dos objetivos escolares, bem como da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, entendendo que eles apresentam-se como categorias pares, dito em outros termos, como categorias cujas inter-relações recíprocas se revelam no âmbito da luta do poder na escola.

Nas categorias, como imagens ideais, refletem-se os aspectos e laços correspondentes das coisas materiais, e, como resultado da atividade criadora, o sujeito distingue o geral do singular. O singular é constituído por propriedades que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais. As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral (CHEPTULIN, 1982:191-202). Dessa forma entende-se que o singular e o geral não existem de maneira independente, senão por meio de formações materiais particulares, que são aspectos, momentos, do geral. Nesse particular manifesta-se a correlação do singular e do geral, como correlação de aspectos únicos no seu gênero, que são próprios apenas a uma formação material dada, e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais.

A correlação do particular e do geral representa a correlação do todo e da parte, na qual o particular está no todo e o geral está na parte. Sendo uma parte do particular, todo o geral engloba, apenas aproximativamente, todos os objetos particulares, e todo particular entra, de maneira incompleta, no geral. “(...) *O particular é a unidade do singular e do geral*” (CHEPTULIN, 1982: 191-202).

Para estabelecer a identidade (semelhanças ou diferenças de objetos confrontados) é necessário opor o geral ao particular e não ao singular. O que distingue os objetos confrontados constitui o particular e o que exprime sua semelhança é o geral. O singular apresenta-se sempre como particular, porque, sendo próprio apenas a uma formação material dada, ele a distingue de qualquer outra formação material. O geral representa seu próprio papel quando ele anuncia a semelhança das formações materiais confrontadas, e, quando distingue as formações umas das outras,

desempenha o papel de particular.

Essas particularidades e relações do geral-particular permitem compreender que a teoria pedagógica que investiga as regularidades subjacentes ao processo de trabalho pedagógico medeia as relações entre a teoria educacional e as metodologias específicas destinadas ao ensino dos conteúdos escolares, as quais, por sua vez, são as mediadoras entre aquela e a prática pedagógica da escola, não havendo, portanto, necessidade de se postular uma “Didática Geral”, em especial se for entendida como método geral de ensino. Isso, no entanto, não significa que apenas existam as “Didáticas Especiais” ou metodologias com especificidades oriundas do conteúdo que se ensina. As metodologias específicas dizem respeito à própria prática da sala de aula. Nessas relações o geral é a teoria pedagógica cujos elementos e aspectos essenciais, constitutivos do norte pedagógico-didático, estão presentes nas metodologias específicas estabelecendo as relações dialéticas do geral e específico no particular.

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, em referência à teoria educacional, deverá atender, entre outros aspectos, à natureza da concepção e finalidades da educação, dadas pelo projeto histórico, enquanto que relacionado à teoria pedagógica, deverá atender aos princípios norteadores do processo pedagógico. Assim, poder-se-á apontar o “didático e pedagogicamente apropriado” à prática pedagógica da escola.

A ênfase na metodologia não deve ocultar que as relações de poder no interior da escola precisam ser esclarecidas nas suas articulações com a organização social capitalista a partir de uma análise das relações conteúdo/forma da escola e não somente, ou apenas, das relações conteúdo/forma do ensino. As categorias dialéticas nos levam a compreender que não podemos atribuir ao conteúdo o domínio do interior da coisa ou objeto e, por oposição, atribuímos à forma o caráter de expressão dele no exterior. Diz **CHEPTULIN**:

“O específico para a categoria de “forma” é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura de conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior. Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno”
CHEPTULIN (1982:265).

O conteúdo da escola não é formado somente pelas interações existentes entre os elementos e aspectos, estáveis e subsistentes, do

processo de reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista - cuja estrutura se dá sob a forma da organização do processo de trabalho -, senão, também, pela ação que ele exerce sobre os indivíduos e processos dentro da escola. Dessa forma, considerar as reações da forma sobre o conteúdo, assim como das leis da correlação do conteúdo e da forma, da parte e do todo e de elemento e estrutura, é fundamental para se compreender o âmbito e extensão das mudanças necessárias no interior da escola e não abraçar processos de mudança inoperantes, porque isolados e fragmentários. Essas correlações também permitem reconhecer que as sucessivas mudanças do desenvolvimento da escola capitalista, vistas apenas como tendências, por não serem relativas à essência do seu conteúdo, configuram-se, apenas, como mudanças aparentes.

Para **CHEPTULIN** (1982:263-275), o conteúdo representa o conjunto dos processos e das mudanças que ele acarreta, por isso está ligado ao movimento absoluto, característico de toda formação material, enquanto que a forma representa um sistema relativamente estável de relações de momentos (elementos) do conteúdo, pelo qual permanece imutável e estável durante um tempo mais longo. Há uma luta em que a forma reprime o conteúdo freando seu desenvolvimento e obrigando-o a buscar uma nova forma para inserir-se, processo que se repete infinitamente. O processo de destruição da forma antiga é um processo de transformação qualitativa radical do conteúdo.

A parte é o objeto - processo, fenômeno, relação - que entra na composição de um outro objeto - processo, fenômeno, relação - e que se manifesta na qualidade de momento de seu conteúdo. O todo representa o objeto - processo e fenômeno -, incluindo em si, na qualidade de parte constitutiva, outros objetos organicamente ligados entre eles - fenômenos, processos, relações - e possuindo propriedades que não se reduzem às propriedades das partes que o constituem. Explica esse autor:

"(...) o desmembramento da formação material em partes é uma condição necessária de sua existência enquanto todo, possuindo uma natureza e uma essência próprias, enquanto que a correlação de suas partes com o todo é uma condição necessária de sua existência enquanto partes, tendo uma essência específica" **CHEPTULIN** (1982:263-275).

O conceito de “parte” é mais extenso do que o de “elemento”, vez que as partes do todo não são somente os elementos que se encontram numa certa correlação, mas as próprias correlações entre os elementos, ou seja, a estrutura. Conclui o autor citado, valendo-se de **ZVEGUINSEV**:

“(...) Cada elemento da estrutura, estando isolado da estrutura e sendo considerado fora das ligações internas que existem nela, fica privado das qualidades que lhe são conferidas por seu lugar na estrutura dada, e é por isto que seu estudo isolado não fornece uma justa representação de sua natureza real. Entrando na composição da estrutura, todo elemento adquire uma “qualidade de estruturalidade”...” ZVEGUINTSEV (apud CHEPTULIN, 1982: 275).

Entendendo que a teoria pedagógica é um trabalho coletivo, esta pesquisa busca elementos que se configurem como conceitos e leis gerais do movimento do real na sala de aula, o que, em outros termos, significa buscar nos fatos da prática pedagógica as explicações do seu desenvolvimento, transformações e transições de uma forma para outra e de uma ordem de relações para outra. Nos termos de **MARX**:

“(...) A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.” (1989:16).

Para o homem, num primeiro momento, o real concreto aparece como dados sensoriais, porém a sensibilidade não pode estabelecer a integridade do objeto e o caráter das suas conexões que conduzem à generalidade. Isto só é possível com determinadas formas de contemplação e de representação, o que, em outros termos, significa que é o pensamento teórico que deve elaborar esses dados em forma de conceitos.

Freqüentemente as pesquisas na área da didática têm buscado tratar dessas regularidades, mas as abordagens, apesar de poderem ser identificadas como diferentes, positivistas e fenomenológicas, têm dado a certas representações o caráter de categorias explicativas. Para o materialismo histórico dialético as representações podem ser conceituadas como formas de conhecimento que permitem encontrar nos objetos os traços que têm certa afinidade, que coincidem e que certamente têm importância, mas que conservam a forma sensorialmente percebida da sua imagem, o que significa que, mesmo que esta representação permita conhecer atributos do objeto, a síntese e a abstração conseqüente não têm nitidez necessária para captar os nexos internos, o movimento do real, o

geral e o singular. Os traços essenciais captados podem ser confundidos com os individuais e separáveis e aparecer em forma casual e particular (**DAVÝDOV**, 1982:12-185). O autor citado lembra que, para **MARX**, "(...) o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado" **MARX** (in **DAVYDOV**, 1982:12-185).

Nossa temática de investigação representa um recorte no campo da pesquisa da teoria pedagógica - explicativa da prática pedagógica da escola capitalista -, a qual não pode ser abordada de vez se considerada sua amplitude. É nesse sentido que propomos a reflexão sobre áreas como a organização do trabalho pedagógico, a elaboração dos objetivos de ensino, a seleção, organização e sistematização do conhecimento e a avaliação escolares, supondo que delas possam emergir categorias-chave para a leitura dos nexos internos entre a prática pedagógica e o projeto histórico subjacente. Parece-nos oportuno ressaltar, valendo-nos de **FREITAS** (1991:55), que a teoria pedagógica, nesses parâmetros teórico-metodológicos gerais, será uma teoria pedagógica crítica da prática da escola capitalista, teoria que surge dentro dos limites das correlações de força existentes numa determinada formação social, a partir das próprias categorias que representam o movimento real dessa prática, incluídas suas contradições e formas de superação.

1.2. DELINEANDO O PROBLEMA

Nosso estudo insere-se numa linha de pesquisa em curso no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, **LOED**, da Faculdade de Educação da **UNICAMP**, a qual preocupa-se com o enfoque da Didática enquanto teoria pedagógica, seus métodos de construção e suas categorias centrais. Por esse motivo há no Laboratório vários trabalhos procurando contribuir para elucidar a problemática, mais geral, da elaboração de categorias que reflitam a prática pedagógica da escola capitalista, permitindo visualizar, no âmago de suas contradições - e à luz de um projeto histórico socialista -, sua própria superação.

Nossa ação investigativa encontra seus limites na abrangência da problemática da prática pedagógica da escola - dada pelo seu caráter classista como instituição de uma sociedade de classes -, que exige uma teoria explicativa dessa realidade e orientadora de uma ação cujo norte sejam os interesses da maioria da população, constituída pela classe trabalhadora. Entretanto, e vez que representam a base onde situa-se o problema particular, devem ser previamente esboçados dois aspectos complexos dessa área mais geral, cujo desenvolvimento ocupa nossa atenção somente nos aspectos básicos, mas são preocupação de fundo de outros trabalhos do **LOED**. Referimo-nos à questão do projeto histórico e a

da recuperação da identidade da Ciência Pedagógica.

O projeto histórico determina o tipo e qualidade das conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral, de forma que as diferentes concepções de sociedade e de educação são geradas também por diferentes projetos históricos. Isso significa que, face à realidade em que se origina o presente problema de pesquisa, a construção de uma teoria pedagógica, capaz de orientar a prática pedagógica dos professores e possibilitar sua intervenção política efetiva e consistente no processo de educação, precisa ter sua gênese no marco de um projeto histórico superador das relações sociais da ordem capitalista, pelo que, como explicitado anteriormente, assumimos o projeto histórico marxista como uma das bases do seu suporte teórico.

FREITAS (1987), que nos seus trabalhos analisa ambos os aspectos, fundamentais à construção da teoria pedagógica, afirma que a crise da "Didática" é apenas repercussão de uma crise maior: a crise da própria Pedagogia. Sob influência da leitura equivocada da corrente crítico-reprodutivista acerca do papel reprodutor da escola, abandonou-se também a preocupação com a especificidade das Ciências da Educação, as quais, constituídas por áreas de conhecimento específico de diversas ciências - organizadas na sombra do pressuposto da neutralidade do conhecimento científico -, limitaram o corpo teórico da Pedagogia nos moldes da natureza invariável do homem e de seus processos de educação em geral.

Uma teoria pedagógica como superação da Didática relaciona-se, necessariamente, a uma nova compreensão da Pedagogia, compreensão que deve buscar seus fundamentos explicativos na essência do próprio fenômeno da educação. Historicamente a educação revela-se como uma prática social determinada pelo modo de produção da vida e das relações sociais a este conseqüentes, de forma que, ao considerá-la objeto de estudo da Pedagogia, como processo organizado e dirigido pela escola, é a própria Pedagogia que deve constituir-se em corpo teórico-conceitual potencialmente capaz de abordar esse processo na sua totalidade e especificidade qualitativas; processo cujas raízes devem ser procuradas na atividade prática do homem, o trabalho, o modo de produção e suas relações sociais. É esse o corpo teórico-conceitual, qualitativamente diferenciado, que irá expressar-se na elaboração da teoria educacional e da teoria pedagógica. Pensamos que aí se encontrará o didático e pedagogicamente apropriado à prática pedagógica da escola e por isso defendemos que nessa nova concepção de Pedagogia perspectiva-se a superação da Didática. Neste quadro pode-se entender a pesquisa no campo da Didática como possibilidade de se construir uma teoria pedagógica que procura, como explica **FREITAS** (1987:136), as regularidades subjacentes a todo processo pedagógico, *com o apoio* das disciplinas que mantêm

estreita relação com o fenômeno educacional e *conjuntamente* com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos.

No âmbito do nosso trabalho, a teoria pedagógica, ao conter e alargar os seus limites, vem representar o salto qualitativo da Didática, em outros termos, sua superação, pelo qual o conceito de "transformação" deve ser abordado na ótica materialista:

“Dentro do todo natural em desenvolvimento as coisas mudam de contínuo, transformam-se umas em outras e desaparecem. Mas cada coisa, de conformidade com a dialética, não somente muda e desaparece, senão que transforma-se no seu outro ser, que intervém dentro de uma certa cooperação mais ampla das coisas como necessária conseqüência do ser da coisa desaparecida, continente de todo o positivo da mesma (nos limites da natureza inteira pois isto é a conexão universal)”
DAVÝDOV (1982:305).

No processo de geração da teoria pedagógica, as metodologias específicas, destinadas ao ensino dos conteúdos escolares, devem ser suas mediadoras com a prática pedagógica da escola, sob os fundamentos da teoria educacional. É no tipo e natureza dessa mediação - sua prática - realizada por uma metodologia específica, a da Educação Física, que se centram nossos esforços investigativos. A partir da observação e descrição sistemáticas da sua prática, apoiadas em técnicas qualitativas e quantitativas, pretendemos identificar a natureza das conexões entre os aspectos gerais, ou princípios norteadores do didático-pedagógico geral, e os aspectos metodológicos próprios da disciplina, vez que a forma em que ambos os aspectos refletem a unidade do geral e do particular, do conteúdo e da forma, denuncia as contradições instaladas no seio da prática pedagógica.

Julgamos que, no íntimo de algumas problemáticas significativas geradas pelas formas em que a escola trata da organização do trabalho, do conhecimento, da avaliação e da elaboração dos objetivos escolares, podem existir certos elementos contraditórios que apontam para a modificação radical, qualitativa, ou para a manutenção da situação hegemônica instalada. Denominamo-las de “problemáticas significativas” porque envolvem determinados aspectos da prática pedagógica que se constituem em áreas aparentemente prioritárias de investigação para a construção da teoria pedagógica da escola capitalista. Percebemos, também, que essas problemáticas contêm traços que evidenciam a perspectiva - oculta- de

desenvolvimento social e educacional do futuro do homem que a escola defende, em forma especial, das qualidades que desse homem são esperadas. Nessa direção, o sistema categorial, utilizado na análise das problemáticas, deverá desencadear as funções de explicação e valorização do princípio dialético da unidade do lógico e do histórico, na revelação da história da formação e desenvolvimento dos interesses da escola face ao projeto político-pedagógico nela instalado.

Introduzimos, ainda, como mais um elemento teórico na configuração do nosso problema particular, o conceito de "currículo ampliado", conceito que permitirá visualizar mais claramente a delimitação das problemáticas significativas em relação à dinâmica curricular. O currículo ampliado é aquele concebido de forma a possibilitar uma reflexão pedagógica abrangente e comprometida com os interesses da classe trabalhadora - nesta incluídos aqueles que, pelas contradições do sistema capitalista, são trabalhadores desempregados ou subempregados. Seu eixo é a constatação, a interpretação, a compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória e seu objetivo é promover a leitura crítica da realidade, na sua totalidade, a partir da lógica dialética. Nessa concepção, a dinâmica curricular é o movimento escolar que, envolvendo os ensinamentos pré-escolar, básico e médio, constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização definido pela escola, base esta constituída por três pilares: o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolares, os quais articulam-se afirmando/negando, simultaneamente, concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, políticos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, que expressam a direção política do currículo. Essa direção materializa-se de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta dos seus protagonistas, educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar (**VARJAL**, 1990; **COLETIVO DE AUTORES**, 1992). Portanto, a busca de elementos configurativos de categorias explicativas deverá acontecer situando as problemáticas significativas no interior da dinâmica curricular assim compreendida⁽³⁾.

Com base nas explicações precedentes podemos dizer que os problemas que ocupam nossa atenção encontram os seus elementos caracterizadores tanto no âmbito da produção dos autores com os quais dialogamos - considerando seus limites e seus avanços - como no espaço da

⁽³⁾ Encontram-se referências ao currículo ampliado, a partir de experiências na área de Educação Física, em: "**COLETIVO DE AUTORES**, Metodologia do ensino de Educação Física. SP. Cortez. 1992".

prática da escola pública, e podem ser delineados do seguinte modo:

1. A teoria pedagógica, para nos possibilitar a leitura crítica da prática pedagógica da escola pública - instalada numa estrutura de relações de dominação -, das inter-relações entre as diferentes partes da educação, das forças motrizes do processo educativo e das potencialidades educativas das diferentes atividades escolares no seu movimento interacional no cerne do processo, requer um corpo de categorias explicativas que devem ser buscadas na própria prática pedagógica da escola.
2. As categorias, emergentes da própria prática, devem ser construídas - a partir de elementos afins, coincidentes e importantes que se apresentam de forma constante, estável e subsistente, indicando uma invariante - à luz do materialismo histórico dialético.
3. Pelos trabalhos desenvolvidos por **BORDIEU** e **PASSERON** (1975), **BAUDELLOT** y **ESTABLET** (1986), **ENGUITA** (1989), **FREITAS** (1990-1991-1992) e outros, pode-se apontar a avaliação como uma categoria que se apresenta em par com os objetivos educacionais e que exerce, aparentemente, uma função moduladora das outras categorias da prática pedagógica.
4. As categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é o "didático", pelo qual uma nova expressão didática requer alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida.
5. Os limites da teoria pedagógica são constituídos, por um lado, pela teoria educacional - alicerçada num projeto histórico claro - e, do outro, pelas metodologias específicas.

1.3. DEFININDO OBJETIVOS

Considerando as delimitações do âmbito da nossa pesquisa podemos dizer que são objetivos do nosso trabalho:

- Contribuir para o desenvolvimento de um referencial teórico-metodológico que permita apreender a dinâmica da escola capitalista e dos seus processos e articulações, especialmente os que ocorrem na sala

de aula.

- Contribuir para a construção de uma teoria pedagógica a partir da descrição e análise dos processos de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, assim como da avaliação e dos objetivos, extraindo deles elementos para a elaboração de categorias que expressem o movimento da prática pedagógica da escola capitalista e que permitam visualizar, no âmago de suas contradições - à luz de um projeto histórico socialista -, sua própria superação.
- Ampliar a noção de teoria pedagógica, usada apenas como sinônimo de Didática, a partir da exposição dos seus vínculos com a organização do trabalho pedagógico na sua totalidade, bem como dos vínculos deste com as relações sociais de produção vigentes.
- Expor as articulações entre os aspectos específicos de uma disciplina - Educação Física - com a Pedagogia, com disciplinas de suporte epistemológico e com os princípios norteadores da teoria pedagógica em construção.

2. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Na perspectiva de construção da teoria pedagógica, como conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica - dentro dos limites que lhe são dados pela organização do trabalho pedagógico em geral - propusemo-nos analisar alguns aspectos dos problemas da organização do trabalho pedagógico, da avaliação, da elaboração dos objetivos e da seleção, organização e sistematização do conhecimento, entretanto, com o propósito de colocar essas problemáticas em discussão, não esgotá-las.

Situamos a investigação no ângulo da Educação Física, como uma das disciplinas mediadoras entre essa teoria e a prática pedagógica da escola, buscando os elementos configurativos de categorias da prática em dois espaços: nas aulas da disciplina numa escola pública de Primeiro Grau do Grande Recife, PE, e na produção teórica, de âmbito nacional, sobre ensino da Educação Física, compreendida nas dissertações de mestrado e nas publicações especializadas do período 1982-1992.

2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS AULAS DA DISCIPLINA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PRIMEIRO GRAU DO GRANDE RECIFE - PE.

2.1.1. AS OBSERVAÇÕES

No espaço do materialismo histórico dialético, **MARX** afirma que “*as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas como formas correntes de pensamento, mas seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência*”. **KOSIK** (1986:13) amplia esse conceito assinalando: “*se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis*”; reflexões que nos alertam para a profunda determinação filosófica e ideológica do conceito de metodologia, pelo qual tentamos superar a abordagem de metodologia como conjunto de métodos e técnicas, ou como soma de diferentes vias concretas utilizadas para a coleta, processamento e análise do material empírico, tendo presente que:

“O pensamento que quer reconhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a

aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia”
KOSIK (1986:16).

Para manter-nos o mais perto possível dessa proposição, utilizamos, metodologicamente, técnicas tais como a pesquisa documental, as entrevistas, o registro em vídeo-tape, entre outras, porém com maior ênfase na imersão no real pela observação direta. A busca de regularidades subjacentes à prática pedagógica exige um sistema categorial que permita desenvolver adequadamente a tarefa investigativa, sistema esse que pode, ou não, ser previamente definido. Embora seja freqüente o uso de sistemas predefinidos na pesquisa educacional, consideramos que a natureza dos problemas que nos propomos estudar apontava para o uso de categorias que emergissem da dinâmica do real incluindo suas contradições, quer dizer, da lógica que seu movimento contraditório determinasse, visando a assegurar a abrangência exaustiva e o reflexo fiel e profundo da realidade em análise.

2.1.2. LOCAL

Por atender alunos da periferia da cidade, escolhemos uma escola da rede estadual de Ensino Fundamental de Pernambuco sob jurisdição do DERE (Departamento Regional de Educação) Metropolitano Sul, na cidade de Recife, com 1º Grau menor e maior, Ensino Especial, 2º Grau Profissionalizante e Educação de Adultos, tendo 3.000 alunos e um corpo docente de 78 professores. Era administrada pela Diretora com uma equipe auxiliar formada por um Coordenador de Atividades, um Educador de Apoio, uma Psicóloga, uma Bibliotecária e um Grupo Técnico do qual faziam parte dois professores com formação superior.

As instalações materiais da escola eram de boa qualidade e encontravam-se em bom estado de conservação. Comportava uma sala de direção, uma de professores, treze salas de aula padronizadas, biblioteca, quadra de esportes ao ar livre (em péssimo estado e sem nenhuma proteção para o sol), refeitório, cozinha e sanitários de alunos e de professores. Possuía, também, uma ampla área em torno do edifício e pátios internos com algumas árvores e muito capim e lixo.

Oferecia atendimento em quatro turnos diários, nos horários de 7h às 11h, 11h às 15h, 15h às 18h30min e 18h40min às 22 horas. Os alunos advinham dos bairros pobres e favelas comuns ao município onde a escola situava-se. Da composição da população escolar fazia parte um grande número de crianças,

segundo informação da Diretora, vindas das escolas particulares, em consequência da recessão que envolvia o país naquele ano.

Evidenciava-se a ação seletiva da escola no afunilamento do número de séries, desde a 1^a, com seis turmas, de 40 ou 45 alunos, à 8^a série, com três turmas e quase o mesmo número de alunos em cada. Na 5^a série observava-se aumento de turmas (sete) em relação às 1^{as}, mas as 4^{as} eram somente cinco.

2.1.3. PARTICIPANTES

Escolhemos para nossa investigação, realizada durante o primeiro e segundo semestres letivos de 1993, uma turma composta de 49 alunos, só do sexo masculino, oriundos das sete 5^{as} séries da escola, turma que recebia suas aulas de Educação Física fora do turno regular, nas terças e quintas das 10h às 10h50min.

A opção metodológica por uma 5^a série obedeceu a dois critérios considerados importantes em pesquisas da área da avaliação. O primeiro, apontado por **STIGGINS** e **BRIDGEFORD** (1985: 271-286), da significação da variável “série”, e o segundo, o caráter de “ponto de estrangulamento” da 5^a série assinalado por **DOMINGUES** (1988: 17), o qual explica que, havendo um professor para cada disciplina na 5^a série, os alunos passam a ter menos contato com o professor do que tinham das primeiras as quartas séries, fato que redundava na diminuição de subsídios para a avaliação, levando o professor a basear sua avaliação somente nas provas, em detrimento de uma mais ampla, que seria facilitada por períodos mais longos de convivência. Todavia, a mistura de crianças de diferentes 5^{as} séries instigou-nos a investigar em quais aspectos incidia a forma dessa organização, determinada pela escola, tanto na prática pedagógica do professor e suas relações com os alunos, como nas relações entre alunos das diferentes quintas séries, obrigados a conviver durante uma aula com colegas de outras turmas.

2.1.4. PROCEDIMENTO

Nosso procedimento inicial foi procurar a Diretora da escola para solicitar sua anuência à realização da investigação, identificando-nos como aluna da UNICAMP, interessada no estudo da prática pedagógica da Educação Física. A Diretora foi extremamente gentil e manifestou entusiasmo pela perspectiva de “crescimento qualitativo” do corpo docente no contato com esse tipo de trabalho, abrindo as portas da escola para nossa atividade. Embora questionasse-

nos para conhecer melhor o âmbito da investigação, fornecemos informações gerais a respeito do trabalho e, frente as suas perguntas, respondemos generalidades sobre o projeto de pesquisa.

A seguir, procuramos a professora de Educação Física indicada pela Diretora, a qual não pôde nos atender por encontrar-se à disposição da direção da escola desempenhando o trabalho de Coordenador de Atividades. Dirigimo-nos, então, ao responsável pelas aulas do masculino, professor N., o qual era Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos, sem haver realizado, até aquele momento, nenhum curso de pós-graduação. Atendia as sete 5^{as} séries masculinas. Seu gosto pelo Futebol de Salão o tinha conduzido praticamente, segundo ele, a uma especialização, aprimorada pela sua experiência como técnico de várias equipes, em campeonatos de nível local e estadual. Concordou em colaborar com nosso estudo durante todo o semestre, com excelente disposição, não demonstrando preocupação a respeito de ser observado, mesmo com técnicas de filmagem. Suas aulas, entretanto, tiveram início quase um mês após terem-se iniciado as das outras disciplinas, sob alegação da falta das cadernetas de frequência, segundo ele, entregues em atraso pelo DERE.

A coleta de dados foi planejada em três fases a serem cumpridas no primeiro semestre e iniciadas em 09/03/93, não obstante, por circunstâncias que serão explicadas mais adiante, tivéssemos que entrar no segundo semestre letivo, ficando o planejamento da seguinte forma:

1ª Fase 09/03/93 a 25/03/93.

Observação informal dos eventos cotidianos da escola e entrevistas informais de professores e alunos, com posterior registro formalizado em relatórios, fora da escola.

2ª Fase 30/03/93 a 13/04/93.

- a) Observação convencional das aulas de Educação Física, com registro manuscrito, posteriormente formalizado em relatórios, fora da escola.
- b) Entrevistas semi-estruturadas, a professores e alunos, com registro em áudio-cassete e posteriormente transcritas fora da escola.

3ª Fase 15/04/93 a 30/06/93. (Espaço do recesso escolar).

Continuação: 01/08/93 a 30/09/93.

- a) Registro total das aulas de Educação Física em vídeo-tape.
- b) Entrevistas semi-estruturadas - e/ou aplicação de questionários- a professores e alunos, com registro em áudio-cassete e posteriormente transcritas fora da escola.

Na 3ª fase pretendia-se acompanhar o professor no processo de recuperação de aulas e de finalização do seu semestre, mas, ao fim de setembro, este foi designado para cargo administrativo da escola, deixando as aulas nas mãos de um estagiário. A coleta de dados, nas suas diversas formas, foi realizada pela própria pesquisadora, seguindo a ordem das fases, nos dias e horas determinados pela escola para as aulas de Educação Física. A observação dos eventos cotidianos da escola e as entrevistas de professores e alunos foram realizadas nos mesmos dias das aulas, antes e depois delas. Nas seguintes tabelas podem ser observados detalhes quantitativos do tempo destinado à coleta de dados.

FASES	TERÇA	QUINTA	TOTAL
1ª - 09/03/93 a 25/03/93	2	3	5
2ª - 30/03/93 a 13/04/93	3	2	5
3ª - 15/04/93 a 30/06/93	9	7	16
01/08/93 a 30/09/93	1	3	4
TOTAL	15	15	30

TABELA 1. DEMONSTRATIVO DAS HORAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS POR DIA DA SEMANA E POR FASE DA PESQUISA.

FASES	TERÇA	QUINTA	TOTAL
1ª - 09/03/93 a 25/03/93	6	6	12
2ª - 30/03/93 a 13/04/93	6	4	10
3ª - 15/04/93 a 30/09/93	10	10	20
TOTAL	22	20	42

TABELA 2. DEMONSTRATIVO DAS HORAS DE ENTREVISTAS E/OU APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS, POR DIA DA SEMANA E POR FASE DA PESQUISA.

A observação informal dos eventos cotidianos da escola e as entrevistas informais de professores foram realizadas durante o intervalo das aulas e na hora anterior e posterior à aula da 5ª série, na sala dos professores. Com os alunos, as entrevistas só puderam ser realizadas no horário anterior às aulas.

Na observação convencional das aulas ficávamos em pé ou sentadas no chão da quadra, registrando, em forma manuscrita, aspectos do desenvolvimento da aula relativos às problemáticas significativas. O relatório detalhado da

dinâmica geral, com destaque dos eventos relativos às problemáticas, era realizado fora da escola.

Como técnica de coleta de dados usamos a filmagem em vídeo-tape, indicada para a observação direta, contínua, multidimensional e de longa duração (**FREITAS**, 1991), em função dos fatores que podem afetar as observações.

Em relação à observação, preocupou-nos a possibilidade de “interferência do observador”, citada por **SELLTIZ**, **WRIGHTSMAN** e **COOK** (1987), ou seja, a tendência dos sujeitos observados de suprimir comportamentos negativos, aumentar os desejáveis ou reduzir a atividade em geral frente à presença do pesquisador. Por isso procuramos, desde o início da observação convencional, manter uma atitude bastante passiva - exteriormente -, sentando-nos e escrevendo numa pequena caderneta, sem intervir face aos eventos críticos, como brigas entre as crianças, reprimendas do professor ou outros. Após cinco aulas de observação convencional percebemos que os alunos não mais olhavam para nós durante o desenvolvimento das suas atividades ou após um evento crítico, nem se aproximavam para nos examinar de perto. Concluímos que o impacto da nossa presença tinha dado lugar à tranquilidade da turma e à quase indiferença conosco, e que era possível, então, introduzir a câmera de filmar.

O registro em vídeo-tape foi realizado com uma minifilmadora portátil JVC GR-AX2U, que não dá sinal externo quando está gravando. Esse detalhe é importante, vez que o ponto luminoso poderia prender a atenção das crianças e, além de causar sua distração, dar pistas do momento em que se estava filmando. Outra vantagem da câmera era fazer o registro de datas e do tempo horário, de forma que não foi preciso cronometrar a duração dos diferentes eventos e episódios da aula.

Informamos alguns detalhes pertinentes e o professor sugeriu que fosse explicado aos alunos que o filme não seria veiculado na televisão ou em lugares públicos e que o interesse da pesquisadora era gravar sempre que possível toda a turma em ação. Contudo, na primeira filmagem, muitos meninos colocavam-se frente à lente fazendo poses engraçadas ou saudando telespectadores imaginários, como é freqüente nos programas de televisão.

Nas aulas seguintes não houve evidências de preocupação com a filmagem por parte dos alunos, apesar de, no primeiro momento, o pequeno tamanho da câmera ser objeto de curiosidade. Centramos o foco, sempre que possível, no professor e na sua interação com os alunos, tentando melhor apreender essas relações. Na ocasião de um episódio crítico, dramático - reprimendas severas, certas atitudes punitivas, brigas entre as crianças - privilegiado no registro, fazíamos tudo para evitar que a filmagem fosse

percebida por eles, especialmente pelo professor.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, e após a filmagem de três aulas, deparamo-nos com certos aspectos que merecem atenção, tanto na avaliação do resultado desta investigação quanto na realização de outras semelhantes. Referimo-nos à interferência de fatores externos que afetaram a qualidade do registro, tais como a grande movimentação dos alunos na grande quadra - 90 m. de comprimento por 45 m. de largura, aproximadamente -, onde se desenvolvia a aula, a qual nos obrigava a uma mudança constante de lugar para garantir a gravação integral dos diálogos, fato que, unido à alta temperatura ambiente e à falta de proteção do sol, acabava fatigando-nos rapidamente e comprometendo a máquina filmadora.

Foram percebidos outros fatores que, relacionados à conduta do professor observado, além de interferirem no andamento da pesquisa, devem ser considerados como elementos significativos da própria prática pedagógica. Referimo-nos à manifestação de irritação do professor, visível pela sua fuga do foco da máquina, o qual nos obrigou a modificar nossa frequência à escola, deixando de ir uma ou outra vez como forma de diminuir a tensão. Isso foi detectado, numa clara e progressiva curva, paralelamente às manifestações de intolerância do professor frente a algumas ações dos alunos ditas indisciplinadas. Pode-se dizer que, no início da pesquisa, durante o mês de março, nitidamente observável nos vídeos, o professor estava com mais disposição para suportar, até quase ignorar, essa desordem, mas, no fim de maio, mais ou menos, registramos maior número de episódios de reclamações e ameaças de punição, observando concomitantemente sua preocupação de que não os filmássemos, manifestada pela diminuição extrema do volume da sua fala.

Embora não fizesse parte do delineamento da pesquisa a nossa intervenção nos problemas da prática do professor, especialmente para não alterar os fatos, apresentaram-se, às vezes, situações nas quais não pudemos conter nossa participação, e.g., quando, num certo momento, o professor solicitou-nos ouvir a justificativa de um aluno, um tanto estapafúrdia, do seu atraso na chegada à aula, fato registrado na filmagem. Contudo, não externamos nossa opinião a respeito.

O planejado processo de entrevistas informais e de aplicação de questionários envolvendo as problemáticas significativas pode ser considerado um fracasso, vez que dos 40 questionários aplicados no 1º Grau obtivemos respostas apenas de 15 professores. Após a apresentação formal da pesquisadora estabeleceram-se relações amistosas com o corpo docente em geral e, especialmente, com o professor de Educação Física, em conversações informais

na sala de professores ou em outros locais da escola, mas nenhum professor conseguiu tempo para conceder-nos a entrevista formal, pois tinham seus horários tomados com seu trabalho em outras escolas.

Quanto aos alunos, entrevistamos 20, da turma de 59, optando por conversas em grupo para estimular a desinibição, no entanto, sofremos a limitação dos seus horários disponíveis, pois nem sempre os que se prontificavam a chegar mais cedo cumpriam o prometido.

Entendemos que a pesquisa qualitativa não pode prescindir da pesquisa quantitativa, especialmente, quando se procura o rigor no tratamento dos dados advindos da observação direta, contínua e sistemática. No momento em que completamos 25 aulas, interrogamo-nos se esse número, adotado como sistema de medida, seria suficientemente sensível à dimensão das respostas esperadas, visto que tínhamos pensado, no início do trabalho, que teríamos que observar, no mínimo, um semestre de aulas até encontrar um certo padrão na prática do professor. Mas, o primeiro semestre foi reduzido a quinze aulas, em conseqüência do grande número de vezes em que foram suspensas pelos mais variados motivos, tais como uso da escola para atividades da comunidade, greve do magistério, viagens do professor e a nossa própria diminuição da freqüência da observação para aliviar a tensão manifesta do professor. Isso nos levou à decisão de observar mais um semestre, embora a análise dos dados já nos houvesse alertado para a repetição quase inalterada de certas ações no tempo e espaço pedagógico das aulas. Iniciado o segundo semestre, e tendo atingido o total de 25 aulas observadas, verificamos que o número de ações que se repetiam era considerável em todas elas, tipificando consistentemente a forma em que o professor conduzia os principais aspectos das problemáticas tidas por nós como as mais significativas da prática pedagógica. Essa constatação nos levou a pressupor a invariabilidade na continuidade da prática do professor, portanto, ponderamos válido esse número como quantitativo desejável e encerramos a observação nesse ponto.

Cada um dos cinco relatórios da observação convencional das aulas foi elaborado imediatamente após serem realizadas, exigindo-nos, em média, uma hora de trabalho para cada um. Quanto às observações com vídeo, optamos por transcrever somente os dados de interesse, não a aula na íntegra, já que esse é um procedimento demorado que exige olhar e ouvir as cenas repetidamente para captar as imagens e os diálogos de importância para a pesquisa.

Posteriormente fizemos uma leitura analítica cuidadosa e aprofundada com o objetivo de identificar os fatos que aconteciam durante a aula e que tinham relação com as problemáticas em estudo. Verificamos a existência de dois tipos

de ocorrências: o primeiro envolvia eventos que surgiam durante o desenvolvimento da aula ocasionalmente e, embora mantivessem um mesmo dado comum, não se repetiam da mesma forma em todas elas denominados “episódios”. O segundo tipo agrupava ações que apareciam habitualmente na organização do trabalho do professor, em todas as aulas, de forma raramente alterada, demonstrando-nos que integravam a própria estrutura da sua prática e que, portanto, possuíam um potencial quantitativa e qualitativamente expressivo - decidimos identificá-las como “ações de rotina”.

Na seguinte tabela podem ser observados detalhes quantitativos dos episódios e ações de rotina coletados.

PROBLEMÁTICA	EPISÓDIOS	A/ROTIN A	TOTAL
Org. do trabalho pedagógico	207	14	221
Avaliação	127	10	137
Elaboração de objetivos	200	22	222
Sel./Org./Sist. do conhecimento	31	2	33
TOTAL	565	48	613

TABELA 3. DEMONSTRATIVO DOS EPISÓDIOS E AÇÕES DE ROTINA DURANTE 25 AULAS.

Retirados os episódios e as ações de rotina procedemos à análise mais rigorosa, até identificar certos aspectos afins, coincidentes e importantes que - por se apresentarem de forma constante, estável e subsistente, indicando a presença de um invariante - pudessem conduzir-nos à generalização, assegurando com esse procedimento que ela não fosse imposta de fora. A seguir, agrupamos essas classes de ação sob um título que traduzisse, do modo mais fiel possível, os traços essenciais captados.

Para os diversos agrupamentos de episódios e ações de rotina realizadas em cada problemática consideramos conveniente manter o nome de “Generalizações”, vez que cada uma contém dados essenciais. Deve-se ter presente a nossa intenção de reunir evidências para a elaboração de categorias que subsidiem uma teoria pedagógica; portanto, queremos apontar essas generalizações - por devirem conceitos - como elementos que assinalam a emergência de categorias nas problemáticas selecionadas. Lembremos que, embora toda categoria seja um conceito, nem todo conceito é uma categoria. Nos

termos de CHEPTULIN (1982:59), as categorias, refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, “(...) são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros”.

2.2. PRODUÇÃO TEÓRICA DA DIDÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E LITERATURA ESPECIALIZADA

Sendo nossa hipótese de trabalho que nos problemas da prática pedagógica podem ser encontrados elementos configurativos de categorias explicativas dessa prática - especificamente nas quatro problemáticas -, consideramos importante a análise das dissertações de mestrado e da literatura especializada na Didática da Educação Física, vez que ambas, de certa forma, são fonte de orientação da prática dessa disciplina na escola, muito embora seja impossível asseverar se essa informação é sistematicamente distribuída aos professores, conhecendo-se as dificuldades da concreção dos processos de atualização do magistério e das políticas públicas, nesse sentido, na sala de aula.

2.2.1. DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Escolhemos para análise aquelas elaboradas no período 1982/ 1992. A fixação desse espaço cronológico obedeceu, também, ao interesse de conhecer em que forma a ebulição do movimento intelectual pedagógico no campo da Didática, na década de oitenta, refletiu-se nas áreas específicas. Pensamos que havia necessidade de se conhecer o conteúdo dessas dissertações, porque a Pós-Graduação estrito senso, além de ser o espaço privilegiado pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica, representa uma instância produtora de conhecimento, não obstante, em relação à Educação Física esse espaço fosse relativamente novo, pois os cursos de Pós-Graduação da área no Brasil só começaram a ser instalados na década de setenta.

2.2.2. LITERATURA ESPECIALIZADA

Dois critérios orientaram nossa seleção das obras de literatura especializada (ANEXO 02): o primeiro, serem indicadas na própria bibliografia das dissertações ou nas bibliografias anexas às propostas curriculares de Educação Física das Secretarias Estaduais de Educação, publicadas oficialmente;

o segundo, terem sido escritas por autores brasileiros, entre os anos 1982 e 1992. O procedimento metodológico foi o mesmo utilizado com as dissertações, desde uma primeira leitura rápida até a leitura aprofundada em busca dos elementos configurativos de generalizações. A média de tempo empregado nesse trabalho foi a mesma das dissertações.

Como observássemos que a maioria desses livros tivera origem na dissertação de mestrado do autor, decidimos considerar, também, a formação do mesmo como dado importante para a compreensão geral da obra. Pensamos que, se a obra em questão não tinha sido originariamente dissertação ou tese, existiria a possibilidade de diferenças nas suas propostas pedagógicas, se considerado o fato de que as dissertações refletiam mais acentuadamente o direcionamento dado pelo projeto histórico governamental, através da política de Esportes advinda dos órgãos federais, ao contexto dos programas de Pós-Graduação.

Suspeitávamos que em trabalhos “independentes” poderíamos encontrar juízos normativos e valorativos indicadores de concepções políticas diferenciadas e, portanto, outros enfoques dos problemas da prática pedagógica da escola. Por esse motivo arquivamos outros dados dos autores, além dos específicos das problemáticas, tais como as concepções de educação, escola, ensino, didática, pedagogia, Homem, história, sociedade, ciência, conhecimento, Educação Física e Esporte. O tratamento dos dados foi o mesmo das dissertações.

2.2.3. PROCEDIMENTO

Dos Programas existentes no país selecionamos os da Universidade de São Paulo (USP), iniciado em 1977, com área de concentração na Educação Física; da Universidade Federal de Santa Maria, RS, (UFSM), iniciado em 1979, com área de concentração nas Ciências do Movimento e, finalmente, o da Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), iniciado em 1980, com duas áreas de concentração: Didática em Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física. Esses três Programas apresentaram certas características comuns, já analisadas por **SOUZA e SILVA** (1990), cuja consideração nos pareceu válida. Os três pertencem a instituições públicas e, portanto, são mais diretamente direcionados pelas políticas governamentais de Pós-Graduação e

Pesquisa⁽⁴⁾. Além disso foram criados na época da expansão e apoio governamental ao incremento da Pós-Graduação nacional, sendo, portanto, os mais antigos e os que concentram o maior número de dissertações defendidas dentro do período delimitado para esta investigação.⁽⁵⁾

Para selecionar essas unidades de análise, utilizamos a listagem de dissertações e teses da Biblioteca Setorial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, afiliada ao Sistema Brasileiro de Documentação e Informação Desportiva, **SIBRADID**. Separamos um total de quarenta, relacionadas ao nosso tema, sendo 12 da UFRJ, 08 da USP e 20 da UFSM (**ANEXO 01**), valendo-nos dos descritores “ensino”, “educação”, “didática”, “aprendizagem”, “objetivos”, “planejamento”, “avaliação ou avaliação do ensino”, “conhecimento ou conteúdos da Educação Física” e “organização do trabalho escolar”.

A propósito do uso desses descritores devemos ressaltar que, na leitura dos resumos das dissertações, também fornecidos pelo **SIBRADID**, comprovamos uma certa diferença entre o conteúdo dos nossos critérios de classificação da área de abordagem e os adotados na listagem. Por exemplo, em “Metodologia do ensino” encontravam-se classificadas também as dissertações cujo conteúdo relacionava-se ao processo ensino-aprendizagem no sentido estrito da aprendizagem de movimentos especializados, à luz de teorias das condutas motoras e/ou psicomotoras, as quais assinalam à Educação Física a tarefa do desenvolvimento da “área motora”. Vejamos, por exemplo, os seguintes temas: “A efetividade da utilização de diferentes modelos de demonstração na aprendizagem de uma destreza motora fechada”; “Pré-escola: Diagnóstico e metodologia de atividades motoras”. Essa visão fragmentada das atividades do homem apóia-se, principalmente, nas disciplinas de conhecimento biológico e psicológico e instrumentaliza o “movimento humano” como meio de formação, desencadeando a secundarização da transmissão de conhecimento, a compreensão da Educação Física, na escola, isenta de relações com o caráter ideológico e de classe dessa instituição e a negação dos determinantes históricos da educação. Assim sendo, não analisamos todas as dissertações em cujos resumos havia referências a ensino, aprendizagem, educação, objetivos e

(4) Para **SOUZA** e **SILVA**: “O processo histórico que engendrou a criação e estruturação dos Cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação Física no Brasil, com suas propostas acadêmicas, decisões administrativas, formação do seu corpo docente e políticas educacionais que os orientaram, foi de fundamental importância para a formação do pesquisador e a determinação de uma tendência epistemológica da pesquisa desenvolvida no âmbito dos Mestrados nessa área (1990:205).

(5) O estudo de **SOUZA** e **SILVA**, ao qual nos referimos, abrange o período entre 1977 e 1987. A autora considera importante o fato de que o Mestrado em Educação Física da USP é o primeiro a ser criado no Brasil, em 1977. Utilizamos o mesmo critério da autora para seleção das três universidades.

avaliação “psicomotores”. Sabe-se que, metodologicamente, é aceitável prescindir da análise de unidades cuja posição face a um tema seja evidenciada numa delas. Consideramos as referências de autores como **COSTE** (1978), **LAPIERRE & AUCOUTURIER** (1977, 1986), **KIPHART** (1973), **LE BOULCH** (1971, 1983), **MEINEL** (1984), **VAYER** (1977) e outros, para realizar inferências válidas a respeito de trabalhos desse teor.

A seguir, providenciamos os exemplares de cada uma das dissertações através das próprias Universidades, as quais nos ajudaram, gentilmente, cedendo os disponíveis ou permitindo fazer as cópias necessárias. O Departamento de Educação Física da UFPE encarregou-se do encadernamento de quase todos os exemplares, com o compromisso de que os doássemos à biblioteca setorial após finalizado o trabalho.

Nosso primeiro passo foi fazer uma leitura rápida de cada dissertação para termos uma compreensão geral do estudo, do seu marco teórico metodológico e do problema em particular. Depois abrimos um arquivo, para cada autor, contendo a identificação pessoal dos autores e da sua Universidade de origem.

O segundo momento compreendeu uma nova leitura, cuidadosa e aprofundada, com objetivo de obter elementos para caracterizar possíveis generalizações em relação a cada problemática. Posteriormente as classificamos e quantificamos. Todos os elementos considerados importantes foram anotados no arquivo correspondente. Cada dissertação requereu de quinze a vinte horas para esse trabalho.

Após esse passo reunimos num só arquivo as informações de todas as dissertações - em relação a cada uma das problemáticas separadamente - e iniciamos o agrupamento das classes encontradas sob um título que traduzia, do modo mais fiel possível, os traços essenciais captados, dessa forma configurando as generalizações.

Na elaboração da técnica de análise do conteúdo procuramos caracterizar as generalizações como: a) exaustivas, no sentido de que todo o conjunto de elementos afins, coincidentes e importantes - cuja presença constante, estável e subsistente indicava a presença de um invariante - permitisse abranger e complementar nosso propósito investigativo de conhecer todos os aspectos da problemática; b) exclusivas, no sentido de que o conteúdo de uma categoria não formasse parte de outras; c) confiáveis ou precisas quanto a seu conteúdo para uso por outros pesquisadores e d) válidas ou capazes de refletir fielmente o real em análise.

Ressaltamos que para facilitar a identificação das contribuições das

dissertações de mestrado registramos, junto ao nome de cada autor, a sigla da sua Universidade de origem diferenciando-os, dessa forma, dos autores da Didática.

OBSERVAÇÃO:

A rigor: **1)** a dissertação de Souza, Nádía Maria Pereira de: “Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar”. UFRJ. Pedagogia. 1990, foi defendida no Mestrado de Educação Física da Universidade Gama Filho. **2)** Não analisamos as seguintes dissertações porque seu conteúdo não tinha relação com a nossa investigação: Cano, Tarcisio. “Análise do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USP a nível de Mestrado como sugestão para implantação na Colômbia”. USP. Pedagogia/Currículo. 1985. Lorenzetto, Luiz Alberto. “Estudo da participação dos estudantes de Educação Física da USP nos planejamentos curriculares”. USP. Currículo. 1983. Winterstein, Pedro José. “O desempenho do professor de Educação Física avaliado pelo aluno da 1º série do 2º Grau. Um estudo comparativo entre escolas particulares e estaduais da cidade de Campinas”. USP. Pedagogia. 1987. **3)** Não encontramos nenhum elemento das problemáticas pesquisadas nas seguintes dissertações: Nogueira, Eliana Lúcia de Castro. “Atualização das professoras de Educação Física no Rio de Janeiro”. UFRJ. Pedagogia. 1990; Pinto, Vera Maria Rocha Rebelo. “A tendência liberal na formação do profissional de Educação Física”. UFRJ. Currículo. 1988 e Souza, Vera Sandra Machado Henrique de. “Causas da perda da motivação do professor de Educação Física e da qualidade de suas aulas, no segundo segmento do 1º Grau.” UFRJ, 1988.

3. EXAMINANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo como hipótese de trabalho que nas problemáticas significativas da prática pedagógica podem ser encontrados, de forma embrionária, elementos da própria teoria pedagógica, neste capítulo pretendemos pô-los em evidência, examinando, para tanto, aspectos constitutivos iniciais de cada uma delas - organização do trabalho pedagógico, avaliação, objetivos e seleção, organização e sistematização do conhecimento -, procurando, no possível, abranger exaustivamente todos os elementos históricos disponíveis. Ressalta-se, entretanto, que o processo investigativo nos mostrou a necessidade de abordá-las aos pares: organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos, considerando que compõem categorias interpenetradas pelos seus contrários. Na obra de **FREITAS (1995)**, que procede dessa forma, a categoria avaliação/objetivos se enriquece extraordinariamente.

3.1. OS ÂMBITOS DA COLETA DE MATERIAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para melhor compreender e aprofundar o conteúdo das problemáticas, examinamos um extenso material sobre prática pedagógica, coletado em três âmbitos. No primeiro, o da Didática, dialogamos com alguns autores nacionais que objetivam elucidar os nexos internos desse conhecimento, perspectivando sua superação. O movimento de revisão da Didática no Brasil, iniciado no "Primeiro Encontro Nacional de Didática" (1972), instalou uma nova fundamentação, que se esboçou, expressivamente, dez anos depois, no seminário "A Didática em questão". Essa Didática, chamada "crítica", emergiu afirmando como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino a realidade e a necessidade da sua articulação com a prática social global, exigindo, desde que considerada a intencionalidade dos processos sociais, ampliar e compensar a ênfase nos aspectos técnico-metodológicos, característica marcante dessa disciplina até aquele momento. Esse novo pensamento fez-se presente num importante número de estudos, pesquisas, textos, documentos e livros apresentados em diversos eventos e veiculados por diversas entidades científicas, principalmente a **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPEd**. Tendo em conta essa produção,

utilizamos como critério para seleção dos autores com os quais dialogamos a vinculação das suas obras com essa Associação, aliás, considerada o fórum mais representativo da pesquisa no campo da Didática. Um segundo critério, face à perspectiva teórica do nosso trabalho, foi o de que esses autores tivessem desenvolvido suas obras com base na epistemologia ou próxima a ela, materialista-histórico-dialética, por entendermos que o enfoque marxista permite analisar mais sistemática e profundamente a escola presente na sociedade brasileira - organizada sob o modo de produção e de relações sociais capitalistas -, especialmente quando há necessidade de explicitar suas relações com a sociedade e o caráter real do projeto educacional.

Sem desconsiderar, em absoluto, a relevância dos outros trabalhos produzidos na área de Didática, examinamos as obras de **JOSÉ CARLOS LIBÂNEO** (1984, 1990, 1991), **LILIAN ANNA WACHOWICZ** (1989), **LUIZ CARLOS DE FREITAS** (1985, 1987, 1989, 1991) e **MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA** (1992), autores que, segundo sua própria expressão, procuram manter-se próximos do marco referencial materialista histórico e dialético. Salientamos que não assumimos a crítica das suas obras. Somente retiramos dela as abordagens específicas às problemáticas que nos preocupam e que são objeto deste estudo.

Na perspectiva da reconstrução da Didática esses trabalhos são de indiscutível importância, contudo, é-nos indispensável observá-los, no íntimo dos seus fundamentos, como forma de evitar que se considerem elucidados certos fenômenos pela aplicação, apenas, de categorias, teoricamente ou abstratamente compreendidas, do materialismo dialético. Entendemos que o acesso à essência do fenômeno da prática pedagógica é possível a partir da construção das categorias desde o interior da própria prática pedagógica à luz do materialismo dialético.

O segundo âmbito de material examinado foi o da produção de conhecimento específico da área de Educação Física constituído pelas dissertações de mestrado e obras de literatura especializada - referenciadas nos **Anexos 01 e 02**, respectivamente -, em cuja forma e conteúdo procuramos reconhecer, além dos seus paradigmas teóricos, as regularidades subjacentes aos processos pedagógicos propostos. Finalmente, o terceiro âmbito foi o da disciplina escolar Educação Física, particularmente, a prática pedagógica de um professor numa escola da rede pública estadual da cidade de Recife, PE.

3.2. ALICERCES PARA A CRÍTICA

O momento atual, em que recrudescer o revisionismo das teses marxistas, amparado na crise do capitalismo e respaldado pelo pensamento neoliberal, impõe clareza metodológica e conceitual para posicionar-se criticamente em relação à escola pública brasileira. Em busca de alicerces para essa crítica fixamos como norte para nossa análise três pressupostos marxistas. O primeiro e o segundo referentes à produção social da existência e à formação social da consciência:

“(...) Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 1989:233).

E o terceiro pressuposto, sobre as consequências das alterações da base econômica:

"Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transtorna, mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito, e o levam até o fim." MARX (1989:233).

A compreensão materialista do problema geral da prática pedagógica, com apoio dos pressupostos enunciados, levou-nos a pontuar, inicialmente, algumas proposições delimitantes da leitura das contribuições selecionadas: a) abordagem de uma escola concreta: a escola capitalista, o que significa apreender

não apenas o conteúdo-forma do ensino, senão o conteúdo-forma da escola, compreendendo suas relações com a base material; b) referência a um projeto histórico claro para situar as propostas de mudanças no âmbito das relações Estado-sociedade; c) compreensão de que a permanência no nível das categorias do materialismo histórico, sem uma formulação das categorias próprias da prática pedagógica, promove análises mecanicistas da escola, que podem supervalorizar seu potencial de ação na perspectiva de mudanças sociais; d) compreensão de que a elaboração das categorias a partir da prática pedagógica deve acontecer à luz do materialismo dialético; e) compreensão de que o enfoque materialista histórico-dialético só pode vincular-se a uma pedagogia claramente socialista; f) abordagem da educação no movimento histórico da luta de classes; g) abordagem do trabalho enquanto princípio educativo, destacando-se o papel de controle do capital através da organização do trabalho e dos mecanismos de apropriação do conhecimento, ambos aqui considerados como expressões político-pedagógicas dos conflitos de classe que se materializam no complexo espiralado da unidade de ensino, na unidade de ação e no trabalho coletivo.

3.3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO / SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A teoria pedagógica em construção implica, num processo anteriormente explicado como "transformação", a ampliação qualitativa dos limites da Didática, na suas concepções atuais, pela sua subsunção à Organização do Trabalho Pedagógico entendido em dois níveis: "a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola." **FREITAS** (1995).

A densidade dos efeitos desencadeados na escola e na sala de aula pelas inter-relações da organização do trabalho na sociedade capitalista com a organização do trabalho na escola capitalista coloca ambos como aspectos relevantes do âmbito da problemática trabalho-educação, sem minimizar a importância da divisão do trabalho - característica imanente deste na sociedade capitalista - e suas conseqüências no trabalho escolar, as quais são acentuadas pelas idéias tecnicistas e pela tentativa de introdução do gerenciamento científico na escola, apesar das especificidades do trabalho escolar. Esse gerenciamento,

ainda que se manifeste de forma limitada, tem por base grandes determinações: a separação do processo de trabalho do trabalhador, a separação da concepção do trabalho da sua realização e o uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle do trabalhador. Nesse sentido, do ponto de vista didático, o esforço da vertente tecnicista concentra-se na elaboração, por parte de especialistas, de pacotes didáticos de recursos instrucionais sofisticados a serem usados pelos professores através de procedimentos padronizados, o que resulta na ausência do professor no processo de elaboração desses materiais, tornando-o mero usuário, afastado do planejamento, execução e avaliação contínua do processo de ensino.

Fazendo uma análise crítica da organização do trabalho docente, **SANTOS** (1990) assinala que é a estrutura organizacional, nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica do poder, de seleção, organização e distribuição de conteúdos, de distribuição de períodos e de horários escolares, de processos de exame e avaliação ou de diferentes procedimentos didático-pedagógicos, que condiciona e determina a prática docente.

FREITAS (1991) afirma que é pela avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola impõe-se de forma autoritária. Ela constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque encarna as necessidades da organização capitalista, que atribui à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção. Objetivos, métodos e conteúdos seriam categorias que organizam a sala de aula, estando perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor, relações que são uma antecipação, na escola, das relações de poder no interior da fábrica.

LIBÂNEO vê o trabalho docente como práxis, como atividade produtiva não-material, relacionada com a atividade sócio-política, que teria seus fundamentos teórico-práticos na Pedagogia de base histórico-dialética, vinculada à Didática nos aspectos lógico e histórico. No entanto, em que pese a utilização de referências histórico-dialéticas, não aprofunda nas questões do poder na escola e seu reflexo na prática pedagógica a partir dos nexos internos com o modo de produção capitalista. Expressa o autor:

"Há outros fatores que influem no processo de assimilação ativa e no estudo, como a incentivação, as motivações do aluno para o estudo, a influência da personalidade e das capacidades do professor, do ambiente escolar, das relações afetivas e emocionais, da organização do processo

do trabalho docente a nível da instituição, que nos dispensamos de tratar aqui" LIBÂNEO (1990:439).

A desconsideração desses nexos é acentuada pela sua afirmação de que seria o conhecimento da Pedagogia como "ciência da e para a educação" e como "teoria e prática do processo educativo" - com apoio em outras ciências, a exemplo da Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação e outras - que permitiria ao professor a compreensão global do fenômeno educativo, assim como dos aspectos sócio-políticos da escola na dinâmica das relações sociais, das dimensões filosóficas da educação e das relações entre a prática escolar e a sociedade. Para o autor, esses conhecimentos também possibilitariam ao professor explicitar objetivos político-pedagógicos - levando em consideração a relação entre as condições sociais fixadas e as condições concretas do ensino - e, ainda, estabelecer as bases científicas para a seleção e organização dos conteúdos, métodos e formas de organização do ensino.

É admissível, ao nosso modo de ver, colocar essas afirmações no limite dos "reducionismos", no dizer de **OLIVEIRA** (1992:9), ou do que poderia ser chamada "abordagem materialista idealista", caráter que, julgamos, decorre da ausência da categoria trabalho material produtivo na formulação dessa proposta didática (cf. 1990:439-479), talvez por tratar o modo de produção como uma forma qualquer de existência e não como uma forma específica de existência social.

Presume-se que, da mesma forma, a desconsideração da base material conduza a propostas supervalorizadoras do método, transformando-o, lamentavelmente, em recurso que abafa as contradições mais gritantes colocadas por ela à prática pedagógica do professor. **OLIVEIRA** (1992) inclina-se, fortemente, nessa direção, embora defenda a necessidade de se reafirmar o caráter histórico da realidade dos processos de educação e de ensino - na contextualização dada pelos seus nexos com os fenômenos da realidade e com as bases materiais de cada momento histórico da "formação social brasileira predominantemente capitalista" (o grifo é nosso) e a necessidade de, no amparo desse pressuposto, discutir-se a organização do trabalho na sociedade capitalista e o seu reflexo na organização do trabalho docente. Para a autora, o ensino deve ser entendido como trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana - nas esferas material e espiritual - e como forma em que os atores da

situação pedagógica escolar relacionam-se com o mundo natural e social.

Percebemos que a proposta metodológica de **OLIVEIRA** guarda pouca relação com os capítulos em que apresenta seus resultados e conclusões, nos quais o corte ainda continua sendo a partir de eixos multidimensionais, que nos lembram muito mais a Didática Fundamental - **CANAU**, 1989 - do que a proposta materialista histórico-dialética. Pese a utilização de certas categorias marxistas, a autora não valoriza a presença dos elementos dados pela base material para a formulação da organização do trabalho pedagógico como categoria própria da prática pedagógica da escola capitalista.

FIDALGO e **MACHADO** (1994:9), a esse respeito, explicam o que denominam "a mais nova intervenção pedagógica do capital", sua estrutura do ponto de vista técnico e político-ideológico e a profundidade das suas contradições. Essa política, apontam os autores, sintoniza-se com a lógica neoliberal para sua reestruturação após o estrangulamento provocado pela própria essência auto-destrutiva do capitalismo, que tem intensificado as fortes contradições e processos sociais de exclusão e marginalização sociais. Esse quadro é configurado pelo acirramento da competição intercapitalista; a globalização, que exige padronização de produtos e processos; a liberalização, ou privatização, e desregulamentação com absolutização dos mecanismos de mercado, inclusive os direitos trabalhistas; a busca de flexibilidade e integração, tanto no campo da estrutura econômica (desconcentração e horizontalização das empresas com a focalização e a terceirização), como no âmbito dos processos de produção e de trabalho e o combate à organização autônoma dos trabalhadores. (1994:7-10).

FRANCO, sobre essa questão e, especificamente, em relação ao Programa de Qualidade Total na educação mineira, expressa que ele limita, condiciona e circunscreve a ação pedagógica às paredes escolares, utilizando-se de velhos mecanismos de alienação do trabalho, pois:

"a) Tira o foco do político e o coloca no moral dos funcionários; b) Utiliza a mesma instrumentalidade de outros tempos - tecnicismo - para medir e controlar os resultados da produtividade escolar; c) Encara a escola como um sistema que pode ser controlado, através de seus subsistemas, pelos insumos, pelo processamento e pelos produtos resultantes deste processo e d) Serve aos mesmos interesses ideológicos que, no passado, tentaram dar à escola a função de espaço criador de mão-de-obra para o mercado. Reduz a escola à visão empresarial como tentou a Teoria do Capital Humano" **FRANCO** (1993:15).

Na produção teórica da Educação Física no período 82-92 - tanto em dissertações de mestrado como em literatura especializada - não encontramos preocupação com os elementos da base material para a formulação da organização do trabalho pedagógico como categoria própria da prática pedagógica, ficando a impressão de que as alusões - muito vagas - foram fruto não da reflexão sobre a mesma, mas apenas do ambiente denunciador da época. Por exemplo, **MORO** (1990), UFRJ, diz que a questão do fracasso social das instituições de ensino poderia ser prevista e dimensionada na medida da incompreensão da educação como um fenômeno necessariamente social; ao compreendermos ser a sociedade um processo constante de trocas e de criação de símbolos e significados, compreenderemos também que o sistema educacional através das suas instituições poderá ser democrático e/ou autoritário. Pode-se perceber que a desconsideração da base material leva o autor, como é previsível, a colocar no lugar do mundo dos objetos reais o mundo dos signos e significados elaborados pela sociedade. **CARDOSO** (1988), UFSM, expressa-se de forma similar: "(...) Normas ocultas determinam as interações sociais entre os alunos, e isto, provavelmente, tem origem na forma em que o professor planeja e oferece as situações de ensino". **MOCKER** (1989), UFSM, também faz referências desse teor.

A organização do trabalho pedagógico deve ser observada como problemática que abrange não apenas o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da sala de aula, com limites determinados pelos reflexos da organização do trabalho da sociedade capitalista, mas também - e em razão da natureza do modo de produção e relações sociais correspondentes - a organização global do trabalho da escola em função do seu projeto político-pedagógico. De certo modo, isso é percebido por alguns autores da área da Educação Física, embora com indicações, no máximo, pontuais, sem darem pistas das bases com que chegaram a essas formulações. Por exemplo, **BURKOWSKY** (1991), UFRJ, e **WIGGERS** (1990), UFSM, verificam nas suas pesquisas que o professor de Educação Física é afastado dos mecanismos de decisão existentes na escola, mas é possível perceber que procuram as causas no próprio professor. **BURKOWSKY**, em determinado momento, após reconhecer a não neutralidade da organização do trabalho pedagógico, afirma que para transformar é preciso conhecer as contradições da realidade, o que é possível quando se apreendem os valores que subjazem a toda ordenação social. **LEMOS** (1988), UFSM, manifesta-se de modo semelhante. Na literatura especializada não encontramos indicações a

respeito, apesar de a maioria dos autores centrar sua atenção na prática pedagógica.

Vista a complexidade da relação entre os processos de trabalho, educação e prática social - e face às contribuições registradas -, é importante examinar a concepção de trabalho no contexto da sociedade capitalista. Para **MARX**, é o trabalho a chave da compreensão da sociedade, pois o homem faz-se homem em virtude do desenvolvimento da sua atividade no trabalho. Nos seus termos:

"(...) para o homem socialista toda a chamada história universal não é outra coisa que a produção do homem pelo trabalho humano; o devir da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu movimento de si mesmo, de seu processo de originação" MARX (1984:86).

Como parte do espectro problemático da área ensino-trabalho, no enfoque marxista, considera-se básica a premissa da emancipação do proletariado. Isso pressupõe a superação da sociedade em seu modo atual de produção da vida e a superação da divisão social do trabalho enquanto expressão econômica da sociabilidade do trabalho - em condições históricas de alienação -, vez que essa forma recrudesce o debilitamento e o empobrecimento da atividade individual. Para essa emancipação acontecer faz-se necessária a formação de homens que desenvolvam suas aptidões e atitudes em todos os sentidos: *omnilateralmente*. Faz-se necessária a abolição da propriedade privada e o desenvolvimento de formas produtivas que coloquem à disposição da sociedade produtos suficientes para atender as necessidades de todos, eliminando-se a sociedade de classes antagônicas, assegurada pela divisão social do trabalho. Essas referências não são contingentes e limitadas, mas necessárias, universal e permanentemente válidas e voltadas para a emancipação geral da humanidade.

Trata-se, portanto, de superar a divisão concreta do trabalho, historicamente manifestada na divisão do trabalho manual e intelectual, para promover uma totalidade de forças produtivas modernamente desenvolvidas. O projeto de emancipação social requer a união trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercícios físicos e ensino politécnico. No entanto, para pôr em prática essa escola, é condição o domínio do poder político, a transformação da razão social em poder político, quer dizer, a conquista do poder pelas classes trabalhadoras e seus aliados.

A concepção de trabalho que inspira **PISTRAK** (1981), enquanto base da educação, é aquela ligada ao trabalho social, a uma produção real e a uma atividade concreta socialmente útil. A desconsideração desse seu valor essencial reduzi-lo-ia à aquisição de normas técnicas e/ou procedimentos metodológicos apenas necessários a um curso sistemático e, assim sendo, ele diz: "o trabalho se tornaria anêmico e perderia sua base ideológica". Nem o ensino separado do trabalho produtivo e nem o trabalho produtivo separado do ensino poderá colocar-se à altura do atual nível da técnica do presente estado de desenvolvimento científico. Esse autor já assinalava como aspectos norteadores do trabalho pedagógico o trabalho como princípio educativo e como organizador escolar; a politecnia e a tecnologia como diretrizes de formação; a auto-organização dos alunos enquanto coletivo que participa da gestão escolar e que se faz responsável pelo projeto político-pedagógico da escola e a unidade metodológica, traduzida na unificação da organização do trabalho pedagógico e na superação da fragmentação do conhecimento pela via da interdisciplinaridade.

FREITAS (1994:97) ressalta o impacto do "trabalho vivo" na forma de organização do trabalho pedagógico, pois "(...) Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental". Coerente com esse pensamento, o autor questiona a clássica representação: aluno-saber-professor, colocando no seu lugar: aluno-saber-trabalho material. Parece-nos que ao substituir "professor" por "trabalho material", além de se restabelecer a unidade teoria-prática, reafirma-se que a atividade prática - o trabalho social - é a mediação principal entre o homem e o conhecimento e, por isso, o fator nuclear para a promoção da auto-consciência dos alunos.

O caráter da concreção dos vínculos entre trabalho e educação nos currículos escolares, ao longo dos diferentes momentos históricos da pedagogia, explicita a visão de trabalho presente - e, no seu interior, a visão das relações de classe - no pensamento dos pedagogos. **WACHOWICZ** (1989) julga que para ultrapassar a ideologia que envolve o professor ou determinado grupo social seria necessária a presença do trabalho como princípio fundamental. Para ela, desde que a história do modo pelo qual o homem domina a natureza é a história do próprio trabalho, esse é o princípio educativo. No fundamental, concordamos em que o "trabalho" como princípio educativo emerge do trabalho material, real, que se dá fora da escola. Não obstante, para sua materialização na prática pedagógica, a escola deve convertê-lo no norte do objeto da educação, dos métodos de

trabalho e da educação em geral, mantendo vivas as relações com a realidade atual e o exercício da auto-organização dos alunos.

LIBÂNEO coloca-se em posição questionável quando, assumindo uma abordagem crítica, não define os métodos de ensino e a organização do trabalho pedagógico no campo da relação com o trabalho socialmente útil. Assim, na sua proposta de conteúdos críticos deve ser cobrada a discussão das formas em que poderá ser concretizada, na escola, essa relação, se não forem procuradas novas alternativas superadoras, por exemplo, da unidade "aula" como unidade organizativa do tempo pedagógico, vez que seus princípios emergem do processo de trabalho capitalista instalado na escola.

Defrontado com o desafio da construção de uma nova escola coerente com os ideais revolucionários, **PISTRAK** buscou fundamentos no método dialético, na consideração das leis gerais que regem o mundo natural e social e na preocupação com a "realidade atual", à época configurada pela divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, entre as quais uma minoritária, porém dominante, que fazia da escola uma arma para defesa dos seus interesses. Ele expressava:

"A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil" PISTRAK (1981:32).

Mas, "realidade atual", além de envolver tudo que se agrupava em torno da revolução social vitoriosa, era também "a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial". Na perspectiva de **PISTRAK** é essa compreensão complexa de "realidade atual" - hoje distante para nós, mas não diferente do nosso momento histórico - que inspira a construção da "escola do trabalho", cuja base é o trabalho socialmente útil, integrada aos objetivos da construção revolucionária abordada em seu conjunto.

A escola do trabalho tem como finalidade a formação do homem considerado membro de uma coletividade internacional, constituída pela classe operária, em luta por um novo regime social sem classes sociais, pelo qual, na base do trabalho pedagógico da escola comunista, deve ser colocada a percepção, pelas novas gerações, da natureza da luta travada atualmente pela humanidade, o espaço ocupado pela classe explorada nessa luta e o que deve ser ocupado por cada adolescente, ademais, o conhecimento de cada um nos seus respectivos

espaços para travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por uma nova construção.

O conteúdo/forma da escola expressa objetivos escolares, por isso, numa perspectiva de avanço, a "realidade atual" deve ser considerada como eixo da organização curricular, envolvendo o que **PISTRAK** denominou: "preocupações da criança". Para ele existe - e a escola deve considerá-la - uma forma particular de reação da criança aos fenômenos externos relativa às particularidades de cada idade, porém não se pode esquecer que as preocupações da criança, expressas pelas diferentes formas do intelecto infantil, têm um conteúdo cuja fonte é sua vida exterior, seu meio social, quer dizer, os fenômenos que surgem das relações sociais estabelecidas entre os homens. Portanto, de modo algum, o conteúdo dessas preocupações depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento.

Certamente, essa abordagem coloca em questão as interpretações que certas correntes da Psicologia fazem a respeito da forma pela qual a escola deve tratar as preocupações infantis. **PISTRAK** assevera que a escola deve assumir o controle da maior parte das influências que a criança recebe, dando-lhes um sentido determinado pela base que a escola passou a dominar, ou seja, a referência da realidade atual.

Para nós, a realidade social atual deve ser demarcada desde sua origem no movimento das formações sociais, o qual, inevitavelmente, reflete-se nas exigências que são colocadas à escola. No âmbito do capitalismo as mudanças obedecem às necessidades de se garantir a acumulação do capital. Entretanto, as sucessivas crises do capitalismo internacional determinam a recolocação de novas bases ao processo de acumulação, gerando dois pólos: de um lado, o de uma minoria que se enriquece com a especulação e a preservação dos seus privilégios e, de outro, uma maioria de excluídos sociais gerados no processo de desenvolvimento da privatização, do desemprego e da liquidação das bases econômicas, que findam, fatalmente, na regressão social.

Para melhor compreender a realidade atual deve-se ter presente que a partir do movimento da organização social, com o pano de fundo do modo de produção capitalista, ela delineia-se num determinado nível de progresso - da técnica, da experiência de produção e de trabalho, da ciência, filosofia, artes, educação, etc -, que representa uma cultura não homogênea, drasticamente diferente nas diferentes classes sociais, com hábitos e valores extremamente diferentes impostos pelo modo de produção, como modo particular de existência

social.

Pela relevância da "realidade atual" como um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, indagamo-nos se ela informa os pressupostos metodológicos das produções sobre o ensino da Educação Física.

O fenômeno "esporte", um dos mais fascinantes da história do homem, pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento do capitalismo, desafia a disciplina Educação Física a promover, no interior da escola, a compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho; compreensão e explicação inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum. É responsabilidade da escola explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Com a identificação dos nexos históricos pode ser explicada a diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais e dos estilos que são praticados, assim como as relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento.

A dramaticidade da violência nos campos de jogo exige a apreensão de referenciais para leitura da sua legitimação pelos regulamentos ditos esportivos - assim como a dos socos e pancadas do boxe - para compreendê-la como uma propriedade do esporte não explicitada, no dizer de **BORDIEU** (1990), pela descrição puramente técnica que normalmente dele se faz; para explicar a violência manifesta contra si mesmo que, disfarçada sob um sofisticado aparato de dopagem, é exigida para aumentar os limites humanos com meios artificiais e alcançar a vitória a qualquer custo.

BORDIEU (1990), que aponta problemas e delimita campos em torno do fenômeno esportivo, assinala como um deles a relação com o corpo, relação associada a uma posição social e a uma experiência originária do mundo físico e social, que outorga às práticas esportivas uma identidade de classe social. Sendo as práticas mais distintivas, também, as mais estetizadas, asseguram uma relação mais distanciada com o adversário, fazendo com que a violência se apresente mais eufemizada. A distância social, no foco de **BORDIEU**, retraduz-se na lógica do esporte, no espaço ordenado e reservado e na exclusão do contato direto entre os adversários, ainda que com a intermediação de uma bola. Assim, um dos fatores que determina as mudanças nas práticas é a vontade de manter no

nível destas a distância que existe entre as posições sociais.

O espaço das práticas esportivas deve ser pensado como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo, diz esse autor. Elas têm que ser entendidas como a resultante da relação entre uma oferta - conjunto de "modelos" de práticas, regras, equipamentos, instituições especializadas - e uma procura estreitamente ligada às disposições para a prática, disposições que sempre são socialmente constituídas. Em outros termos, uma relação entre o espaço dos produtos oferecidos num dado momento e o espaço das disposições que se associam à posição ocupada no espaço social e que pode manifestar-se em outros tipos de consumo em relação com outros espaços de oferta. É isso que põe em evidência os espaços dos esportes e o campo do poder como elementos fundantes do sistema.

A magnitude do campo do poder institui a separação entre a prática do esporte comum e o esporte espetáculo paralelamente a um distanciamento entre os profissionais e os leigos, os quais, despossuídos do conhecimento específico, são reduzidos a meros espectadores. Para **BORDIEU**, esses espectadores, sem a compreensão dada pela competência prática, voltam-se para os aspectos extrínsecos da prática esportiva, como o resultado e a vitória, com isso provocando efeitos - por intermédio da sua sanção financeira ou de outro tipo - no próprio funcionamento do campo profissional, assim como a busca da vitória a qualquer preço, busca que desencadeia, entre outras coisas, o aumento da violência.

De outro lado, o poder que embarga os espaços esportivos pode ser explicado com **SANTOS** (1982), para o qual a força dominante tem no espaço um elemento de reprodução. A respeito do espaço social, ele diz que este "(...) distingue-se das formas vazias pela sua cumplicidade com a estrutura social". Com o desenvolvimento das forças produtivas e a extensão da divisão do trabalho o espaço é manipulado para aprofundar as diferenças de classes. Essa mesma evolução acarreta um movimento aparentemente paradoxal: o espaço que une e separa os homens. Os construtores do espaço não se desembaraçam da ideologia dominante quando concebem uma casa, uma estrada, um bairro, uma cidade. O ato de construir está submetido a regras que procuram nos modelos de produção e nas relações de classe suas possibilidades atuais.

Como eixos curriculares, a realidade atual e as preocupações dos alunos devem trazer à escola a responsabilidade pela própria produção cultural, pois a emergência de uma nova cultura deve afirmar-se não apenas pela extensão

da alfabetização e da educação escolarizada, mas, pelo acesso das camadas populares ao campo da produção cultural da sociedade no sentido mais abrangente. A esse respeito **SIQUEIRA** (1992) defende: "(...) deve-se atuar fora e dentro dos meios de comunicação de massa e, através deles, exercer uma ação que não se deixe envolver pelos processos negativos de massificação cultural".

As relações sociais conseqüentes ao processo de trabalho, na realidade atual, determinam a crescente - e brutal - deteriorização das condições de vida dos trabalhadores e dos seus dependentes. A qualidade de vida é comprometida não apenas pelo baixo, ou inexistente, poder aquisitivo, mas pela perda quase absoluta das possibilidades de exercício da cidadania, o qual efetiva-se somente quando apropriados os direitos à previdência, saúde e assistência social, ao lazer, ao uso do patrimônio público, à educação de qualidade e, até, ao exercício do poder, entre outros. Da análise dos problemas dessa realidade, **FRANCO** (1993) conclui que ela desafia os educadores a: "1º. Capacitar os alunos para enfrentar e superar dificuldades decorrentes das suas condições de sobrevivência; 2º. fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania e 3º. contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo".

A questão do lazer apresenta-se como mais um ponto crítico no quadro da realidade atual, não pela preocupação, para nós, sem sentido, de um amplo setor da Educação Física de transformar a escola, ou a aula de Educação Física, num espaço/tempo de lazer, mas na perspectiva de, ambas, serem viabilizadoras da formação de uma consciência crítica a partir da informação de idéias e de valores que preservem a memória nacional, incentivem as formas de expressão popular⁽⁶⁾, estimulem a capacidade criativa - individual e coletiva - e promovam o acesso da classe trabalhadora ao campo da produção cultural da sociedade.

As relações entre o popular e o erudito estão em íntima dependência das condições históricas de exercício da hegemonia das diferentes classes sociais, por isso a necessidade de se fazer a leitura das contradições entre ambos a partir das condições históricas dadas no entrave da correlação das forças que determinam as possibilidades da prática da cidadania.

Em relação ao exercício social das formas conscientes de Lazer (Lazer Crítico), é interessante considerar a sugestão de **SIQUEIRA**:

⁽⁶⁾ A exemplo do: Projeto Geral de Ginástica Brasileira de **PENNA MARINHO**, 1982, no qual, embora discordemos da forma em que é apresentado, encontram-se elementos valiosos para se construir projetos que atendam às necessidades mencionadas.

"(...) deve servir à apropriação dos esforços de alocação do tempo não diretamente vinculado ao trabalho produtivo para a compreensão e resgate do papel da força de trabalho, no conjunto das relações sociais de produção, superando os mecanismos de distanciamento da realidade e desenvolvendo a consciência dos produtores em direção crítica". SIQUEIRA (1992).

A referência ao lúdico como via metodológica - portando uma questionável concepção de método - não é nova na área pedagógica de forma geral, especialmente, apontada como elemento fundamental no ciclo básico. Na Educação Física essa "alternativa" para solução dos problemas de ensino-aprendizagem é defendida calorosamente, porém, sem que se analisem em profundidade as relações cultura-desenvolvimento dos modos de produção da existência social, a exemplo de LIMA (1986), UFRJ, o qual afirma que a perspectiva metodológica para o ano 2000 terá a ludicidade como base para o processo de ensino-aprendizagem, vez que isto assegura o maior engajamento biopsico-social, a liberdade da aprendizagem de movimentos corporais e gestos esportivos, a criação de uma consciência educacional esportiva e a oportunidade de independência, iniciativa e criatividade para a prática dos exercícios físicos e esportivos.

MELLO (1985), UFRJ, por sua vez, propõe "(...) incentivar, de forma planejada, a prática dos jogos populares infantis para atender as necessidades e interesses das crianças e a preservação de valores culturais". Vê-se que ambos os autores deixam de considerar no seu enfoque as relações lúdico(lazer)-trabalho, concepção que na Educação Física parece estar tornando-se forte linha de pensamento, como se comprova nas obras de FREIRE, V. (1984), USP, LEMOS (1988), UFSM, e PIRES (1990), UFSM. Na literatura especializada essa abordagem é defendida por FREIRE (1991) e MELCHERTS (1983).

O exercício da cidadania está vinculado a todo um processo de informação de idéias e de valores, daí a importância de se reconhecer a ideologia inerente à prática pedagógica da escola capitalista, a qual subjazem categorias como a organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento.

Procurar as bases de uma disciplina escolar, como a Educação Física, nas formas históricas da Cultura Corporal, no âmbito de um projeto histórico superador, significa, ao nosso modo de ver: defender a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência.

Experiências de práticas com esse objetivo reafirmam que a cultura

não se dá em elementos esparsos e desagregados, senão, como um todo dominante, o que pode ser percebido, facilmente, na própria escolha que fazem os grupos participantes, pois, embora pertencendo à classe trabalhadora mais despossuída de bens básicos, não fogem à "moda" imposta pela cultura hegemônica. Portanto, e no sentido desse duplo objetivo, a tarefa da Educação Física - ou de outras disciplinas - deve estender-se ao enfrentamento do conteúdo e forma da cultura que emerge do movimento da existência social.

O processo, em expansão contínua, da massificação de certas modalidades de esporte, que impede o livre curso de expressões capazes de ampliar o patrimônio da cultura corporal, requer, da Educação Física, promover na escola o reconhecimento dos elementos de dominação que elas contêm. Para tanto, o projeto político-pedagógico, vertente de um projeto histórico superador, deve promover, a partir da unidade metodológica, a revisão do conhecimento espontâneo à luz do conhecimento científico do real, sempre em permanente ligação com perspectivas de efetivo exercício da cidadania. Nesse enfoque, o conceito "Cultura de Massas" exige uma análise mais detida, porque seu conteúdo, como alerta-nos **SIQUEIRA** (1992), é elaborado numa base conceitual técnico-quantitativa e "(...) busca diluir o conjunto das relações que constituem objetivamente o homem num agregado historicamente indeterminado: as massas". Por conseguinte, a Educação Física precisaria se engajar na promoção de ações concretas da escola para integrar o movimento político, como aponta esse autor, de construção de uma "Cultura para as Massas".

Engajada na construção de uma Cultura Corporal, os valores privilegiados pela escola seriam os que sobrepõem o coletivo ao individual, que defendem o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e promovem a compreensão de que jogo se faz "a dois", de que é diferente "jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Essa ação seria o germe do movimento de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos" - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento. Acreditamos que essa tarefa demanda, entre outras exigências, que o conhecimento do esporte, no currículo escolar, seja afirmado como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo, idade ou condição social; que na seleção do conhecimento sejam consideradas as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes, empregando os critérios de *atual* e de *útil* na perspectiva de classes sociais, exigência esta ligada à necessidade de se buscarem os instrumentos de avaliação no próprio mecanismo de construção das práticas corporais.

Essas razões nos impelem a rejeitar para a seleção de conhecimento na Educação Física o uso de critérios como aqueles relatados por **AGUIAR** (1987), USP, na sua dissertação: "(...) a colocação do voleibol como conteúdo é resultado da boa divulgação que esta modalidade tem nos dias atuais". "(...) os professores pesquisados atendem as atividades sugeridas pelas propostas oficiais em dependência dos recursos físicos e materiais dos estabelecimentos de ensino". **AGUIAR**, que avalia essas propostas como "válidas e adequadas", não explicita o marco referencial que lhe permite emitir tal juízo de valor.

Chamou-nos atenção o fato de que, nos trabalhos dos especialistas da Educação Física, não houvesse manifestações de outro tipo em relação à realidade atual como eixo da reflexão pedagógica.

As relações entre os homens estão determinadas pela estrutura econômica da sociedade. No modo capitalista a exaltação da competição desenvolve a motivação pessoal e egocentrista, estimulando a exploração do homem pelo homem e o desprezo pelos interesses coletivos. É por isso que o coletivo é o princípio fundamental para a prática pedagógica da escola inserida num projeto histórico superador dessas relações. Não obstante, o problema do coletivo não pode ser abordado nas bases idealistas da pedagogia, que o situa no interior das teorias da dinâmica de grupo atribuindo-lhe como objetivo preparar os alunos para a adaptação à vida em sociedade.

A concepção marxista do desenvolvimento humano reflete a determinação histórica e material da personalidade, ao assinalar que "(...) a essência humana não é algo abstrato, inerente a cada indivíduo. É, na realidade, o conjunto das relações sociais" **MARX** (Apud **COLECTIVO DE ESPECIALISTAS**, 1984). Assim, num projeto político-pedagógico que aponte o socialismo, a formação dos escolares deve ter como norte o homem como construtor ativo, cujos sentimentos solidários o fazem rejeitar a exploração do homem pelo homem, a qual, na sociedade capitalista, é tida como forma natural de subsistência.

O coletivo é uma forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos, estando seus membros conscientes desse valor e dispostos ao esforço comum para atingi-los a partir da contribuição pessoal de cada um. Condição primordial do coletivo é estar estruturado num sistema de autogestão através de uma forma democrática de divisão, organização, planejamento e direção das tarefas. Numa escola socialista deverá existir o coletivo de alunos, professores e pessoal administrativo e de serviços, os quais só podem agir de forma interdependente e fortemente coesa, especialmente, se for considerada a necessidade do exemplo vivo dos adultos para possibilitar aos

alunos a vivência da vida coletiva e a compreensão do significado da avaliação e retroalimentação constantes.

O **COLECTIVO DE ESPECIALISTAS** (1984:136-178) indica três etapas na formação do coletivo: "Primeira: Começa com a organização da atividade e a proposta de objetivos comuns do grupo. Segunda: Caracteriza-se pelo início da participação ativa dos membros no coletivo, e Terceira: Consolidação do coletivo". A tarefa do professor é de importância fundamental; no entanto, sua ingerência direta diminui paralelamente ao aumento da coesão do coletivo.

Os objetivos comuns definidos pelos próprios alunos podem ser orientados ao estudo, ao domínio aprofundado do conhecimento numa determinada área. Deve-se observar que, por isso, o coletivo representa uma forma de auto-educação que permite ao indivíduo manter uma atitude socialmente valiosa mais além das exigências do âmbito escolar.

A auto-organização dos alunos visa a permitir que eles se organizem para participar da condução da sala e da escola de forma democrática, objetivando promover, fundamentalmente, no interior da escola, a experiência de formas democráticas de trabalho, decisivamente marcantes para sua formação, como aduz **FREITAS** (1991:66), acrescentando que a articulação desses três princípios organizativos do trabalho pedagógico - trabalho, unidade metodológica e auto-organização dos alunos - pode mudar substancialmente a atual forma da sala de aula e da escola. No trabalho coletivo entre professores, alunos e administração, podem ser encontradas novas formas de lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, relação professor-aluno, bem como com a própria gestão escolar.

Há diferenças de fundo, no entanto, entre a compreensão de coletivo que explicitamos e a que advogam alguns autores da Educação Física. Exemplo disso é **CARDOSO** (1988), UFSM, o qual pretende que a formação do coletivo, e conseqüente auto-organização dos alunos, dá-se utilizando-se de concepções de ensino abertas, nas quais os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro desse complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão, e as possibilidades de decisão dos alunos são determinadas pela decisão prévia do professor. Afirma **CARDOSO** que "(...) os conflitos que atrapalham o processo de ensino devem ser vencidos em discussões racionais".

ALVES (1982), UFSM, em posição semelhante, atribui às atividades da Educação Física o poder de desenvolvimento da cooperação e integração de

grupos, bem como a possibilidade de surgimento de alguém para liderar as atividades preconizadas. Sustenta que a solidariedade é um comportamento que surge na faixa da 5^a à 8^a séries, em que crianças fortes preocupam-se em ajudar os mais fracos.

FREIRE, V. (1984:64), USP, opina que crianças livres que participam com seus pares de um mesmo jogo, identificando necessidades, interesses comuns, buscando formas de torná-lo mais útil, atraente e agradável para todas, estariam exercitando a conquista da autonomia e da cooperação, lançando, assim, os fundamentos para a obediência consciente a normas, princípios e pessoas e, igualmente, para o livre partilhar de tarefas e responsabilidades.

Argumentações semelhantes são defendidas por outros autores, como **OLIVEIRA** (1988), UFSM, **PIRES** (1990), UFSM, e **TAFFAREL** (1982), UFSM.

Observa-se, todavia, e por isso é-nos difícil concordar com esses autores, o desconhecimento das principais características da ação coletiva: a defesa de objetivos socialmente valiosos - ligados a um projeto histórico determinado - e a sua estruturação num sistema de autogestão através de formas democráticas de divisão, organização, planejamento e direção das tarefas. O planejamento coletivo - na realidade, apenas uma parte da ação coletiva -, embora abordado sem a segunda característica, é apontado, quase unanimemente, como forma de solução às problemáticas da prática pedagógica. **CEHELLA** (1990), UFSM, que lhe atribui importância fundamental, diz que a estratégia para se elaborar o planejamento participativo é o "diálogo crítico", a contribuição pessoal e o consenso da maioria.

BURKOWSKY (1991), UFRJ, recomenda o planejamento descentralizado e elaborado coletivamente no princípio da interdependência entre planejadores e aspectos estruturais do ensino, sendo que o professor como planejador deve ter a consciência de que suas ações não são neutras e de que todos os participantes do processo educativo devem ter o domínio do processo e da produção do trabalho educacional. **ALVES** (1982), UFSM, corrobora esse pensamento e acrescenta que o "ponto crucial" da Educação Física é a participação desta no planejamento geral, única forma de haver integração da Educação Física com as outras disciplinas. **MANDELLI** (1990), UFSM, também solidária com essas idéias, avalia a co-participação no trabalho pedagógico como um caminho para a real integração do planejamento, o qual deve ser elaborado dentro de uma visão de homem e de sociedade mais justa e igualitária. Com ligeiras diferenças pontuais, mas, na mesma ótica, registramos as opiniões de **OLIVEIRA** (1988), UFSM, e **PIRES** (1990), UFSM. Pode ser considerada um

tanto diferente, ainda quanto à ação coletiva, a posição de **NETO** (1989), UFRJ, que entende ser fundamental a militância dos professores nos partidos políticos, sem, no entanto, preocupar-se com a ação coletiva organizada no interior da escola.

Alguns autores investem no Conselho de Classe como proposta de coletivo, a exemplo de **FIGUEREIDO** (1988), UFRJ, para a qual representaria uma oportunidade para o professor ter uma influência real no processo de tomada de decisão e a possibilidade de conduzir ou influenciar mudanças nas relações e procedimentos adotados - metodologia, conteúdos de ensino e mesmo a estrutura orgânica da escola. A autora entende que essa é uma etapa de síntese do processo de avaliação. O Conselho, diz, deve orientar os professores na avaliação permanente dos alunos, debater o aproveitamento global e individual das turmas analisando as causas de alto ou baixo desempenho, estabelecer o tipo de ajuda necessária a esses do último grupo, fixando metodologias que eliminem a repetição rotineira do que já foi ensinado e estimular a auto-avaliação contínua do professor. Conclui que suas reuniões se revelaram inadequadas para constatar a atuação do professor de Educação Física, em função da inexistência, no seu interior, de um referencial teórico e uma diretriz de trabalho que pudessem orientar os seus membros quanto aos critérios para a avaliação integrada do aluno. Face a essas proposições, gostaríamos de lembrar a esses autores que, como afirma **MÉSZÁROS** (1981:114), as reformas estão condenadas à inutilidade, pois não se pode pretender melhorias dentro de uma estrutura dada, porque fica-se sujeito às mesmas contradições que se quer neutralizar.

Faz-se evidente que o conteúdo-forma da escola configura-se nas relações de três aspectos essenciais: trabalho material socialmente útil-conhecimento-gestão escolar. Contudo, o conhecimento veiculado pelo currículo escolar não tem sua origem na escola, mas fora dela, no interior das relações sociais em seu conjunto. Ele é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, atividade através da qual o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo que é transformado por elas. É por essa razão que o trabalho deve ser a categoria fundante do processo de elaboração do conhecimento.

A escola é somente uma parte do conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição de conhecimento, mas essa distribuição é desigual e ela contribui para que isso aconteça. A teoria explicativa da escola dificilmente relaciona-se à dinamicidade das relações sociais, e por isso favorece o capital, que, para sua acumulação, precisa da produção e apropriação privada de certos conhecimentos.

VÁSQUEZ ressalta que a característica diferenciadora do trabalho humano é sua possibilidade transformadora e dinâmica:

"O homem é o único ser na natureza capaz de conceber a sua ação anteriormente a sua execução e de avaliá-la a partir de fins determinados. Assim, o trabalho se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre consciência e mundo da produção, entre superestrutura e infra-estrutura, compreendidos como pólos da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva articulada à atividade real, material" VÁSQUEZ (1986:40).

Ainda assim, as relações sociais capitalistas realizam a ruptura entre teoria-prática, decisão-ação, trabalho intelectual-trabalho manual, apresentando-as como dimensões antitéticas que, de imediato, são reproduzidas pela escola. Fundamentada, assim, a separação do trabalho intelectual do manual, esta é usada como justificativa para a separação das pessoas em dois grupos. Ao primeiro, justificado pela capacidade e competência desenvolvida numa escolaridade mais extensa, caberá o exercício das funções intelectuais. Ao segundo, maioria da população, justificado por uma suposta incapacidade para apreender, que dispensa maior instrução e experiência, caberá o exercício das tarefas. Aos primeiros a escola oferece o conhecimento sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos necessários às funções intelectuais. Os segundos apreenderão o conhecimento na própria prática do trabalho.

Em oposição ao nosso referencial, no qual os conceitos são uma forma peculiar do reflexo dos objetos, do mundo material e das leis que regem seus movimentos, observamos que, no marco teórico das dissertações de mestrado da Educação Física, prima uma forte tendência eclética, sustentada por argumentações, pode-se dizer, de uma linha de pensamento mágico-científico, que olha para a escola e para o ensino como caminhos para uma felicidade ideal, através de um professor, autodidata, que se auto-ilumina para dirigir um grupo humano sempre homogêneo e - graças as suas características pessoais especiais, obtidas via intencionalismo,- estabelecer o consenso necessário para atingir os fins educacionais, igualmente ideais. Veja-se os exemplos a seguir.

MANDELLI (1990), UFSM, pensa que, de acordo com a visão de unidade, a teoria e a prática educativa se articulam numa unidade indissolúvel; a teoria se revela como resposta às necessidades concretas da realidade educacional, desenvolvendo uma consciência crítica que traz a compreensão do verdadeiro papel da ação do educador. A articulação entre intenção e ação, no

fazer pedagógico do professor, resulta numa atividade teórico-prática, dentro de uma dinâmica reflexão-ação.

GARCIA (1987), UFSM, entende que a relação entre teoria e prática deve constituir-se de forma dialética e progressiva, de modo que implique uma evolução. Isso porque a teoria deve influir sobre a prática com o objetivo de transformá-la quando isso se fizer necessário; e a prática deve influenciar na teoria com a intenção de modificar uma dada situação: "A atividade dialética implica em atividade, por oposição à passividade", diz a autora. Os currículos devem abranger a unidade da teoria e da prática de diferentes formas, com a finalidade de se obter maior consistência da prática pedagógica, vez que o educador deverá orientar a sua ação como resposta às necessidades da realidade educacional e social. A formação deverá ter como finalidade o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que o aluno compreenda seu verdadeiro papel na sociedade.

MOCKER (1989), UFSM, com diferenças conceituais sem relevância, mantém-se dentro dessa mesma linha de pensamento, entretanto, nas obras de literatura especializada as relações teoria e prática na prática pedagógica não despertam comentários.

BAUDELLOT e **ESTABLET** (1975) opinam que a escola exclui os conteúdos propriamente científicos para contribuir à reprodução das condições materiais de produção, que supõe o conhecimento objetivo sob formas históricas diversas, de modo que todas as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica, porque toda prática de inculcação supõe "habilidade" nas técnicas apropriadas a sua aprendizagem. Portanto, afirmam, é próprio da prática escolar "neutralizar" toda diferença entre os conteúdos e ensiná-los como "habilidades escolares", porque, assim ensinados, o mecanismo seletivo traveste-se em "dificuldades escolares".

O valor de um conhecimento, ou de uma habilidade, não se manifesta nem existe realmente senão no seu uso produtivo, seja na aplicação à produção material ou na busca de novos conhecimentos, porém esse uso está completamente ausente da escola. Ela o apresenta no marco de problemas fictícios que fabrica tendo em vista os objetivos de qualificar, classificar e sancionar os indivíduos. A exigência de organizar o conhecimento escolar sob o princípio de seriação e a utilização da "média" confirma o trato do conhecimento dessa forma, legitimada com a contribuição de algumas correntes da psicologia que enfatizam os processos psicológicos de apreensão do conhecimento mais do

que o conhecimento em si. Nelas, a preocupação central passa a ser "como o indivíduo aprende" e "como as habilidades mentais podem ser desenvolvidas ao máximo". Apoiam esse processo, especialmente, as teorias educacionais comportamentalistas e as taxionomias de objetivos educacionais.

A seriação do conhecimento é determinada tomando como base a lógica interna do conhecimento e as necessidades pedagógicas para sua aquisição e transmissão. Porém, sendo o conhecimento dicotomizado e fragmentado, essa seriação arbitrária apresenta-se coerente e sua superação se daria somente se a lógica interna do conhecimento - a teoria geral do conhecimento privilegiada pela escola - fosse a lógica dialética. A abordagem positivista, todavia, respaldada pelas teorias psicológicas, estratifica o conhecimento em relação à idade biológica ou "mental", dando origem a uma forma de seriação, que implica, também, uma arbitrária lógica de organização do tempo em que o aluno deve vencer o programa escolar. Aí vemos ocultar-se mais um mecanismo de eliminação, pois, dificilmente, o ritmo do aluno, especialmente o de menor "capital cultural", adaptar-se-á ao ritmo temporal imposto pela escola.

O reconhecimento dos nexos internos entre escola, sociedade, conhecimento e modo de produção é possível no marco do materialismo histórico-dialético, o qual viabiliza a abordagem interdisciplinar, aqui entendida como uma forma de apreensão da realidade em todas as suas relações e interconexões, a partir da qual o conhecimento é elaborado integradamente.

A abordagem da interdisciplinaridade como "(...) interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente em determinado objeto de estudo" **FREITAS** (1991) não é comum entre os autores da área da Educação Física. O consenso, geralmente, se dá em torno da idéia de profissionais que se reúnem para dar uma certa unidade às suas respectivas formas de tratar o conhecimento escolar, a partir de temas - usualmente chamados "geradores" - que implicam, consensualmente, assuntos de interesse para o currículo estabelecido - consensualmente, ou não.

Num outro ângulo, **AGUIAR** (1987), USP, pensa que, visando à integração de atividades, os professores podem planejar conjuntamente de forma a tornar evidentes as inter-relações existentes entre os conhecimentos e os seus objetivos comuns; isso é feito visando à melhor eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Para concretizar a interdisciplinaridade, sem a qual descaracteriza-se o currículo escolar, sugere reuniões conjuntas e regulares, bem como relatórios regulares das escolas sobre os trabalhos executados.

GARCIA (1987), UFSM, vê a interdisciplinaridade como relacionamento dos conteúdos afins entre uma disciplina e outra, para o qual deve existir o entrosamento mais profundo entre os professores para a troca de informações, visão com a qual são solidários **MOCKER** (1989), UFSM, e **MELLO** (1985), UFRJ.

Quando chamamos a atenção para a necessidade da unidade metodológica, queremos dizer que não basta a articulação dos objetos de estudo de cada disciplina, mas que, conforme assevera **PISTRAK**, é imprescindível:

"(...) estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (...) mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo..." **PISTRAK** (1981:36).

A questão da unidade metodológica, então, relaciona-se à necessidade de se elaborar uma metodologia integrada com base na interdisciplinaridade, para recuperar a fragmentação dos conteúdos e evitar soluções que, segundo o autor, mais semelhem "acrobacias metodológicas".

Não é incomum nos autores da área de Educação Física referirem-se à "problematização" como procedimento de características integradoras, que consiste em criar um problema comum, ou não, a toda escola, ao qual os alunos deverão dar solução. Não obstante, não há pistas de que o problema tenha uma relação com a realidade - de classe - dos alunos, com o projeto político-pedagógico da escola, com o trabalho socialmente útil ou outros indícios de que tal procedimento não seja meramente... acrobático. Nessa linha reconhecemos trabalhos como os de **OLIVEIRA** (1988), UFSM, **CARDOSO** (1988), UFSM, e **PIRES** (1990), UFSM.

Na perspectiva da unidade metodológica, o **COLETIVO DE AUTORES** (1992) manifesta que, para assegurar aos alunos as possibilidades de apreensão do conhecimento, cada matéria ou disciplina deve ser considerada como um componente curricular que só tem sentido pedagógico na medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo - Línguas, Matemática, História, Geografia, etc. Na opinião desses autores uma disciplina é legítima ou relevante quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno. Para eles é claro que a articulação dos objetos de estudo das diferentes disciplinas só pode ser

assegurada pela interdisciplinaridade materializada na unidade metodológica.

O aprofundamento nessa problemática - e da unidade metodológica como certo grau de interdisciplinaridade possível de se instalar na escola - requer o exame das concepções e formas de entendimento das relações entre ciência, sociedade e projeto histórico, bem como da interdisciplinaridade com a teoria do conhecimento, com a pedagogia e com a teoria pedagógica. Faz-se necessário observar nessa delimitação teórica as relações entre projeto histórico, historicização dos conteúdos escolares e procedimentos didático-metodológicos. Não é redundante afirmar que a unificação metodológica no trato com o conhecimento escolar deve ser iniciada com o pressuposto de que a escola inserida no modo de produção capitalista, tende a assumir, assegurar e reproduzir no seu interior as relações de poder que definem esse sistema. Pense-se que "modo de produção", como definido por **MARX** (1987), não é apenas a reprodução da existência física dos indivíduos, senão uma forma definida da atividade desses indivíduos e da forma em que expressam sua vida, ou seja, "um modo de vida definido". Em outros termos, isso é uma expressão da alienação das relações sociais dentro e através do capitalismo com origem na divisão social do trabalho.

O conhecimento oferecido pela escola - separado do mundo real, fragmentado e abordado em matérias isoladas - é reflexo dessa alienação que se solidifica por ser um conhecimento alheio às necessidades e individualidade do aluno, portanto, empecilho para ser associado ao conhecimento de si mesmo. Enquanto lógica de apropriação do mundo, o conhecimento não é um dado pronto, pois decorre da atividade prática do homem em seu processo de produção e reprodução da vida, e é por essa razão que os dados para compreensão do desenvolvimento histórico das relações entre ciência e sociedade devem ser procurados na análise da evolução desse processo.

Se nas primeiras concepções de ciência prevalece a naturalista - que concebe a ciência como entidade separada das demais instituições sociais -, com a revolução industrial, e conseqüente evolução do trabalho artesanal para o industrial, constata-se que o processo produtivo é dependente da ciência e que ela é uma força produtiva direta. Para os efeitos de maximização do lucro, o capital precisou fragmentar o processo produtivo determinando o controle do ritmo e da qualidade, mantendo o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho e expropriando-o do trabalhador, quer dizer, afastando-o do controle sobre a concepção e execução do mesmo.

Esse momento da evolução do processo de trabalho tem como resultado a degradação do trabalho e do trabalhador e a fragmentação da ciência,

que, vinculando-se diretamente ao processo produtivo, torna os avanços científicos mais significativos nas áreas básicas à sua evolução técnica. O desenvolvimento desigual das ciências - maior conhecimento das forças da natureza em detrimento do conhecimento do homem e da sociedade - explica tanto as possibilidades de concretização da interdisciplinaridade nas ciências naturais, como as dificuldades de concretização entre estas e as ciências sociais.

FREITAS (1991) explica que a possibilidade de interdisciplinaridade nas ciências sociais, e portanto na área pedagógica, situa-se nos limites das relações sociais de produção e, na ordem capitalista, o grau possível de interdisciplinaridade será aquele que assegure o controle dos processos sociais que mantêm a hegemonia da classe dominante. Não é ousado dizer, conclui, que "não depende da vontade ou do esforço dos educadores a possibilidade do desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática pedagógica".

As reflexões precedentes põem em relevo que o projeto histórico capitalista, desde seu nascimento até o momento atual de completa expansão nos países chamados "do terceiro mundo", tem determinado o tipo e o grau possível de desenvolvimento do conhecimento, tanto nas áreas diretamente ligadas ao setor produtivo como na área da educação. Daí decorre a exigência de se penetrar mais profundamente no problema da produção, distribuição e consumo de conhecimento e seu reflexo na escola, assim como de identificar exatamente o conhecimento que ela reproduz.

As análises das relações entre educação e sociedade até agora realizadas, nos aspectos da produção, distribuição e consumo de conhecimento, são criticadas por **SILVA** (1991:217-229) por não discutirem os diferentes tipos de conhecimento, a contextualização das condições de sua produção e de sua utilização, tendo em vista os interesses privados, além de seu uso na transmissão escolar. Os limites dessas análises estariam dados pelas abordagens idealistas, que impedem esclarecer as relações entre a produção de conhecimento e seu uso na produção e na educação. Para reconhecer esses nexos, as relações devem ser buscadas na produção e não apenas na educação, porque assim deixam-se de lado questões fundamentais, como a natureza do conhecimento, as condições de sua produção e uso, bem como as transformações radicais pelas quais ele está passando.

Outras limitações, na ótica desse autor, estão dadas pela consideração exclusiva do "indivíduo" para análise da distribuição do conhecimento, ignorando outras formas de distribuição, assim como as possibilidades, ou não, de acesso a ele. Ao tratar do problema da alocação dos indivíduos em diferentes posições na estrutura social, a partir dos conhecimentos diferenciados que a

escola propiciou, diz esse autor que é necessário identificar o processo de utilização do conhecimento adquirido quando esses deixam a escola e entram na produção e relacioná-lo aos processos de qualificação e desqualificação do trabalhador. **SILVA** alerta, ademais, para a necessidade de se organizarem referências em torno da questão "(...) como o conhecimento e a ciência, que são essenciais para o capital, são produzidos, apropriados, objetivados e distribuídos" e buscar respostas às seguintes interrogações: "Que tipo de conhecimento e de ciência é essencial para a acumulação capitalista? Onde e como esse conhecimento é produzido? Qual é o papel das instituições educacionais na produção e distribuição desse tipo de conhecimento? Quais são as conexões entre o conhecimento que é gerado e usado na produção e o conhecimento que é organizado e transmitido pelas instituições educacionais? E qual o papel de tudo isso no processo de reprodução cultural e social e de manutenção da hegemonia de classe?".

Há, todavia, outros aspectos que exigem ser analisados se pretende-se melhor compreensão da interdependência entre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento. O fundamento do conhecimento é a práxis humana, pois o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. A práxis é uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. É nessa ação prática sobre as coisas que se constróem as teorias e que se demonstra se o conhecimento é verdadeiro ou não, de modo que uma lógica que permita apreender o real em seus nexos internos, ou seja, nas relações subjacentes, nas estruturas causais e mecanismos geradores, bem como em seus nexos históricos, exige a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

As explicações sobre a produção e apropriação do conhecimento que não levam em conta a base material que as determina, os interesses de classe que estão em confronto e o projeto histórico a ser construído, são explicações idealistas, porque desconsideram e desconectam o conhecimento das situações históricas que o geram, desenvolvem e transformam. Essa abordagem do conhecimento é limitada pela perda da perspectiva de totalidade - significativamente na elaboração do diagnóstico e explicação dos dados da realidade -, pelo ocultamento dos conflitos de classe, corporificados e mantidos na prática pedagógica ao eliminar sua judicatividade, e, por último, pela finalidade voltada exclusivamente para manutenção do sistema econômico e social assegurado pelas estruturas políticas, jurídicas e ideológicas.

A teoria materialista representa uma outra perspectiva de abordagem

do conhecimento, porque admite os nexos internos e históricos do seu conteúdo e forma, reconhecidos no que lhe é imanente, próprio, o modo de produção em que foi gerado e que o determina. Demonstra que o conhecimento tem como critério a apreensão do mundo, pela via da práxis, da unidade teoria-prática materializada na ação-reflexão-ação. Explica que o processo cognitivo ou ato de conhecer é produto histórico, com caráter social, resultante do trabalho humano e que as forças motrizes dessas ações precisam passar através do cérebro do homem, precisam transformar-se em motivações de sua vontade para levá-lo a agir, de forma que o mais elementar conhecimento sensível deriva de uma percepção ativa. Em outros termos, até o mais elaborado conhecimento - que dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, do mundo falso, místico, mítico, da aparência, do ocultamento -, para alcançar a realidade, deriva da práxis humana. Existindo formas diferenciadas de ocorrer a apropriação da realidade, há diferentes lógicas ou teorias do conhecimento para a apreensão do concreto e sua transformação em concreto pensado. Daí a exigência de se refletir criticamente sobre aquela que será priorizada dentro da escola.

Face ao objeto da educação, os programas de estudo devem abranger os conhecimentos necessários à leitura da realidade atual, como a concepção marxista dos fenômenos sociais, a abordagem dialética da história, as ciências econômicas, as bases da técnica e os elementos básicos da organização do trabalho, conduzindo à superação da atitude contemplativa no estudo das ciências naturais, da física, da química, e objetivando, com eles, a utilização pelo homem dos fenômenos naturais na indústria e na produção. Para tanto, é imprescindível a reconsideração dos métodos de trabalho, vez que o problema do método não é apenas o da assimilação de certos estudos, mas uma questão relacionada com a essência do problema pedagógico: o conhecimento dos fenômenos atuais em sua ação dinâmica e recíproca, quer dizer, com a concepção marxista da Pedagogia. É nessa direção que **PISTRAK** defende a unidade metodológica, aduzindo que a preocupação com a educação em geral, da qual a educação primária é inseparável, necessita ir além do entendimento do estudo da realidade tida como objetivo exterior, abordando-a do ponto de vista bem determinado das finalidades de um projeto histórico específico. Assim, resume os princípios formulados:

"(...) diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática dessas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas" PISTRAK (1981:37).

O fundamento marxista, diz **PISTRAK**, além de permitir a análise das relações sociais e o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, oferece o método eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise. Contudo, a escola não pode proporcionar uma sólida concepção de marxismo científico e filosófico, mas deve fazer o necessário para que o aluno perceba organicamente o método marxista e o sentido da sua ação.

As formas de seleção, organização e sistematização do conhecimento adotadas pelas metodologias específicas revelam as relações internas dos conteúdos das disciplinas escolares com os princípios norteadores da teoria pedagógica que as orienta. Interrogamo-nos: à luz da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética, quais seriam os pressupostos do conhecimento escolar da Educação Física?

Os conceitos sobre um dado conhecimento, assim como a especificidade epistemológica dos conteúdos de uma dada disciplina, são convertidos - com a mediação da prática pedagógica - em sínteses abstratas que configuram a forma principal de pensamento para o aluno tomar consciência da realidade circundante e compreender que o conhecimento é fruto da práxis humana e que, por essa razão, os conteúdos das diferentes disciplinas têm sua origem numa determinada atividade prática do homem, desenvolvida para atender interesses específicos num dado momento histórico.

O aprofundamento na história nos demonstra que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza, desde o erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão, foi o motor da construção da sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza. Esse agir sobre a natureza, para extrair dela sua subsistência, deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. "Cultura" implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza. **SIQUEIRA** amplia o conceito "cultura" nos seguintes termos:

"(...) é um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, filosofia, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem. A cultura não é uma categoria sociológica empírica. Quando nos referimos ao fenômeno cultural, não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, abstrata, mas de agir, com suporte conceitual, sobre a cultura presente, concreta, procurando transformá-la, estendê-la e aprofundá-la." **SIQUEIRA** (1992).

Dispomos, hoje, aponta o **COLETIVO DE AUTORES** (1992), resultante da construção histórica da nossa corporeidade, de um valioso acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas - ou de outra ordem subjetiva - que apresentam, como traço comum, o fato de serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapecismo e muitas e muitas outras. Deve-se reconhecer, no entanto, que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, e entendê-las como atividades não-materiais não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória trabalho-ócio.

Para melhor dimensionar o caráter das atividades corporais parece-nos oportuno citar o conceito elaborado por **ACHA**, em referência à atividade criativa artística:

"(...) nos cabe situar os produtos artísticos no mundo dos objetos e compará-los com os científicos e tecnológicos à luz de suas respectivas materialidades. Nessa comparação verificaremos que nem todos os produtos são tangíveis e que não existem objetos puramente artísticos, científicos ou tecnológicos. Em todo ato ou obra humana coexistem estruturas ou relações artísticas, científicas e tecnológicas. Isso quer dizer que todo ato ou obra humana reflete o homem..." ACHA (1979). (o grifo é nosso).

A consideração da complexa natureza dessas atividades, contemplando sua subjetividade e as contradições entre os significados - de natureza social - e os sentidos - de natureza pessoal - que as envolvem, permite avaliar o quanto é inadequado defini-las e explicá-las como "ações motoras". Presente na escola, essa abordagem idealista impede, nos termos de **SILVA**: "(...) esclarecer as relações entre a produção de conhecimento e seu uso na produção e na educação" (1991:217-229).

HUPPERTZ (1991), UFSM, concorda conosco em que o objeto da Educação Física é a Cultura Corporal, no entanto, é-nos difícil aceitar seu conceito "antropológico" de cultura como "(...) conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar de uma dada formação social, onde encontram-se bens culturais que expressam diferentes formas de organizar os movimentos humanos corporais", porque, entendemos, ele advém de uma abordagem abstrata, não histórica, das

formações sociais, distanciado da base real que dá origem às diferentes formas da cultura. Novamente fica em evidência o problema desencadeado pelo uso de um marco teórico eclético, criticado por nós anteriormente - que dificulta aos autores manter a coerência interna dos seus argumentos -, a exemplo da autora em questão, no momento em que, dando continuidade ao seu pensamento sobre o objeto de Educação Física, propõe uma metodologia: "(...) construída à luz do método dialético de análise para que possa permitir ao aluno uma apreensão do fenômeno corporal humano na sua totalidade, historicidade, provisoriidade e contradição". Sem explicações sobre os fundamentos da sua posição, concordam conosco outros autores como **BURKOWSKY** (1991), UFRJ, e **OHLWEILER** (1992), UFSM.

No exame das produções da área nos deparamos com uma forte manifestação - idealista, mecanicista e biologizante - da linha desenvolvimentista na interpretação da atividade humana, com a qual **TANI et al.** (1988) dizem estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar. Partem do seguinte pressuposto básico: "(...) se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem, isso significa que as crianças necessitam ser orientadas considerando-se esses processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas". Em outras palavras, "(...) para o estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino apropriados, é importante considerar as necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor humano ao longo da vida". É claramente perceptível que, para esses autores, a organização do trabalho pedagógico é um ato exclusivamente voluntário e de responsabilidade do corpo docente. As condições históricas e de classe social dos alunos são vistas como "naturais" e o conhecimento é considerado como processo biológico natural não atingível pela influência da função social e política da educação escolarizada. **FARIA** (1985), UFRJ, solidariza aprovando os conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem ao professor orientar atividades psicomotoras que levem as crianças a conhecer seu próprio corpo, descaracterizadas do aspecto competitivo, sendo valorizadas as experiências do movimento em si e a participação de todos dentro das suas possibilidades. Com diferenças pouco significativas pronunciam-se no mesmo sentido: **MELLO** (1985), UFRJ, **BOHME** (1985), USP, e **ESCOBAR STROHER** (1982), USP.

Outras correntes alimentadas por epistemologias psicológicas, como as da Psicomotricidade (**COSTE**, 1978), da Educação Vivenciada (**LAPIERRE, A & AUCOUTURIER**, 1977) e da Psicocinética (**LE BOULCH** 1971), são utilizadas para explicar e organizar a Educação Física na escola por autores como

FREIRE (1991) e **MELCHERTS** (1983). Essas contribuições caracterizam-se por defenderem princípios a-históricos e despolitizadores para a organização do trabalho pedagógico de Educação Física. A escola é isolada do contexto sócio-político de forma que os problemas da prática pedagógica são reduzidos a problemas de aprendizagem cuja solução encontra-se, principalmente, nos métodos e no professor.

Para um outro grupo de autores a Educação Física tem como objeto de estudo o "esporte", entendido como atividades de caráter competitivo que visam ao "recorde" - proeza esportiva que supera a marca anteriormente estabelecida. O esporte, como produto histórico-cultural, é subordinado aos códigos e significados impostos pelo modo de produção capitalista e, por isso, sua forma e conteúdo não podem ser afastados das características a ele inerentes. Com ele se introduz na escola a exacerbação dos processos de seleção dos alunos em função das exigências de: máximo rendimento físico, normas de comparação fundamentadas no princípio de sobrepujar, normas rígidas de padrão "olímpico" e a racionalização dos seus meios e técnicas. Com algumas pequenas diferenças, **GOBBI** (1987), UFSM, desenvolve seu trabalho nesse marco.

OLIVEIRA (1988), UFSM, introduz uma variação, na mesma visão, que denomina "concepção pedagógico-didática desenvolvida numa ação comunicativa ou interesse didático na comunicação dos alunos e o professor", e que consiste em outorgar outros "sentidos" ao esporte, assim como, ao mesmo tempo, aos objetivos e estruturas da aula, hipótese que também é defendida por **CARDOSO** (1988), UFSM.

O olhar de **CHAUÍ** aprofunda-se na base dessas concepções nos seguintes termos:

"A física moderna considera que a natureza age de modo inteiramente mecânico, isso é, como um sistema necessário de relações de causa e efeito. (...) Um dos resultados da física moderna foi a possibilidade de explicar o corpo humano (anatômica e fisiologicamente) como um corpo natural, isso é, movido apenas pela ação da causalidade eficiente, como uma máquina que opera sem a intervenção da vontade e da liberdade. Os "Corpos" são autômatos governados por leis mecânicas" CHAUÍ (1984:11).

Retraçar e transmitir na escola a construção da nossa corporeidade requer que o conhecimento seja historicizado, ou, dito de outra maneira, que a abordagem do conhecimento evidencie para o aluno o nexos geral dessas atividades expressivo-comunicativas: a expressão corporal como linguagem.

A expressão corporal, como linguagem, representa a forma geral e

predominante da grande diversidade das práticas aludidas, por isso pode ser considerada como fio condutor para esclarecer a procedência do conteúdo dos conceitos: jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo, etc.. O professor, para concretizar a historicização, deve propor problemas que demandem investigar e reproduzir, pedagogicamente, as condições materiais-objetivas da procedência do conteúdo da prática em questão⁽⁷⁾, vez que historicizar não é definir ou conceituar essas práticas, apenas, com base num retorno temporal a-histórico, quer dizer, através de uma narrativa dos aspectos exteriores e superficiais do conteúdo, porque, dessa maneira, impede-se a apreensão fiel do caráter dado pelo modo de produção às etapas de desenvolvimento dessas atividades como fenômeno social. Como enfatiza **BORDIEU** (1990): "O objeto da história é a história dessas transformações".

Utilizamos a denominação "Cultura Corporal", como faz o **COLETIVO DE AUTORES** (1992), para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal e que se constituem em objeto de estudo da disciplina escolar Educação Física. A denominação "Cultura Corporal" pode ser alvo de críticas por sugerir a existência de tipos de cultura, como "cultura intelectual" ou outros. Pensamos não haver, no momento, necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que para toda interpretação deve prevalecer a conceituação de cultura que citamos anteriormente. Assim entendido, não representa uma incoerência a manutenção do nome, que, aliás, parece-nos sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física, o qual pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação.

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva, não estará assumindo, também, o objetivo da seleção eugênica dos alunos? À escola, inserida num projeto histórico

(7)

A esse respeito recomendamos ler a abordagem: "O homem e a água" contida no livro "Visão didática da Educação Física. Análises críticas e exemplos práticos de aulas" do **GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM**, RJ. Ao Livro Técnico. 1991.

superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

A organização do trabalho pedagógico compreende, também, os processos da seleção do conteúdo ou conhecimento, objeto de estudo da série ou ciclo; da sua organização ao longo dos graus, séries e/ou ciclos de ensino e da sistematização - formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais -, que permite aos alunos apreender as regularidades e os nexos internos do conhecimento em questão.

Na seleção do conhecimento precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da normatização escolares.

A organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que a escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais.

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que provêm os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe **DAVÝDOV** (1982), é a que permite a explicação das

regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Seleção, organização e sistematização do conhecimento são conceitos desenvolvidos e fundamentados, entre outros autores, por **DAVÝDOV** (1982), **LEONTIEV** (1982), **VARJAL** (1990), assim como pelo **COLETIVO DE AUTORES** (1992). Em relação à seleção, parece ser unânime a consideração da relevância social como requisito para um certo conhecimento ser incluído no currículo escolar. A relevância é dada pelas características que ele possui como veículo para o aluno estabelecer e explicar as relações específicas com a realidade, sendo que o domínio dessa possibilidade explicativa é indispensável à formação de um determinado homem para a concreção de um determinado projeto histórico.

Se privilegiada uma perspectiva materialista, o projeto histórico é o eixo em torno do qual devem definir-se as orientações pedagógicas, assegurando, dessa forma, que o "estatuto progressista" do discurso seja menos uma qualificação ideológica do que objetivamente revolucionário. Quando observadas por essa ótica, algumas afirmações de **LIBÂNEO** (1991) parecem ser proposições pedagógicas um tanto incapazes de aproximar as formulações gerais sobre mudanças progressistas, das opções particulares da prática pedagógica que ele advoga, exatamente por faltar às suas referências a concretude dada pelo projeto histórico, únicas referências que podem responder efetivamente a uma nova dimensão social. Nesse sentido é questionável a afirmativa de ser o conhecimento socialmente relevante para a vida concreta se permite que o aluno amplie o conhecimento da realidade e se instrumentalize para pensar metodicamente, raciocinar, desenvolver sua capacidade de abstração e pensar a própria prática. Nos seus termos:

"O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade. É o que chamamos *dimensão crítico social dos conteúdos*" (1991:137).

Só existe uma ótica de análise dos determinantes sociais? O que daria o caráter de "crítico" ao conhecimento científico? O que pode dar o caráter de "socialmente relevantes" a questões relacionadas a uma determinada classe

social, senão o norte dos seus particulares interesses de classe - dirigidos para a defesa do modo de produção e do regime estatal existente, ou para seu derrubamento e substituição por formas novas, mais progressistas - plasmados num determinado projeto histórico? Aliás, algumas das contribuições de **WACHOWICZ** (1989) nos fazem pensar que emergem de pressupostos analogamente vagos, ou, dito de outra forma, de um projeto histórico indeterminado que induz essa autora a conceituar a prática social como: "(...) o contexto amplo, histórico social, na totalidade das relações entre classes antagônicas" (1989:100). Esse conceito ambíguo, fatalmente, proverá critérios ambíguos, não apenas para a seleção do conhecimento, senão para qualquer decisão no âmbito da prática pedagógica.

Talvez, o ponto crucial do problema seja estarmos colocados na frente de, apenas, duas opções: ou o discurso perigosamente demagógico - no qual o "crítico" centra-se mais nas intenções do que na própria realidade; ou a assunção explícita, clara e decidida de um projeto histórico superador das relações sociais capitalistas.

Não deixa de surpreender-nos encontrar na área da Educação Física - ainda de forma mais freqüente do que gostaríamos que fosse - a postulação de um norte, e uma possibilidade explicativa, idealista para a educação escolarizada. Várias são as formas de "fugir" da assunção de um projeto histórico claro: **FARIA** (1985), UFRJ, descreve "Atitudes" como a organização emocional, motivacional, perceptiva e cognitiva durável de crenças relativas a um conjunto de referentes que predispõe o professor a reagir positiva ou negativamente em relação aos objetos ou referentes, defendendo o desenvolvimento de "competências" para o professor ensinar, assim como para o aluno aprender. "Competência básica" seria o indicador de desempenho bem sucedido nas atividades e nos papéis da vida, assim como as habilidades para criar respostas efetivas diante de mudanças sociais. As competências básicas, segundo o autor, exigem a formação de professores que possuam um sólido embasamento pedagógico e específico do assunto e que atuem segundo uma perspectiva de transformação dentro de uma visão humanista de educação.

Já **AGUIAR** (1987), USP, julga que o sistema educacional está precisando de reestruturações técnicas, científicas e pedagógicas que contenham, no seu interior, elementos que nutram a Educação de amor, inteligência e seriedade.

ALVES (1982), UFSM, considera que a comunidade, pela sua vizinhança imediata, exerce uma ação contínua sobre as instituições escolares, decorrendo, daí, a necessidade de a escola, como órgão sistematizador da ação

educativa, aproveitar os valores positivos e benéficos para transmiti-los às novas gerações. É preciso que a escola tome o aspecto de uma pequena comunidade, cuja vida seja de trabalho solidário e produtivo em favor da educação integral da criança.

Para **GARCIA** (1987), UFSM, o aspecto educacional se substancia no homem, pois só ele pode interagir nas mudanças que se fizerem necessárias em um meio social e de acordo com suas próprias ambições, buscando aquilo que realmente lhe é significativo. A nada nos levaria a tentativa de educar para o "sem sentido" (sic). Por sua vez, **MANDELLI** (1990), UFSM, expressa que a educação por si só não é capaz de empreender a tarefa da libertação da opressão de classe, vez que as relações capitalistas de produção impõem alienação humana pela "coisificação da consciência" (sic). Como a tomada de consciência não surge espontaneamente, a educação pode atuar no sentido de superar as relações sociais, em direção a um projeto de transformação da sociedade. A ação pedagógica é um aspecto da luta social global. Mas, após as afirmações precedentes, a autora enfatiza que não há determinismos, que o homem é livre, é liberdade; como liberdade, é indeterminação absoluta. Uma vez lançado no mundo, é responsável por tudo quanto faz.

MASSANEIRO (1988), UFSM, aponta que há necessidade de luta por uma sociedade sem classes, justa e democrática, que oportunize condições de sobrevivência à sua população através da distribuição equalizada dos seus bens materiais. A função social da educação é formar a consciência crítica através dos seus agentes, ou seja, o corpo docente. A educação Pré-escolar será um elemento do contexto maior na busca de solucionar conjuntamente os problemas sociais. Dessa forma, será considerada como um meio para se estabelecer uma sociedade socialista e não um fim em si mesma, colocando sua clientela pairando acima do contexto histórico e social. A autora não indica como isso poderá ocorrer. Entretanto, **OLIVEIRA** (1988), UFSM, pensa que a educação é uma parte da socialização geral, isso é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento, é qualificado a aprender produtos culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento, e, nesse processo de qualificação, tornar-se uma pessoa independente e responsável.

Para **HUPPERTZ** (1991), UFSM, somente a socialização dos meios de produção e o estabelecimento de diferentes e novas relações de produção permitem uma igualdade real entre os homens. Não menciona o que seria o "novo". De formas similares manifestam-se: **DE OLIVEIRA** (1989), UFSM, **MOCKER** (1989), UFSM, e **WIGGERS** (1990), UFSM.

Nas obras de literatura especializada o projeto histórico é mais um discurso teórico-ideológico de consenso, em que as questões sociais são atreladas a valores liberais que os impedem de visualizar uma outra sociedade que não a capitalista.

Há indícios de uma relação íntima entre a ausência de um projeto histórico claro e a defesa da tese do intencionalismo como motor de ações crítico-revolucionárias do professor. Veja-se, por exemplo: **ALVES** (1982), UFSM, aponta que o professor de Educação Física deve estar atento a seu papel de agente renovador e transformador da comunidade onde ele, via-de-regra, apresenta-se como um líder natural. Enquanto os profissionais da Educação Física não abrirem os olhos procurando penetrar na sua realidade de forma concreta, através da reflexão crítica e da ação, não serão capazes de promover conscientemente o homem a níveis mais elevados de vida, contribuindo, assim, com sua parcela para a realização da sociedade em busca de sua própria felicidade.

MORO (1990), UFRJ, defende: "É compromisso de uma sociedade democrática, através de suas instituições de pesquisa e de ensino, produzirem conhecimentos e comportamentos que regulam os métodos autoritários" (1990:88).

MANDELLI (1990), UFSM, pensa que a possibilidade de o educador fazer uma análise da sua ação pedagógica depende do seu compromisso com o contexto sócio-político e econômico, compromisso de lutar por uma maior independência do homem para que este possa participar na construção da sociedade. Todo o corpo docente deve buscar uma orientação que atenda os critérios críticos, objetivos, concretos e históricos da totalidade do ensino-aprendizagem.

GARCIA (1987), UFSM, também acredita que as mudanças podem se efetivar no momento em que os professores possuam predisposição e abertura para as transformações necessárias. **MOCKER** (1989), UFSM, emite opiniões do mesmo teor.

Embora alguns dos nossos interlocutores, da área da Didática, utilizem o termo "sistematização", na realidade o fazem com sentido um tanto quanto diferente do nosso. **OLIVEIRA** (1991), por exemplo, afirma que cabe à escola a transmissão e assimilação crítica do saber "sistematizado" na direção do atendimento dos interesses das camadas populares. Já **LIBÂNEO** (1991) defende que os conhecimentos "sistematizados" são os conceitos fundamentais, fatos e fenômenos das ciências e da atividade cotidiana, métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração, bem como problemas do âmbito da prática social

conexos com a matéria. O exame de tal definição sugere-nos a existência de um conjunto ordenado, metódico e estruturado, *ad arbitrium*, de conhecimentos próprios para serem transmitidos pela escola, impressão que se agudiza face à explicação de que os conteúdos emergem de três fontes: a programação oficial, os próprios conteúdos básicos das ciências transformados em matéria de ensino e as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, nessa última considerando o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

Se o pressuposto angular é a relevância social, pode permitir-se o primado do ambíguo, especialmente, na concepção de ciência? Pensamos que isso perpassa o desconhecimento - pela qualidade inegável da produção dos nossos interlocutores seria mais adequado denominar de opção - de que a ciência se dá no interior de determinadas relações históricas que a caracterizam como: a) *força produtiva*: pois quando incorporada aos processos produtivos aumenta a produtividade, o rendimento e a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; b) *dominação política*: pois quando incorporada à sociedade industrial, à modernidade e à pós-modernidade por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais, como educação, saúde, segurança; c) *ideologia*: pela sua subsunção aos interesses das classes dominantes, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos e diretrizes governamentais e administrativas (SOBRAL, 1988).

A formação do pensamento científico dos alunos ocorre a partir do estudo ativo das matérias, explica LIBÂNEO (1991). Através dele vão formando estruturas mentais, métodos próprios de estudo e de pensamento para a compreensão crítica da realidade, já que a participação na vida social, dentro de um projeto coletivo de mudança, tem como condição o domínio do saber crítico. Com tal asserção, interrogamo-nos, não estaria esse autor desconsiderando que os procedimentos do professor - assim como experimento, demonstração, explicação verbal ou outros - tendem a promover a aprendizagem de habilidades cuja razão de ser encontra-se no motivo da atividade própria ao conhecimento em questão? Que isoladas da estrutura de totalidade da atividade e ensinadas como "habilidades escolares", tornam-se elementos "neutralizadores" das diferenças entre os conteúdos, impedindo os alunos de compreenderem que o conhecimento é uma produção social realizada sob formas históricas diversas?

O autor defende que é possível conciliar conteúdos previamente estruturados com necessidades e problemas existentes na prática de vida dos alunos e que essa tarefa é de responsabilidade do professor. Ele é quem deve

tornar esses conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana. Questionamos: dada a complexidade da estrutura escolar, especificamente da organização do trabalho pedagógico, pode-se esperar do professor, isolado do complexo forma/conteúdo da escola, ações tendentes a mudanças? Para nós a resposta é não, mas vários autores da Educação Física acreditam que isso é possível.

FARIA (1985), UFRJ, olha para "conhecimento" como informações básicas que o professor deve possuir a fim de poder orientar a aprendizagem, complementando que são as "habilidades" - adquiridas - que lhe permitem agir e alcançar melhores resultados com um mínimo de esforço diante das situações de ensino-aprendizagem.

MOCKER (1989), UFSM, assevera que a unidade da teoria e da prática se dá quando o aluno passa a atuar e interferir além dos muros da escola, quando, tendo-se apropriado do saber sistematizado e reelaborado, transforma as estruturas e chega à compreensão de si mesmo. É isto, mais o fato do pesquisador reedificar o saber técnico-científico dentro de um compromisso histórico através dessa ação do aluno, que se concretiza a união teoria-prática e conteúdo-forma. O resultado é que assim não há possibilidades de ser o aluno alienado numa verdade exterior.

Outros autores que defendem essa linha de pensamento são: **HUPPERTZ** (1991), UFSM, **LE MOS** (1988), UFSM, **MANDELLI** (1990), UFSM, **PIRES** (1990), UFSM, **PEREIRA DE SOUZA** (1990), UFRJ, **MOCKER** (1989), UFSM, e **WIGGERS** (1990), UFSM. Essa posição na literatura especializada é quase hegemônica, considerando, apenas, como exceção o **COLETIVO DE AUTORES** (1992)⁽⁸⁾ e **GHIRALDELLI JR.** (1991).

LIBÂNEO explica assim o processo de formação do pensamento científico nos escolares:

"(...) no processo de assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades mentais e criativas possibilita o uso dos conhecimentos e habilidades em novas situações. Englobam a compreensão da relação parte-todo, das propriedades fundamentais de objetos e fenômenos, diferenciação entre objetos e fenômenos, abstração, generalização, análise e síntese, a combinação de métodos de ação, o pensamento alternativo (busca de soluções possíveis para um problema específico) etc. Essas capacidades se vão desenvolvendo no processo de assimilação ativa de conhecimentos" (1991:132).

⁽⁸⁾ Ver propostas de novas abordagens do conhecimento, com exemplos da Educação Física, em: **"COLETIVO DE AUTORES**, Metodologia do Ensino de Educação Física. SP. Cortez. 1992".

LEONTIEV (1982:234-249), extremamente elucidativo, oferece-nos uma outra ótica para o problema da formação e desenvolvimento do pensamento. Aduz, em primeiro lugar, que ele não pode ser totalmente reduzido ao problema do domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos mentais, vez que uma relação, um sentido, não pode ser ensinado. O sentido pode ser revelado dentro do processo de ensino; pode ser transformado numa idéia desenvolvida, claramente conscientizada, dotando o educando de conhecimentos e aptidões correspondentes. Por isso, transformar os conteúdos em conhecimentos vivos exige que haja uma relação do objeto direto da ação com o motivo da atividade, dentro da qual insere-se essa relação, quer dizer, o que se denomina sentido. Assim, o sentido que adquire para o aluno o objeto das suas ações didáticas, o objeto do seu estudo, determina-se pelos motivos da sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza a aprendizagem consciente de conhecimentos pelo aluno. Portanto, não basta que se assimile a significação do objeto dado - e indiferente se o faz de forma teórica ou prática -; é necessário que no aluno se produza uma relação adequada com respeito ao estudado; é necessário educá-lo nessa relação. Só dessa maneira os conhecimentos adquiridos se converterão para ele em conhecimentos vivos, serão "órgãos da sua individualidade" genuínos e, por sua vez, determinarão sua relação com o mundo.

Argumentos assentados no marco materialista põem em xeque idéias como a defendida por **ESCOBAR STROHER** (1982), USP, para quem a formação e desenvolvimento do pensamento relaciona-se a mudanças relativamente permanentes no comportamento potencial e que ocorrem como resultado da prática reforçada, sendo o desempenho a tradução da aprendizagem em comportamento.

Todavia, a exigência da relação do objeto direto da ação com o motivo da atividade para transformar os conteúdos em conhecimentos vivos reporta-nos à questão da mediação, considerada neste trabalho como categoria dialética, pelo qual pomos em questão seu uso como sinônimo de "intermediação", uso por demais freqüente nos autores da Educação Física, que, desse modo, desvinculam o processo de formação do pensamento científico nos escolares da atividade prática - trabalho - e colocam essa possibilidade na figura do professor. **PEREIRA DE SOUZA** (1990), UFRJ, por exemplo, entende que a aprendizagem decorre da interação entre a realidade sócio-cultural e o indivíduo, na qual o professor assume o papel de mediador. Com o mesmo sentido essa questão é abordada por **AGUIAR** (1987), USP, **HUPPERTZ** (1991), UFSM, e **LEMOS** (1988), UFSM.

O processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento

desemboca, necessariamente, na questão do método, o qual, como adverte **PISTRAK** (1981), não pode ser relacionado apenas ao processo desenvolvido para promover a assimilação de certos estudos. Ele é mais uma questão relacionada com a essência do problema pedagógico, que é o conhecimento dos fenômenos atuais em sua ação dinâmica e recíproca. Em conseqüência, a complexidade do problema do trato com o conhecimento, em nosso modo de ver, não comporta abordagens indiferentes às questões estruturais de transformação da escola nem, menos ainda, abordagens fragmentárias de dimensões parciais - porque o isolam da organização do trabalho pedagógico e da avaliação -, ou abordagens que superdimensionam seu efetivo poder. Neste particular, divergimos da afirmação de **WACHOWICZ**: "*um método didático capaz de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica da prática social na qual vive é o meio que vai tornar a escola progressista*" (1989:17).

Se bem concordamos com a autora em que os processos de generalização e formação de conceitos nos escolares devem envolver a conexão do processo de ascensão com o processo de ensino, fica-nos a impressão de que os fundamentos por ela utilizados impedem-lhe abranger o problema na sua totalidade. Como diz **ILENKOV** (apud **DAVÝDOV** 1982:385): "(...) Para inculcar às crianças a faculdade de assimilar o pensamento criativo requer-se uma reestruturação decisiva de toda a Didática "sobre a base da lógica e da teoria do conhecimento inerente ao materialismo contemporâneo" para o qual necessita-se, antes de mais nada, um ensino que "(...) em forma breve e sucinta reproduza o verdadeiro processo histórico de surgimento e desenvolvimento dos conhecimentos".

Para **WACHOWICZ** a Didática trata a questão do método no que concerne ao campo específico do ensino e ao nível específico do saber, vale dizer, não da ciência enquanto investigação e exposição, mas do saber enquanto ação que se apropria do saber acumulado. Entende essa autora que a introdução do método didático decorrente da lógica dialética dependerá de cada professor em cada sala de aula. Reafirmamos que, para nós, há necessidade de se abordar o processo de organização do trabalho pedagógico na sua totalidade.

Embora a preocupação de **WACHOWICZ** não seja o questionamento da Didática em si, quer dizer, como disciplina de caráter normativo, suas posições nos deixam entrever que, no fundo, não rejeita essa sua razão de ser, portanto, ao questionar certos aspectos, assim como o método, sua abordagem dialética - materialista histórica - da contradição forma-conteúdo aparece um tanto enviesada, pois, na ótica aludida, entrando na composição da estrutura, todo elemento adquire uma "qualidade de estruturalidade". Mas, não são poucos os

autores da área da Educação Física a externarem tal entendimento da Didática, muito embora não tenham manifestado a intenção de se aproximar, para suas defesas, dos referenciais do materialismo histórico dialético. Parece ser consenso olhar para o conhecimento como algo dado e estático - especialmente forma/conteúdo da Didática -, sugerindo que reformas aqui-acolá podem resolver os problemas da escola.

LEMOS (1988), UFSM, por exemplo, afirma que a Didática não é apenas um campo técnico-prático, mas um processo lógico-metodológico de leitura da realidade social do contexto em que a escola está inserida, buscando uma prática concreta através de identificação do trabalho com a experiência de vida dos alunos. **BOHME** (1985), USP, de modo semelhante, conclui, na sua pesquisa sobre educação pré-escolar, que os problemas da deficiência da prática pedagógica por ela observados seriam solucionados por uma disciplina que normatizasse especificamente a respeito.

CEHELLA (1990), UFSM, pensa que uma Didática mais crítica, humanista e contextualizada é possível na medida em que os conteúdos da Educação Física sejam organizados ou partam do planejamento participativo.

Parece-nos existir um vácuo na questão da natureza do conhecimento que deve ser veiculado pela escola e da distinção adequada entre os métodos da ciência e os de ensino - talvez essa última originada pela diferenciação, um tanto obscura, ou artificiosa, embora muito em moda, entre saber e conhecimento. A partir do enfoque dialético, privilegiado por **WACHOWICZ**, não se deveria contemplar, em primeiro lugar, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo e a base material que o determina, bem como considerar-se os conteúdos na totalidade do conteúdo da escola, quer dizer, ter-se em conta sua função social e seu projeto político-pedagógico?

Se bem o cientista realiza a investigação com a finalidade de obter dados para a exposição correspondente, da qual ainda não dispõe, os alunos encontram-se numa situação totalmente distinta. Eles têm à sua frente uma exposição completa e perfeita do movimento do real de matérias, realizada com anterioridade pelos cientistas. Por isso podem começar a assimilar os conhecimentos sobre a base daquela exposição, pois ela dita o próprio conteúdo e a seqüência da separação dos elementos, cabendo aos alunos estabelecer as condições de procedência mediante determinados tipos de atividade. Nesse sentido **DAVÝDOV** esclarece que "(...) o desenvolvimento dessa atividade não é autêntica investigação, senão original *modelo de estudo* da mesma ("quase-investigação"). Aqui, em forma *sucinta e reduzida*, os escolares reproduzem as operações que levam, por exemplo, à pormenorização do princípio abstrato do

sistema em estudo". Ele ressalta:

"(...) as disciplinas devem estruturar-se em harmonia com o método científico de *exposição* do material. Mas, ao incorporar os escolares à atividade que reproduz o movimento desse material, subsistem em original forma docente as situações e operações que foram inerentes à investigação do objeto" DAVÝDOV (1982:416).

Do exposto, depreende-se que a problemática do trato com o conhecimento na escola envolve um considerável volume de aspectos científicos, filosóficos e políticos - sem desconsiderar os de áreas contíguas, como a Psicologia, Sociologia e outras - inseparáveis do processo de organização do trabalho pedagógico, pelo qual devem ser cuidadosamente abordados se pretende-se que a escola harmonize o ensino com o progresso técnico-científico necessário à evolução do país, progresso cuja forma deve ser avaliada à luz de um projeto histórico superador.

A importância da formação de um pensamento científico-teórico nos escolares, que envolva os princípios de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição da lógica dialética, é fundamental, se considerada a necessidade da qualificação das classes assalariadas para compreender a realidade atual, construir sua consciência de classe e engajar-se deliberadamente na luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. A luta entre as concepções hegemônicas e emergentes, ou seja, entre o que é predominante e o que está surgindo, pode ser reconhecida na forma como o conhecimento é apreendido, transmitido e avaliado na escola, na forma como se configura a legislação e a normatização, bem como na forma em que o processo de trabalho pedagógico é organizado. **COLETIVO DE AUTORES** (1992).

Na esfera dos aspectos constitutivos da problemática em questão, o diálogo com os autores **LIBÂNEO**, **WACHOWICZ** e **OLIVEIRA** permite-nos apreciar que sua contribuição às problemáticas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento é pequena. Apesar de alguns reconhecimentos formais, essas questões não são incorporadas significativamente às suas formulações didáticas (cf. **LIBÂNEO**, 1990, 1991; **WACHOWICZ**, 1989 e **OLIVEIRA**, 1992).

De igual forma, na área da Educação Física, ocorre com autores como: **CARVALHO** (1989), UFRJ, **MELLO** (1985), UFRJ, **NOGUEIRA** (1990), UFRJ, **PINTO** (1988), UFRJ, **SOUZA** (1988), UFRJ, **GOBBI** (1987), UFSM, **GUEDES** (1987), UFSM, **LEAES FILHO** (1990), UFSM, **MUNARO** (1984), UFSM, **OHLWEILER** (1992), UFSM, **RAMALHO** (1989), UFSM,

ROMBALDI (1987), UFSM, **FARIA** (1985), UFRJ, **LIMA** (1986), UFRJ, **FIGUEREIDO** (1988), UFRJ, **MORO** (1990), UFRJ, **NETO** (1989), UFRJ, **NOGUEIRA** (1990), UFRJ, **PEREIRA DE SOUZA** (1990), UFRJ, **FREIRE, V.** (1984), USP, **BETTI** (1991), **BRACHT** (1992), **CARMO** (1985), **CARVALHO** (1991), **COLETIVO DE AUTORES** (1992), **CUNHA** (1986), **COSTA** (1988), **ESCOBAR e TAFFAREL** (1987), **FARIA JUNIOR** (1986), **FERREIRA, V.L.C.** (1984), **FREIRE** (1991), **GHIRALDELLI JR.** (1991), **GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM** (1991), **KUNZ** (1991), **MELCHERTS** (1983), **MOREIRA** (1991), **OLIVEIRA** (1987), **PEREIRA** (1988), **SOARES... {et al.}** (1992), **TAFFAREL** (1985) e **TANI... {et al.}** (1988).

O exame crítico do conteúdo apresentado expõe a correlação e interdependência dos aspectos, ligações e relações da organização do trabalho pedagógico com a seleção, organização e sistematização do conhecimento e evidencia sua configuração como categoria explicativa da prática pedagógica. O exame do material coletado na prática da sala de aula - no âmbito da Educação Física: a quadra - corrobora essa afirmação, pois encontramos um grande número de generalizações que explicitam a articulação dos processos organizativos com o conhecimento ou conteúdos de ensino. Mas, não é apenas essa articulação que aparece ao exame dos dados. Acreditamos que se faz sentir, agudamente, a dependência do trato do conhecimento à avaliação e aos objetivos da escola. No exame utilizamos, como anteriormente explicado, dois tipos de ocorrências: dos eventos surgidos durante o desenvolvimento da aula ocasionalmente - mantendo um mesmo dado comum embora não se repetissem da mesma forma em todas elas -, e que denominamos "episódios" e de certas ações que apareciam habitualmente na organização do trabalho do professor, em todas as aulas, de forma raramente alterada - demonstrando-nos que integravam a própria estrutura da sua prática e que, portanto, possuíam um potencial quantitativo e qualitativamente expressivo -, as quais identificamos como "ações de rotina".

Como episódios e ações de rotina da organização do trabalho pedagógico consideramos aqueles que explícita ou implicitamente manifestavam a organização do poder na sala - quadra - de aula a nível das orientações metodológicas e organizativas e das formas de abordagem do conhecimento - relações teoria-prática, sujeito-objeto -, das formas de organização dos alunos, do controle, da disciplina e da racionalização do trabalho, assim como da hierarquização das relações com os alunos, privilegiadas pelo professor na sua prática pedagógica.

Os 207 episódios e 14 ações de rotina referentes a essa problemática,

que contemplavam esses aspectos, permitiram-nos chegar a três generalizações.

É necessário explicar que adotamos a qualificação "menores" e "maiores" para designar os grupos em que o professor, freqüentemente, organizava os alunos. Com esses adjetivos referimo-nos exclusivamente à aparência externa das crianças.

PAUSA

1ª Generalização: PROFESSOR NORMATIZA COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (Total de 136 episódios e 2 AR).

Nessa generalização foram considerados os episódios e ações de rotina em que o professor agia sobre o comportamento dos alunos através de uma ação intensiva para desenvolver disposição para o acatamento de normas preservadoras de hierarquias sociais e condutas socialmente determinadas, às quais se outorga peso considerável na expectativa de sucesso do processo ensino-aprendizagem, além de manterem um estado aparente de equidade no tratamento de todos.

A importância que o professor atribuía ao disciplinamento dos alunos pode ser apreciada no tempo da aula que dedicava, por exemplo, à organização em formações determinadas por ele, aparentemente por facilitar seu processo de controle, para realizar as exercitações - 4 minutos em média, equivalente a 8% do tempo total da aula - ou o tempo dedicado à aferição da freqüência - 6,3 minutos em média, equivalente a 13% do tempo total da aula (ver **FIGURA 1**).

Nos episódios que expomos a seguir podem ser apreciados os aspectos assinalados. Junto à descrição do episódio colocamos entre parênteses o número de vezes em que ele se repetiu durante as vinte e cinco aulas; as ações de rotina, vez que estavam presentes absolutamente em todas as aulas, receberam somente a identificação (AR).

- Inicia a aula fazendo a chamada de cada uma das sete turmas separadamente, desde a 5ª A até a G; antes de começarem a responder, os alunos devem formar-se em filas pela ordem da lista, na sua frente (AR).
- Determina a forma em que devem organizar-se os alunos dentro da quadra e conduz pessoalmente cada menino para o lugar que ele deseja. Determina as exercitações e o local da sua realização sem demonstrar preocupação pela opinião dos alunos a respeito, embora estes mantenham uma atitude passiva, sem reivindicar ou solicitar nada em termos de livre ação individual ou coletiva (75).

- Processa a divisão dos alunos sempre da mesma forma: faz dois grupos, o dos maiores, que já sabem jogar, entre os quais há jogadores da equipe de futebol da escola, e o dos menores, em que há muitos que ainda não sabem esse jogo (20).
- Depois que ordena a tarefa que deve ser realizada, pergunta a cada aluno: "O que é para fazer?", mas não aparenta estar prestando atenção à resposta desse, pois ele mesmo fala em voz alta a resposta desejada (15).
- Demonstra que durante a reposição da bola não se deve levantar o calcanhar do chão, mas um aluno erra e ele grita: "Não levante o calcanhar! Não é permitido pela regra! Vai ficar a aula todinha nesse exercício... só vai parar quando não tirar o pé!" (1).
- Separa a turma em dois grandes grupos e manda que se organizem sozinhos para jogar; as crianças fazem isso em menos de um minuto e começam o jogo; a organização implica a designação de jogadores em cada lugar e função (6).
- Ameaça mandar embora meninos que brigam entre si (10).
- Organiza os alunos em 4 colunas para realizar a exercitação, conduzindo alguns pessoalmente, segurando pela mão ou no ombro, ao seu lugar; logo desiste e arruma de outra forma; nessa ocasião ocupou 7 min. da aula na organização da turma (1).
- Alunos que fazem brincadeiras, especialmente aqueles dos últimos lugares das filas, enquanto esperam sua vez de exercitar, recebem a ameaça de serem mandados embora (8).
- Na Educação Física a frequência é fator de reprovação (AR).

2ª Generalização: PROFESSOR FRAGMENTA O CONHECIMENTO
(Total de 70 episódios e 6 AR).

Nessa generalização reunimos as ações do professor que implicavam formas explícitas da desvinculação da organização do trabalho pedagógico da atividade prática, do trabalho. Entendemos que a atividade jogar, como toda

atividade humana, não existe fora do sistema de relações da sociedade. Portanto, é uma atividade que, como toda atividade objetiva, no dizer de **LEONTIEV** (1979:11-14), gera não somente o caráter objetivo das imagens, senão também a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos. Queremos dizer com isso que a organização do trabalho no modo capitalista de produção reflete-se na forma em que o professor trata a atividade jogar, privada das suas qualidades sensíveis, da mesma forma que delas é despojado o trabalho. Contraditoriamente, no entanto, esse trabalho artificial constitui-se em preparação dos alunos para o trabalho, especialmente pela ação disciplinadora.

A redução dos procedimentos metodológicos à aquisição de normas técnicas, a ausência da unidade metodológica, a separação teoria-prática e a desvinculação do conhecimento do trabalho social - como produção real e atividade concreta socialmente útil -, que podem ser observados nos episódios e ações de rotina coletados, demonstram que os princípios ideológicos da organização do trabalho no modo de produção capitalista estão presentes na prática pedagógica.

- O professor divide o conhecimento do jogo "Futebol de salão" em partes que apontam para a especialização dos movimentos e das funções de cada pessoa, por exemplo: domínio e controle da bola - com o peito, com a parte interna, externa e sola do pé, de coxa e cabeça; condução - parte externa e interna do pé, coxa, cabeça; passes rasteiros e pelo alto - de bico, parte externa e interna do pé, peito do pé, calcanhar, cabeça, peito e coxa; chutes rasteiros e pelo alto - peito do pé, parte interna e externa do pé, bico, bate-pronto e voleio; dribles e atividades táticas - posicionamentos, movimentação, marcação, jogadas ensaiadas, faltas, escanteios, laterais, centros; sistemas de jogo; regras; jogos (AR).
- Cada aluno deve repetir mecanicamente a parte das atividades do jogo que o professor demonstrou - fora da situação de jogo - o máximo de vezes que o tempo determinado pelo mesmo permite (38).
- O professor manda "aplicar em situação de jogo" as partes aprendidas (13).
- Ensina os movimentos especializados separados das suas táticas de uso durante o jogo em doze aulas (12).
- Nas aulas de Educação Física os alunos são separados por sexo (AR).

- Diz aos alunos que aqueles que têm dificuldades terão que se aprimorar para ter um bom rendimento, e que a cada aula vai-se acrescentar uma atividade nova de maior dificuldade (2).
- Na hora de "jogar" o professor age como se estivesse arbitrando um jogo esportivo oficial, dando ordens sobre a forma em que os alunos devem realizar a atividade (AR).
- No início de cada aula manda os alunos correrem ao redor da quadra durante 5 min, em média, num total de 500 a 600 metros, sob uma temperatura de 36 a 38 graus, explicando que isso é um aquecimento necessário para poder jogar. Isso só não aconteceu num dia de chuva (AR).
- A aula é realizada ao ar livre, numa quadra de cimento que mede 34m de comprimento por 17m de largura, provida de barras de futebol, de metal, nas cabeceiras (AR).
- Para fazer Educação Física a escola organiza uma turma composta de 50 alunos, meninos entre 11 e 16 anos de idade, das sete quintas séries da escola, às 10h da manhã, fora do turno regular, que vai das 11h às 15h (AR).
- O professor explica que a falta de materiais, especificamente os esportivos, não lhe permite desenvolver um trabalho melhor (4).
- Por ocasião da manifestação de cansaço de um menino, durante a corrida obrigatória de 5 voltas ao redor da quadra, o professor afirma-nos que esse caso demonstra a necessidade absoluta do exame médico para as aulas de Educação Física, única forma de dar segurança ao professor no seu trabalho (1).

3ª Generalização: PROFESSOR ORGANIZA SUA PRÁTICA NO TEMPO-AULA (Total de 1 episódio e 6 AR).

Nessa generalização contemplamos aqueles episódios e ações de rotina referentes à organização temporal da prática pedagógica do professor, nos quais se traduzia, de forma evidente, a significação da unidade-aula, como tempo pedagogicamente determinado para o ensino, na formação de determinadas noções de tempo nos escolares através de uma seqüenciação fixa e inalterada das

atividades, de uma específica relação tempo/cumprimento de obrigações e da imposição de uma certa valorização do tempo.

- As principais atividades da aula têm uma ordem quase rígida: inicia com a chamada para aferição da frequência; segue-se a corrida de aquecimento; organiza os alunos em filas ou colunas para se exercitarem; explica e demonstra o que vai ensinar; os alunos realizam as tarefas; encerra a aula (AR).
- Permanece quase toda a aula com a caderneta de frequência na mão (AR).
- Consulta o relógio até 5 vezes durante a aula (AR).
- Chamado pela Diretora, sai sem dizer nada aos alunos que permanecem jogando; volta depois de dez min (1).
- A aula é iniciada com a corrida ao redor da quadra, mas o professor mantém jogando, no espaço interno, os alunos da turma de Segundo Grau do horário anterior, como forma de os faltosos recuperarem aulas (AR).
- O professor organiza a exercitação em dois grupos, dos menores e dos maiores; enquanto um pratica o outro grupo fica esperando sentado ao sol. O primeiro grupo vai embora assim que termina a prática, sendo que, normalmente, esse é o grupo dos menores (AR).
- Nas exercitações individuais todos os alunos têm quase o mesmo tempo para praticar a tarefa, o qual é, no máximo, de 4 vezes para cada menino. Nas coletivas, os maiores sempre têm mais tempo (AR).

No quadro a seguir observa-se a forma em que o professor organizava a utilização do tempo na sua aula.

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DAS ATIVIDADES DA AULA.

FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO TEMPO	HORAS média/min	PERCENTUAL (%)
-------------------------------	-----------------	----------------

Atraso no início da aula	8,2	16
Aferição da frequência	6,3	13
Avisos/comunicações do prof.	0,6	1
Corrida de aquecimento	5,4	11
Organiz. dos als. para a atividade	4,0	8
Trato com o conhecimento	17,3	35
Imprevistos (ex. chuva)	0,6	1
Antecipação do término da aula	7,6	15
Duração total prevista p/aula	50,0 min	100

A dinâmica organizativa do tempo da aula chama a atenção pela regularidade, ao longo das 25 aulas, com que o professor conduziu sua prática. No **Quadro 2** pode ser analisada a distribuição detalhada do tempo em cada uma das aulas observadas.

O tempo efetivo da aula, determinado em 50 minutos pela atual normatização escolar⁽⁹⁾, foi reduzido em média a 33,6 minutos, quer dizer, diminuído em 16 minutos para cada aula, principalmente pelo atraso no início da aula em 8,2 min, equivalentes a 16% do tempo total, bem como pela antecipação do término dela, numa média de 7,6 min, o que equivale a 15% do tempo total. Na **Figura 1** pode-se apreciar comparativamente a duração média das atividades da aula.

A redução do tempo efetivo da aula, além de repercutir negativamente nas possibilidades concretas do trato com o conhecimento, era agravada pela falta de dedicação da atenção do professor integralmente ao seu trabalho (Coluna 4), pois, durante o tempo em que os alunos estavam desenvolvendo a tarefa que o mesmo tinha-lhes assinalado, este concentrava-se em assuntos alheios à aula - passeava pela quadra, conversava com pessoas que se encontravam por perto, olhava a caderneta que conservava na mão, etc. -, usando desse modo uma média de 3,7 minutos em cada (Coluna 5).

É interessante o dado oferecido por **BOHME** (1985), USP, que, também preocupada com a racionalização e o controle do trabalho na prática pedagógica do professor, constatou que a duração das aulas, no universo pesquisado de 119 escolas, aproximadamente, do município de São Paulo, é, em média, de 31 minutos.

As informações coletadas nos demonstram que as preocupações das crianças não eram preocupação do professor e, muito menos, o reconhecimento

⁽⁹⁾ Decreto Federal Nº 69.450/71, título IV, cap. I.

das relações dinâmicas e recíprocas entre essas preocupações e a realidade atual. Aliás, em todo o trabalho observado não encontramos indícios de uma reflexão anterior nesse sentido. Podemos constatar, através das entrevistas informais, que as crianças estabeleciam certas relações entre o papel da escola e suas expectativas de futuro, assim como entre a aula e as experiências da sua vida diária, o qual não teve nenhuma forma de tratamento por parte do professor. Os alunos manifestavam, por exemplo:

Wellington, Melvyn, Ednilson, Rosildo, Valdenio. 5ª SÉRIE F:

"(...) a aula de Educação Física é boa porque o professor ensina futebol e ensina bem os passes, mas Português, Matemática e Ciências são mais importantes do que a Educação Física".

"(...) é melhor aprender na praia porque jogamos mais tempo e entre todos a gente se corrige e fica mais animado e gostoso".

"(...) Gosto de jogar vôlei na rua, com os amigos, porque jogam juntos meninas e meninos e todos aprendem a jogar juntos".

"(...) a Educação Física não tem nada a ver com qualquer outra disciplina da escola".

Robson, Aldson, Sandro, Josemir, Marcelo, Deivison e Edmilson. 5ª SÉRIE G:

"(...) a Educação Física deve ensinar coisas referentes ao esporte e aos esportistas".

"(...) a Educação Física ensina vôlei, futebol de campo e de salão, basquete, natação, judô e karatê".

"(...) as meninas devem jogar queimada ou vôlei, pois são jogos para mulheres".

"(...) O objetivo da Educação Física é desenvolver as condições para praticar esportes."

"(...) Esse conhecimento é importante porque o esporte serve para brincar nas horas de descanso".

Jadison, Charles, Wendell, Jádson, Cláudio, Samuel, Jonas. 5ª SÉRIE B:

"(...) Gosto da Educação Física porque gosto de jogar bola e mais tarde ser um jogador profissional.

"(...) Não é necessária a Educação Física na escola porque a gente também aprenderia a jogar no campo e na rua, mas na escola é mais

organizado".

"(...) a Educação Física é importante porque as pessoas que fazem esporte têm boa saúde".

"(...) As outras disciplinas da escola ensinam coisas para depois a gente poder trabalhar, por exemplo, fazendo contas; a Educação Física ensina para formar o trabalhador (jogador), dos clubes de futebol".

Edson, Álison, Eliel, Juvenal, Egemeson, Hélio. 5ª SÉRIE A:

(...) Gostam de Educação Física porque querem ser jogadores de futebol profissional. Os jogadores de futebol ganham muito dinheiro e também podem ter uma loja de roupas para jogar e outras coisas para praticar esporte.

(...) A Educação Física é importante para ser forte e ter habilidade em todas as coisas, mas, disse H, é mais importante para aprender coisas que os pobres, como eu diz, não podem aprender assim como a natação; um primo dele (diz que é um pouquinho rico) vai para uma escola particular e lá aprende, já nada até golfinho.

A prática do professor explicitava o desenvolvimento de relações sociais marcadas pela desconsideração das características pessoais individuais dos seus alunos, ao promover a homogeneização: pelo desrespeito ao interesse deles pelo conhecimento, objeto da aula; pelos seus desejos, aspirações e necessidades e, ainda, o estabelecimento de relações sociais em que o seu plano de ação e projeto histórico atropelavam os planos e projetos dos seus alunos. Isso também pode ser observado no fato de ter dado início à disciplina no mês de Março, bastante tempo depois das outras disciplinas da escola, sob alegação da falta de caderneta de frequência - material de trabalho cuja falta não impede o desenvolvimento da aula -, desconsiderando o interesse dos alunos na Educação Física, claramente manifestado nas suas declarações e enfaticamente demonstrado pela animação com que jogavam sem sua presença ou quando lhes permitia jogar à vontade.

A organização espaço-temporal da disciplina, a começar pela distribuição das aulas de Educação Física nos períodos e horários da escola - fora do horário regular dos alunos -, bem como os rituais organizativos impostos pelo professor - a separação de sexos, a separação entre fortes e fracos e a ausência da unidade metodológica - são pesado obstáculo para mudanças dessas relações de trabalho e para a construção de formas democráticas de gestão escolar, além de

afastarem a possibilidade da criação de alternativas didáticas para a disciplina.

A maciça presença de 8,28 episódios e 14 ações de rotina por aula, comprovada na relação matemática, confirma uma prática autoritária que não somente desconhece a necessidade da auto-organização dos alunos, senão que se levanta como barreira intransponível para que eles ampliem os conceitos de coletividade e auto-organização. Na prática esses conceitos são limitados: o primeiro, a um restrito sentido de equipe, e o segundo, apenas, ao da organização como colocação de jogadores em seus lugares e funções, o que impede que os alunos se reconheçam a si mesmos como sujeitos, se envolvam na gestão escolar e assumam responsabilidade pelo projeto político-pedagógico da escola. O significado dado pelo professor ao coletivo opõe-se ao sentido atribuído pelos seus alunos Wellington, Melvyn, Ednilson, Rosildo e Valdenio, do qual, mesmo de forma implícita, fazem parte o objetivo comum e a auto-gestão: "*(...) é melhor aprender na praia porque jogamos mais tempo e entre todos a gente se corrige e fica mais animado e gostoso*". "*(...) Gosto de jogar vôlei na rua, com os amigos, por que jogam juntos meninas e meninos e todos aprendem a jogar juntos*".

Afirmamos com anterioridade que o trato com o conhecimento se dá sob a forma dos processos de seleção do conteúdo, ou conhecimento, objeto de estudo da série ou ciclo, da organização ao longo dos graus, séries e/ou ciclos de ensino e da sistematização ou formação dos conceitos - sistemas de generalizações conceituais -, que permitem aos alunos apreender a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento em questão. A análise do material coletado revelou aspectos que nos permitiram identificá-lo ao conteúdo desses conceitos, pelo qual passamos a utilizá-los como generalizações. Entretanto, tomar a decisão de utilizar generalizações já elaboradas pode parecer um tanto incoerente, vez que nas problemáticas anteriores elas emergiram do conteúdo do material coletado, mas essa decisão justifica-se porque "seleção", "organização" e "sistematização" são conceitos já desenvolvidos e fundamentados por outros autores - **DAVÝDOV** (1982), **VARJAL** (1990), **COLETIVO DE AUTORES** (1992) -, indicando a existência de um acervo de conhecimento de potencial analítico capaz de permitir o exame mais aprofundado do trato com o conhecimento na sala de aula, como é o nosso objetivo.

1ª Generalização: PROFESSOR SELECIONA O CONHECIMENTO.

Como dados eloqüentes consideramos aqueles que demonstravam a relevância social atribuída ao conhecimento em questão para ser selecionado como conteúdo da disciplina e, portanto, a relação dele com o projeto histórico, com a realidade atual, com o projeto pedagógico da escola e com a necessidade de o aluno fazer a leitura da realidade. Também procuramos aqueles que

indicavam a consideração das possibilidades de distribuição, dadas pela natureza do conhecimento, e das possibilidades dos alunos para apreendê-lo, assim como das condições estabelecidas pela escola e pelo professor para torná-lo apreensível. Outros aspectos tidos como importantes foram a organização das condições espaço-temporais e a normatização escolares postas pela escola, em geral, e pela disciplina, em particular.

Nas conversações informais com o professor, só obtivemos manifestações sobre a primeira questão; a decisão de ensinar Futebol de Salão, nas séries do masculino, obedeceu ao fato de esse ser um jogo da sua especialidade e da "preferência de muitas crianças". Note-se que essas razões já foram encontradas na produção da área, indicando que é notório o desvinculamento escola/realidade atual. Na decisão do professor também influenciou o fato de a escola ter uma equipe formada - por ele - que já tinha tido sucesso em competições até de nível estadual.

2ª Generalização: PROFESSOR ORGANIZA O CONHECIMENTO.

A organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que a escola promove a assimilação do conhecimento nos escolares, forma resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva, que fundamenta a reflexão pedagógica no processo de escolarização, resultando na divisão do conteúdo das disciplinas para as diferentes séries, assim como incidindo sobre a determinação do tempo necessário para os alunos aprenderem, tendo em conta, ou não, suas condições individuais diferenciadas. Nesse sentido, o professor só fez considerações a respeito do primeiro ponto, afirmando que não via razão para diferenças de abordagem nas séries porque o jogo era o mesmo.

3ª Generalização: PROFESSOR SISTEMATIZA O CONHECIMENTO.

Julgamos indicadores da sistematização do conhecimento do jogo os procedimentos com que o professor apresentava o assunto ou tema, promovia nos alunos a constatação dos elementos componentes do conceito, a interpretação da significação deles, a compreensão das suas funções e, finalmente, a explicação sobre o conhecimento em questão.

Pesquisamos também esses indicadores no planejamento elaborado pelo professor. Na prática colhemos os seguintes episódios (31) e atividades de rotina (2) com os quais procedeu a formação de conceitos sobre o futebol de salão e sobre esporte nas suas aulas.

- O professor demonstra todas as habilidades com a bola, situando-se no centro da quadra para ser bem observado pelos alunos; simultaneamente vai descrevendo oralmente e com muita gesticulação aquilo que está demonstrando (AR).
- Explica até quatro movimentos diferentes de uma só vez. Os alunos permanecem calados, não fazem perguntas (AR).
- Depois de determinar como a tarefa deve ser executada, pergunta sucessivamente a cada componente da fila ou grupo, no momento de iniciar a ação: "O que é para fazer?", mas não aparenta estar prestando atenção à resposta do aluno, pois ele mesmo a dá em voz alta, e.g.: "Dominar com a parte interna do pé!" (1).
- Não faz correções individuais e raramente assinala um erro em particular, senão que se dirige a todos repetindo a ordem já dada, e.g., se um aluno confunde a parte interna com a parte externa do pé no momento da dominação, ele diz: "Prestem atenção, minha gente, têm que dominar com a parte interna, entenderam? Internaaaa!" - gritando (3).
- Anuncia que farão uma síntese do aprendido na aula anterior. Senta os alunos na sua frente e começa a falar em voz bem alta. Detalha as formas de dominação da bola, com a parte externa, interna e com a sola do pé, a dominação alta, na coxa e no peito e a condução da bola com a parte externa e interna do pé realizadas nas aulas anteriores. Enquanto fala, os alunos tentam acompanhá-lo, conseguindo apenas repetir o final das palavras, num eco confuso em que se ouve com clareza apenas o final de cada palavra, mas sempre fica sobressaindo a voz do professor (4).
- Faz uma síntese das três aulas anteriores, dizendo: "Atenção pessoal, que fizemos até agora?" - faz a pergunta mas não espera a resposta dos alunos. Ele próprio afirma: "Fizemos dominação rasteira com a parte interna, com a externa e com a sola do pé. Agora vamos passar para a dominação aérea, com a cabeça e com o joelho". Pedes que um aluno lhe lance uma bola e faz a demonstração de ambas dominações, após o que os alunos começam a exercitar-se (1).
- O professor informa aos alunos que aprenderão uma habilidade mais

complexa do que as que vinham exercitando, quer dizer, o domínio da bola com os pés e com o peito, dizendo: "Agora vamos aumentar o grau de dificuldade, vamos dominar com a cabeça". Após isso manda executar (1).

- O professor manda jogar aplicando o conhecimento adquirido sobre condução e passes, mas os alunos jogam à vontade sem que possa ser observada a utilização das técnicas ensinadas. Fica evidente que todos estão gostando de jogar sem preocupação pela execução correta de técnicas e regras (12).
- A temperatura média é de 36 graus e o professor diz aos alunos que a corrida é para "aquecimento"; não explica isso nem os alunos perguntam nada (1).
- Durante o tempo em que os alunos correm, o professor dá ordens de "não acelerar e respirar corretamente". Não explica o que é respirar corretamente nem os alunos perguntam nada a respeito (8).

Os elementos fundantes do processo de sistematização envolvem a forma de colocar os alunos em contato com o conhecimento ou partes dele; a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - nas quais é possível encontrar dados substanciais e não substanciais - até a formação dos diferentes conceitos que fazem o conteúdo do jogo Futebol de Salão. A apreensão do enredo do jogo demanda a conceituação das funções das habilidades próprias para jogá-lo - funções das habilidades específicas e o seu uso mais adequado técnica e taticamente - assim como a análise mental das relações e conexões desses conhecimentos em direção a uma sistematização explicativa das diversas manifestações particulares dessas qualidades e relações internas que virão a ser refletidas nessa sistematização.

Para isso o professor deve promover nos alunos a compreensão: a) das possibilidades dos movimentos especializados, ou técnicas, para os objetivos do jogo, assim como dominar, conduzir, passar, driblar ou outros; b) das afinidades e diferenças das técnicas em relação à força, velocidade, potência, pontaria e outros componentes qualitativos e quantitativos das ações; c) das possibilidades de generalizar o que, nas técnicas e táticas do jogo, destaca-se como comum e similar e que logo se comprova existir em todos os jogos desse tipo, como elemento invariante, estável e reiterativo característico, por exemplo, dos jogos de bola; d) de que a gênese do jogo é a atividade lúdica, historicamente

determinada e socialmente construída, conexão geral do conhecimento dos jogos e determinante do seu conteúdo e da sua estrutura de totalidade; e e) das relações entre o conhecimento do jogo, a Educação Física e as outras disciplinas da escola.

Autores clássicos consideram o jogo uma atividade livre, conscientemente não séria e exterior à vida habitual, conceituando-a como:

"(...) atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes" HUIZINGA (1980:16-17).

Essas conceituações colocam ao professor a necessidade de refletir com seus alunos sobre a extinção dessa qualidade sensível de certas atividades lúdicas, no momento em que, absorvidas pelos mecanismos de produção do sistema capitalista, são transformadas em atividades produtivas, a exemplo do futebol profissional. Essa reflexão deve promover a compreensão de que o conhecimento selecionado para a disciplina Educação Física, bem como sua organização nas diferentes séries, integra um todo coerente sobre a sociedade, a natureza, o pensamento, a técnica e os modos de ação, sob o ponto de vista de uma concepção científica e histórica do mundo. **MAKARENKO**, oportunamente, lembra-nos "(...) Para educar o futuro homem de ação, não se deve eliminar o jogo, mas organizá-lo de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua para formar as qualidades do trabalhador e cidadão do futuro" (1981:48).

O planejamento fornecido pelo professor continha os seguintes dados: "JUSTIFICATIVA: Esse plano visa orientar e desenvolver, através dos treinamentos o sentido técnico-tático do desporto". A seguir pormenorizava os objetivos já analisados na problemática anterior. Logo, distribuía assim suas aulas: "CICLO SEMANAL": "os treinamentos serão desenvolvidos em 2 sessões semanais"; continuava com o "DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES TÉCNICAS": Domínio e controle da bola: com o peito, com a parte interna, externa e sola do pé, com a coxa e a cabeça. Condução: parte externa e interna do pé, coxa e cabeça. Passes rasteiros e pelo alto: de bico, parte externa e interna do pé, peito do pé, calcanhar, cabeça, peito e coxa. Chutes rasteiros e pelo alto: peito do pé, parte interna e externa do pé, bico, bate-pronto e voleio. Dribles. Atividades Táticas: posicionamentos, movimentação, marcação, jogadas

ensaiadas, faltas, escanteios, laterais, centros. Sistemas de jogo. Regras. Jogos".

Para melhor analisar os dados obtidos, elaboramos um quadro (**Quadro 3**) com as médias do tempo utilizado por cada atividade com que o professor tratou o conhecimento. Pode-se observar que o tempo destinado foi, em média, de apenas doze minutos, isso porque reduziu o tempo total da aula a uma média de 33,6 min (Fig.1, Col 2), do qual deve ser descontado o tempo que usou na aferição da frequência ou chamada, na corrida e na organização dos alunos para realizar as práticas.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DA AULA PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO

ATIVIDADES PARA TRATAR O CONHECIMENTOS	TEMPO MÉDIO P/AULA (EM MINUTOS.)
Explicações diversas do professor	2,1
Trato/conhecimento com alunos menores	9,4
Trato/conhecimento com alunos maiores	11,4
Trato/conhecimento c/menores e maiores simultaneamente	15,9
Atenção do professor à aula	29,9
Atenção do professor a assuntos alheios à aula	3,7

No **Quadro 4** pode ser analisada a distribuição detalhada do tempo para o trato com o conhecimento em cada uma das 25 aulas observadas.

Especificamente, o professor dedicou, em média, 15,9 min por aula (**Figura 1**) para o ensino do Futsal, tempo considerado quando da exercitação de maiores e menores simultaneamente. Da listagem de 37 assuntos que o professor registrou no seu planejamento, nas vinte e cinco aulas só observamos o trato com os seguintes: domínio e controle da bola: com o peito, parte interna, externa e sola do pé, de coxa e cabeça; condução: parte externa e interna do pé, coxa e cabeça; passes: com a parte externa, interna e peito do pé, com a cabeça; chutes: com a parte interna e externa do pé e de bico; reposição da bola, num total de 18 assuntos.

Esses conteúdos foram organizados aleatoriamente ao longo das aulas observadas, quer dizer, não havia, externamente, um critério para ordenação dos temas. Às vezes numa mesma aula tratava até quatro habilidades diferentes,

enquanto que, outras vezes, um mesmo assunto ocupava duas ou três aulas. Durante doze aulas os alunos jogaram à vontade, sem que pudessem ser percebidos esforços do professor para ensinar qualquer um dos temas programados. Pudemos observar, ainda, que aquelas em que o professor deixava os alunos jogarem à vontade situaram-se no fim do primeiro semestre e início do segundo, o que sugere uma relação com a disposição física do professor para dar aulas. Acreditamos que o início do segundo semestre, em relação a uma boa disposição, foi prejudicado porque o professor, segundo conosco comentara, trabalhou intensivamente nas férias de inverno.

Os episódios e ações de rotina expõem que os principais procedimentos do professor para promover a aprendizagem foram a demonstração, a explicação verbal e a repetição mecânica de habilidades especializadas, caracterizando um ensino empirista e utilitário desprovido do principal elemento necessário à formação do pensamento científico nos escolares, qual seja, o estabelecimento de uma relação adequada com o conhecimento a ser apreendido. Pensamos que essas habilidades, cuja razão de ser encontra-se no motivo lúdico da atividade - motivo que se origina na trama táctica do jogo originando motivação -, quando isoladas da estrutura de totalidade da atividade, explicitam a tentativa da escola de "neutralizar" as diferenças entre os conteúdos, ensinando-os como habilidades escolares, furtando, com isso, dos alunos a possibilidade de compreender que o conhecimento é uma produção social realizada sob formas históricas diversas. Tampouco observamos nos procedimentos didático-metodológicos do professor a preocupação em estimular os alunos a levantarem diferentes vias de ação para a solução ou desenvolvimento de uma tarefa, impedindo, assim, o desenvolvimento da criatividade, que, contraditoriamente, era um dos seus objetivos.

Nossas análises corroboram o pensamento de **PISTRAK** (1981) de que método não pode ser relacionado apenas ao processo desenvolvido para promover a assimilação de certos estudos. Ele é mais uma questão relacionada com a essência do problema pedagógico, qual seja, o conhecimento dos fenômenos atuais em sua ação dinâmica e recíproca. Também esses dados contribuem para afirmar a obsolência da Didática na sua forma atual, apontando que sua superação só será possível numa concepção marxista de Pedagogia.

3.4. AVALIAÇÃO/OBJETIVOS ESCOLARES

O caráter da função social da escola corporifica-se no projeto político pedagógico que direciona a dinâmica do poder num âmbito de luta que, além da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, parece dar-se, principalmente no da avaliação e determinação dos objetivos escolares, assim como o demonstra o trabalho de **FREITAS** (1995). A instituição escolar utiliza-se de vários recursos e procedimentos pedagógicos sob uma determinada organização curricular e administrativa a fim de cumprir as funções educacionais que a sociedade lhe assinala, tais como instruir e habilitar profissionalmente o aluno, transmitir e produzir conhecimento. A avaliação do ensino é uma das práticas pedagógicas que integra o ritual escolar dessas funções específicas, por isso precisa-se ir além do seu aparato técnico - e dos debates que em torno dele se estabelecem - e perguntar para que ela está servindo. Não pode ser concebida encerrada nela própria, mas a partir daquilo que ela e seus procedimentos escondem. **FREITAS** (1991:265-285), que a reconhece como categoria, explica-a como “o conjunto dos mecanismos de eliminação/manutenção dos alunos na escola” e ressalta a necessidade de retirá-la do estado ‘dormente’ em que se encontra nos ‘Manuais de Didática’, ao lado de outras ‘categorias’, todas imersas em um formalismo vazio” (1993:4).

ENQUITA vê na categoria “trabalho” a possibilidade analítica reveladora da verdadeira função da avaliação na escola capitalista, desde que:

“(…) a instituição e o processo escolares foram organizados e reorganizados de forma tal, que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho, de forma não conflitiva” (1989:3-81).

É necessário se conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado, garantindo-se a obediência, a disciplina, a pontualidade, a ordem, e isso torna a escola uma instituição privilegiada para exigir esses “méritos” educativos necessários ao processo de trabalho produtivo.

O caráter das relações sociais no interior da base material de produção capitalista, do processo de alienação, cada vez maior, do trabalhador em sua relação com o processo, os meios e o produto de seu trabalho, manifesta-se na impossibilidade de decidir o que produzir, na falta de poder para determinar o procedimento pelo qual serão obtidos os objetivos fixados para seu trabalho, na

perda de controle sobre a própria atividade, na fragmentação ou na parcelarização do trabalho - reduzido a um monótono e rotineiro número de atividades simples, destituídas de significado e fixadas num determinado tempo “adequado” de trabalho -, na estratificação, na hierarquização, em outros termos, na desqualificação do trabalho. Isso é perceptível na organização do trabalho pedagógico na escola - seu papel reprodutor das relações do processo de produção e o direcionamento da sua ação preparatória para o trabalho alienado - e confirma os propósitos da avaliação como elemento de controle na hegemonia do processo de subordinação dos trabalhadores aos interesses do capital.

Essa questão tem recebido pouca atenção da pesquisa educacional quando abordada dentro de uma teoria que interprete a escola e seu lado reprodutor das relações de desigualdade da sociedade capitalista. Como sugerem **BOURDIEU** e **PASSERON** (1975:163):

“É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento por exemplo das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares.

Para **FREITAS** (1991), a avaliação não deve ser entendida unicamente como a realização de uma “prova”. Pelo contrário, só pode ser entendida se considerada sua relação com as outras ações que ocorrem no interior da sala de aula e da escola à luz de uma teoria que revele a essência da totalidade social na qual está inserida. É na avaliação e nos momentos avaliativos que mais agudamente se manifestam as relações de poder dentro da escola e onde desemboca o processo seletivo e discriminatório. De acordo com a origem social, é diferente o destino social da mão-de-obra manual e intelectual para atender às diferentes demandas do sistema de produção capitalista.

Supostamente objetivo e científico, o processo de avaliação - reforçado pela ideologia liberal reformista, que defende a graduação dos alunos de acordo com certos tipos de performance, com certos tipos de conhecimento e com certas capacidades técnicas ou produtivas - seleciona os mais “capazes”, que, desempenhando as funções mais relevantes no processo produtivo ou estimulando a manutenção do sistema, virão a ter recompensas mais elevadas. As vítimas da eliminação, ou seja, da evasão e do não-acesso à escola, terão funções menos destacadas - diga-se mais massacradas - no processo de divisão

social do trabalho. Provavelmente, serão marginalizadas pelo subemprego ou desemprego.

A competição individual no trabalho estimulada através de prêmios por produtividade - funcionário padrão, competição para oportunidade de promoção - reproduz-se no processo avaliativo da escola pela competição através da nota. As atitudes individualistas e competitivas estimuladas nas relações de produção capitalista são, também, altamente incentivadas através do processo de divisão do trabalho em manual e intelectual, traduzido, particularmente, na divisão teoria/prática e sujeito/objeto.

A avaliação tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e promover, ou não, de um nível para outro, diz **ENGUITA** (1989). Esse é o sentido da avaliação na escola. Ela recorre ao subterfúgio de apresentar como competição límpida o que realmente é uma competição viciada, vez que uns partem com notável vantagem em relação aos outros - considerando-se que as diferenças entre os alunos ocultam uma razão de classe -, fazendo com que cada qual se sinta como único responsável pela sua sorte.

O campo da avaliação é produtor/legitimador da hierarquia escolar porque o processo seletivo acaba se traduzindo na alocação de indivíduos às várias funções na divisão do trabalho, utilizando a argumentação da “objetividade” para que os enquadrados em funções menos desejadas aceitem os resultados como justos, já que foram submetidos a uma avaliação que legitima essa situação como natural. É isso que permite, inclusive, ao Estado manter o controle social e prevenir a formação de um exército de pessoas insatisfeitas. Por fatos como esse, para compreender o fenômeno da avaliação e captar a sua dinâmica interna, deve-se considerar o contexto social em que ela se dá, as relações sociais que nele se corporificam, essencialmente a nível do trabalho e suas múltiplas determinações.

A teoria de **BOURDIEU** e **PASSERON** (1975) provê elementos explicativos da forma em que a escola promove e incrementa a seleção social, reproduzindo a hierarquia social, mas passando a ilusão da igualdade de oportunidades. Como forma de esconder que “dar oportunidades” não significa a existência de condições de permanência no processo, a escola remete a análise do significado da avaliação para os fatores meramente técnicos ou pessoais dos que nele participam, explicando, à luz dessa lógica, o insucesso escolar pela falta de estudo, de aptidões e de vontade dos alunos, e, uma vez colocado esse fenômeno nos limites da culpa pessoal e do mérito que eles não souberam conquistar, apresenta a avaliação como veredicto incontestável.

Eficientemente encoberta, essa ideologia não deixa entrever que os efeitos do processo seletivo recaem, particularmente, sobre os alunos de uma determinada classe social, aquela que não participa integral e efetivamente do processo produtivo, que se vende para garantir a própria sobrevivência e, portanto, anula-se e é dominada. A estrutura econômico-social capitalista impede essa classe social de usufruir muitos dos benefícios da sociedade, entre eles apropriar-se da cultura dominante, a qual, pelo valor mercantil a ela atribuído, transforma-se em “capital cultural” que promove vantagens a quem o detém.

Os autores mencionados mostram que o ritual pedagógico da escola capitalista, na medida da cultura dominante, passa a ser uma espécie de enigma somente decifrável por aqueles que receberam a chave dele em outro lugar: na família. Nesse exercício da função de conservação e transmissão da produção cultural - entenda-se dominante - da humanidade, a escola torna-se inacessível às classes trabalhadoras. Se é real que há oportunidades para a maioria entrar na escola, é igualmente real que não há iguais condições para a maioria manter-se nela durante todo o processo de escolarização. Nesse particular, a avaliação do ensino é a mais poderosa prática de eliminação dos filhos dos trabalhadores, porque os esquemas de expressão e pensamento valorizados e os conteúdos ministrados e exigidos nas provas escolares têm pré-requisitos que somente se obtêm no meio familiar, antes do início da vida escolar, requisitos que os dessa classe não chegam a possuir. Dito de outra forma, as provas realizadas e a atribuição de notas trazem no seu bojo a ótica da classe social.

Na medida em que esse processo seletivo permanece oculto, a escola reproduz as desigualdades sociais, enquanto possibilita ou não o acesso ao capital cultural para as pessoas conforme a sua classe social, transformando-as em desigualdades escolares sob parâmetros perfeitamente aceitáveis do ponto de vista das possibilidades de êxito individual. A avaliação do ensino, dessa forma, é distanciada das suas funções eminentemente educativas, que deveriam ser as de concorrer para que a aprendizagem se estabeleça. A função de aprovar/reprovar o aluno é exercida pela ação exclusiva do professor, uma espécie de poder incontestável que incide não somente sobre os aspectos instrucionais relativos ao currículo aberto, mas também sobre os disciplinares, atitudinais e valorativos que compõem o currículo oculto. Nessa rota, a avaliação desvia-se dos seus objetivos específicos e passa a se constituir em mais um fator para submissão a normas e pessoas de forma alienante, sem que se tenha buscado um processo participativo e consciente.

Despida das suas aparências, a avaliação do ensino na escola capitalista aponta para a dialética da eliminação/manutenção; por meio dela os filhos da

classe dominante mantêm seu percurso escolar, mesmo que existam limitações pessoais a serem especialmente atendidas, porque ela se torna, então, um diagnóstico de suas dificuldades. Os da classe dominada são eliminados porque a origem de suas dificuldades - socialmente determinadas - precede o percurso do estudo, e suas dificuldades, genuinamente escolares, não são identificadas nem atendidas; em realidade, na sua maioria são eliminados antes mesmo de entrar na escola. Se escapam dessa eliminação no início de sua vida escolar, suas diversas dificuldades para o prosseguimento dos estudos vêm tornar menor a probabilidade de passagem para o curso subsequente, assim, são eliminados sem exame pelas próprias condições objetivas de vida. Aqueles que conseguem prosseguir os estudos encaminham-se para cursos mais frágeis do ponto de vista do preparo para concorrer ao nível superior e isso, na verdade, concretiza o adiamento da eliminação. Finalmente, só lhes resta a possibilidade de obtenção de um diploma para qualificação técnica no mercado de trabalho, mas não qualidade social.

A eliminação subentende um conjunto de relações objetivas entre a classe social e o sistema de ensino, por isso o futuro escolar é relativo ao futuro objetivo e coletivo da classe social a que pertence o aluno, afirmam **BORDIEU e PASSERON** (1975). As condições objetivas de estudo e respectivo êxito configuram a “esperança subjetiva”, que pode ser entendida como produto da interiorização das condições objetivas, o qual depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades concretas de êxito próprias de sua categoria, sendo esse um dos mecanismos que contribui para as probabilidades objetivas de continuar no sistema de ensino. Entretanto, **FREITAS** (1991) ressalva que a origem de classe não determina mecanicamente a “esperança subjetiva”, senão que ela está sujeita a alterações em função de procedimentos de eliminação/manutenção presentes no processo seletivo e da luta de classes existente.

As diferentes formas de avaliação presentes na organização e no funcionamento da instituição escolar fazem parte do ritual adotado pela sociedade para inserir o cidadão no mundo do trabalho. É por isto que o fenômeno avaliativo deve ser apreendido naquilo que ele tem de mais revelador: na reprodução das relações sociais de produção, que é precedida, temporal e logicamente, pela reprodução de certas características do processo de produção capitalista, como é a própria divisão do trabalho. Esse fenômeno exprime, inculca, sanciona e consagra os valores relativos a uma certa organização escolar e a uma certa estrutura de campo intelectual e, por mediação, à cultura dominante, o que significa impingir os seus efeitos diferenciadores sobre uma

determinada classe social impedindo-a de participar plena e civilmente da sociedade.

A superação dos contrários eliminação/manutenção não significa que todos os alunos permanecerão nas escolas apresentando igual sucesso escolar. As diferenças de sucesso nos estudos entre os alunos continuarão a existir. Nem todos eles serão mantidos na escola, porém, o sucesso e o fracasso escolares passarão a ser explicados pelas diferenças objetivas que existem entre os indivíduos. A origem social deixará de ser o determinante da história escolar de cada um.

As investigações de **BORDIEU** e **PASSERON** (1975), **BAUDELLOT** y **ESTABLET** (1986), **ENGUITA** (1989) e **FREITAS** (1990-1991-1992) e outros constataam que os aspectos afins, coincidentes e importantes sobre o fenômeno da avaliação acima analisados apresentam-se de forma constante, estável e subsistente na prática pedagógica, indicando a presença da invariante “seleção”, fato que a configura como categoria de extrema generalidade - dada pela riqueza do seu conteúdo -, que permite analisar adequadamente a realidade posta pela contradição “eliminação-manutenção” no interior da escola capitalista.

A elucidação dos nexos internos da avaliação com a função social da escola capitalista nos impede aceitar que seja considerada, apenas e limitadamente, como função didática, assim como defende **LIBÂNEO**. Nos seus termos:

“(…) componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência desses com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” **LIBÂNEO** (1991:196).

Esse conceito - entendendo “conceito” como dispositivo lógico do pensamento científico teórico - apresenta limites dados pelo desconhecimento das regularidades, da conexão necessária dos fenômenos avaliativos com a lei que rege todos os fenômenos na prática pedagógica da escola, conexão que seria encontrada se detectada a unidade interior entre a diversidade dos mesmos e o caráter capitalista da escola, contudo, ele não é incomum nas produções da área da Educação Física, embora com algumas variações de forma dadas por um marco teórico, do nosso ponto de vista, extremamente eclético.

Por exemplo, **FIGUEREIDO** (1988), UFRJ, diz que avaliar é muito mais do que testar e medir: é determinar a qualidade e a extensão das modificações operadas ou não no comportamento do aluno em função do seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social, ou, dito de outra forma,

motor, cognitivo, afetivo e social. Critica que, após 16 anos de implantação da lei Nº 5692/71, os educadores ainda não incorporaram adequadamente a “modalidade quali/quantitativa” (sic), proposta pela lei, aos seus procedimentos de verificação de aproveitamento do aluno. Defende, então, uma abordagem iluminativa de avaliação, mais voltada para o meio sócio-psicológico da aprendizagem, porque ela permite ver o aluno de forma integrada e possibilita a interpretação das constantes mutações do meio da aprendizagem. Acrescenta esse autor que os professores de Educação Física estão despreparados para atuar no processo de avaliação, pois se utilizam de uma abordagem tradicionalista em detrimento de uma postura sócio-antropológica voltada para o meio da aprendizagem.

PEREIRA DE SOUZA (1990), UFRJ, advoga uma avaliação crítico-social, cujo propósito é julgar qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social. O objeto da avaliação é a ênfase nos conteúdos culturais universais da Educação Física, redimensionados em função da realidade e da crítica alternativa à prática social. Os critérios dessa avaliação devem ser discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa, além de uma avaliação recíproca de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos criticados. Ademais, ela é de responsabilidade da comunidade escolar, que precisa utilizar procedimentos estabelecidos em função da natureza do objeto a ser avaliado. Também, na sua pesquisa, a autora em questão constatou que os professores de Educação Física praticam a avaliação “clássica”, cujas funções: a sondagem - diagnóstica -, o controle - formativa -, e a classificação - somativa - são vistas, por eles, como momentos estanques. Afirma isso porque não lhe foi possível identificar os elementos estruturantes da prática avaliativa (objetos, procedimentos e critérios) que caracterizam cada uma das tendências de avaliação, de forma que pensa ser válido concluir que as elaborações teóricas caracterizadoras das tendências de avaliação em Educação Física parecem não estar dando conta da dinâmica da atual prática avaliativa, no âmbito da escola pública, para fins de explicação e caracterização dessa prática.

CARDOSO (1988), UFSM, questiona a avaliação por comparações e propõe a alternativa de avaliar a partir de observações individuais, dessa forma centrando o processo no aluno e transformando a nota em um resumo educativo. Aduz que a ciência não dá ajuda concreta para avaliar, no entanto auxilia na visão crítica sobre ela, mas, como a argumentação pedagógica não a justifica, auxilia-se da interpretação do significado das aulas.

Fora o sentido de medição e aferição da aprendizagem instrucional, não

encontramos outras abordagens da avaliação nas obras de **BURKOWSKY** (1991), UFRJ, **AGUIAR** (1987), USP, **ALVES** (1982), UFSM, **CEHELLA** (1990), UFSM, **OHLWEILER** (1992), UFSM, **OLIVEIRA** (1988), UFSM, **DE OLIVEIRA** (1989), UFSM, **PIRES** (1990), UFSM, **TAFFAREL** (1982), UFSM, **CUNHA** (1986), **FARIA JUNIOR** (1986), **PEREIRA** (1988) e **MOREIRA** (1991).

De outro ângulo, os autores que desenvolvem sua produção no marco teórico idealista, mecanicista e biologizante de interpretação da atividade humana, assim como aqueles que o fazem com ajuda das epistemologias psicológicas, defendem, coerentemente, a avaliação como aferição e mensuração através de testes motores padronizados, entre eles: **ESCOBAR STROHER** (1982), USP, **GOBBI** (1987), UFSM, **GARCIA** (1987), UFSM, **MELCHERTS** (1983) e **TANI et al.** (1988).

A problemática da avaliação não recebe de **OLIVEIRA** (1991) comentários particulares além de identificá-la, junto ao planejamento, como elemento ou subprocesso do fenômeno do ensino. Entretanto, referindo-se a uma Didática que, embora contenha os princípios particulares do caráter crítico da Didática atual, apresenta-se dentro de uma nova estrutura de totalidade, ressalta que não seriam esses elementos constitutivos do ato didático - o conteúdo, método, avaliação, planejamento, etc. - os que permitiriam entendê-la. Isso seria feito por totalidades menores que a determinariam, traduzidas em termos de conteúdos dessa nova Didática e que seriam as dimensões histórica, ideológica, epistemológica e antropológica. Percebe-se que o enfoque da autora assume características estruturais e não as materialistas histórico-dialéticas apregoadas.

O deslocamento do foco da atenção dos aspectos mais problemáticos da avaliação para os de caráter docimológico, na área de Educação Física, ao nosso modo de ver, decorre da falta de percepção das articulações da avaliação com o projeto histórico e com o projeto político pedagógico da escola, por isso, em forma geral, esses autores desconsideram que na avaliação confrontam-se significados sociais e sentidos pessoais em que se interpenetram, dialeticamente, os interesses e necessidades de classes antagônicas. A visão idealista, abstrata, da escola e dos alunos impede-lhes aprofundar seu olhar no núcleo essencial dessa instituição.

O **COLETIVO DE AUTORES** (1992:95-113), num enfoque mais crítico, elabora alguns caminhos possíveis para mudanças na avaliação: a) Inter-relacionar a avaliação existente em diferentes níveis - de aprendizagem, curricular e institucional -, na busca da unidade de ação, em função dos objetivos gerais da escola, consonantes com o seu projeto pedagógico e histórico assumido,

coletivamente, pelo corpo social da escola; b) Facilitar a auto-organização do coletivo dos alunos, na sala de aula e na escola, para promover o aprendizado de formas democráticas de trabalho; c) Tornar a relação professor-aluno dialógica e comunicativa, de modo que permita um processo de decisão, execução e avaliação participativo; d) Superar as práticas avaliativas usualmente adotadas pela escola, exclusivamente nos termos de mensuração e quantificação, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real; e) Reinterpretar o insucesso escolar e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo que ocultem razões de classe; f) Selecionar os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicitado pela avaliação, tomando o trabalho como princípio educativo; g) Fazer com que a avaliação incida sobre a aprendizagem e sobre o ensino, buscando a emergência da visão de totalidade do processo; h) Buscar formas de expressão dos resultados da aprendizagem que representem a “ordenação, compreensão e expressão” de uma realidade concreta - num concreto pensado - que contemple a inter-relação quantitativa e qualitativa e i) Promover a discussão do coletivo escolar - professores, alunos, pais, pessoal de serviço - sobre a avaliação de hábitos e valores.

Os autores **BETTI** (1991), **BRACHT** (1992), **CARMO** (1985) e **CUNHA** (1986) manifestam preocupações apenas pontuais com esta problemática, entretanto, **SOARES** et al. (1992), embora não se aprofundando na avaliação, fazem abordagens que levam em conta seus determinantes sociais.

Não encontramos referências a esta problemática nas obras de: **FARIA** (1985), UFRJ, **LIMA** (1986), UFRJ, **MELLO** (1985), UFRJ, **MORO** (1990), UFRJ, **NETO** (1989), UFRJ, **NOGUEIRA** (1990), UFRJ, **PINTO** (1988), UFRJ, **SOUZA** (1988), UFRJ, **BOHME** (1985), USP, **FREIRE, V.** (1984), USP, **GARCIA** (1987), UFSM, **GUEDES** (1987), UFSM, **HUPPERTZ** (1991), UFSM, **LEAES** (1990), UFSM, **LEMONS** (1988), UFSM, **MANDELLI** (1990), UFSM, **MASSANEIRO** (1988), UFSM, **MOCKER** (1989), UFSM, **MUNARO** (1984), UFSM, **RAMALHO** (1989), UFSM, **ROMBALDI** (1987), UFSM e **WIGGERS** (1990), UFSM.

Pode-se dizer que, delimitando melhor o problema, a avaliação de ensino: a) tem referências num determinado projeto histórico e constitui-se em importante categoria para elucidação da teoria pedagógica em construção; b) tem um significado que deverá ser buscado no caráter capitalista da escola; c) exige para sua compreensão mais ampla o reconhecimento e a identificação dos elementos responsáveis pelas formas que assume na escola capitalista - seu “núcleo interno essencial” -, que é diferente, e muitas vezes contraditório, em

relação as suas manifestações; d) é elemento determinante do processo pedagógico por delimitar os aspectos instrucional, disciplinar e de hábitos e valores; e) corporifica em suas manifestações mecanismos próprios do processo de trabalho do modo de produção capitalista, como a fragmentação, a disciplina, a hierarquização, a alienação e a segregação, mecanismos esses que evidenciam-se no trabalho do professor, em sala de aula, durante os eventos avaliativos e nas relações de poder neles estabelecidas, incidindo dramaticamente na seleção, evasão e eliminação dos alunos e f) enquanto expressão do trabalho pedagógico que se dá dentro de certas relações de poder, tem como base de sustentação o processo de seleção e eliminação, o qual, mantido pela forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, revela os verdadeiros objetivos da escola, objetivos que nem sempre são os proclamados.

É por essa razão que, não obstante serem categoria par, neste trabalho abordamos os objetivos após a exposição dos aspectos essenciais da avaliação. Salienta-se que, para revelar as suas relações recíprocas com a avaliação, sua análise precisa começar pelo resgate do histórico na sua determinação ou, em outros termos, ser iniciada com o estudo das características da atividade do homem - como categoria dialética -, da forma pela qual acontecem as transformações mútuas entre os pólos sujeito-objeto, assim como do trânsito da atividade a seus resultados objetivos e a seus produtos.

LEONTIEV ⁽¹⁰⁾ oferece-nos a seguinte explicação:

“(...) a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem sua estrutura, suas transições e conversões internas, seu desenvolvimento. (...) não se deveria considerá-la como abstraída das relações sociais, da vida da sociedade com todas suas peculiaridades, e sua particularidade, a atividade do indivíduo humano aparece como um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. A atividade humana não existe em absoluto fora dessas relações. (...)”

Quando se analisa a atividade temos que assinalar que a atividade objetiva gera não somente o caráter objetivo das imagens, senão também a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos” (1979:11-14).

⁽¹⁰⁾ Sendo tradução da própria pesquisadora transcrevemos a versão original em espanhol:

“(...) la actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene su estructura, sus transiciones y conversiones internas, su desarrollo (...) no se la debiera considerar como abstraída de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad con todas sus peculiaridades, y su particularidad, la actividad del individuo humano aparece como un sistema incluído en el sistema de relaciones de la sociedad. La actividad humana no existe en absoluto fuera de estas relaciones. (...) Cuando se analiza la actividad tenemos que señalar que la actividad objetiva genera no solamente el carácter objetivo de las imágenes, sino también la objetividad de las necesidades, de las emociones y de los sentimientos”. LEONTIEV, A. N. La actividad en la psicología. La Habana. Ed. Libros para la Educación. 1979:11-14.

O objeto da atividade, tanto material quanto ideal, é seu motivo verdadeiro, mas sempre responde a uma necessidade, pois não existe atividade sem motivo. Uma atividade “imotivada” não é uma atividade sem motivo, senão que possui um motivo subjetiva e objetivamente oculto. Toda atividade supõe a consecução de fins concretos, diz **LEONTIEV**, acrescentando:

“(...) se vê muito claro que os fins não se inventam, não se colocam voluntariamente pelo sujeito. Eles estão dados nas circunstâncias objetivas. Ao mesmo tempo, a extração e conscientização dos fins, não é um processo momentâneo nem tem lugar automaticamente, senão que é um processo relativamente longo de *aprovação dos fins pela ação* e da sua saturação objetiva, se assim pode expressar-se. O indivíduo, assinala Hegel, não pode determinar o fim da sua atuação enquanto não tenha agido” LEONTIEV (1979:22).

A atividade fundamental do homem, por meio da qual se relaciona com os outros homens e com a natureza para transformá-la e adequá-la às suas necessidades, e pela qual produz conhecimento sobre ela, é o trabalho. A organização do trabalho se dá no seio de uma organização social historicamente determinada com a qual a escola mantém profundos nexos, explícitos e implícitos, refletidos na sua organização. Afirmamos, anteriormente, que o trabalho na atual organização da escola, contraditoriamente ao carácter capitalista desta, é o trabalho desvinculado da prática social e isso deve nos alertar para a realidade oculta por essa contradição, que é a seleção dos indivíduos, seleção que tem nos interesses de classe sua explicação, especificamente, nos interesses de classes antagônicas. Para **ERMAKOVA** e **RATNIKOV** a análise de classe dos fenômenos sociais é uma condição absolutamente necessária e obrigatória para o conhecimento autenticamente científico dos processos que se operam em todos os domínios da sociedade. Nos seus termos:

“(...) A análise de classe permite descobrir as forças sociais que fazem a história e revelar as tendências principais e as perspectivas de desenvolvimento social. (...) As condições econômicas da existência das classes e o seu lugar no sistema de produção social determinam os interesses de classes. O interesse de classe é a atitude objetiva, independente da consciência de classe para com o modo de produção e o regime social e estatal existente e (...) está dirigido para a defesa do modo de produção e do regime estatal existente ou para seu derrubamento e substituição por formas novas, mais progressistas” (1986:100-101).

Os interesses de classe explicam a contradição que gera a necessidade de os países capitalistas se preocuparem com a educação dos trabalhadores, já

que essa formação de quadros qualificados para competir no mercado internacional e, portanto, a educação científica e a elevação geral do nível da educação, carregam o perigo de limitar o poder da ideologia burguesa.

É possível afirmar que a crise econômica e social em permanente agravamento desafia a escola para determinar objetivos e escolher conteúdos de ensino sem abstrair a referência à luta de classes e ao projeto histórico. Deve-se reconhecer que as finalidades das disciplinas integrantes do currículo escolar estão determinadas por propósitos humanos atrelados a interesses individuais e coletivos que surgem e se desenvolvem em determinadas bases materiais da existência humana, como é o trabalho, e, portanto, os objetivos escolares expressam necessidades e interesses sociais impossíveis de ser modificados individual e voluntariamente ou a partir de uma prática isolada. Nesse sentido, é oportuno lembrar **MARX**:

“ (...) Não se trata, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o *solo* da história real; não de explicar a praxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da praxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na “auto-consciência” ou pela transformação em “fantasmas”, “espectros”, “visões”, etc.- mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam essas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria” (1987:56).

A elaboração ou formulação dos objetivos de ensino, sejam abordados como “fins da educação” - quando tidos como as grandes linhas que definem o rumo do projeto educacional -, ou como “objetivos de ensino” - quando definidores de propósitos imediatos ao trabalho na sala de aula -, tem sido tratada como um dos processos de maior relevância no planejamento e execução dos programas escolares. Orientações didáticas de autores como **TYLER** (s/d), **DE LANDSHEERE E DE LANDSHEERE** (1975), **MAGER** (1976), **TURRA** (1985) - as quais informam a maioria das contribuições da área da Educação Física - atribuem à qualidade da seleção e elaboração dos objetivos a efetividade do ensino, destacando, além dos requisitos básicos para essa seleção e elaboração adequada, a importância das “fontes” das quais são extraídos.

A partir do modelo pedagógico de **TYLER** (s/d), tem-se considerado que é do estudo do educando que se podem obter informações tanto sobre seus interesses e necessidades, como das formas em que essas informações podem ser

utilizadas para inferir possíveis objetivos educacionais, sustentando-se a idéia de que no estudo da sociedade contemporânea podem ser encontrados elementos do contexto histórico e social de importância atual e futura que legitimem sua definição. Uma terceira fonte de objetivos, nessa linha de pensamento, é a cultura e a contribuição que as diferentes disciplinas escolares podem dar, tanto do ponto de vista geral como do particular, para a formação dos educandos.

Como os objetivos surgidos dessas fontes podem revelar contradições advindas da sua variada origem e se apresentarem incoerentes com o projeto de escolarização, o autor aponta como solução desse problema o procedimento metodológico da “filtragem dos objetivos” através da filosofia social e educacional da comunidade, bem como da psicologia. **TYLER** afirma, também, que toda filosofia sustenta-se em valores e princípios fundamentais à luz dos quais devem confrontar-se as sugestões de objetivos das diferentes fontes, de forma a conseguir consistência entre a filosofia social e educacional da comunidade - consistência solidificada pelo filtro da psicologia, que torna os objetivos compatíveis com o processo formal de aprendizagem.

À organização e à elaboração dos objetivos também têm-se assinalado critérios como os do respeito do ponto de vista do aluno e não do professor, da necessidade da sua bidimensionalidade, em termos de condutas e conteúdos, assim como os do nível de especificidade de que o professor precisa para o planejamento das suas atividades. **BLOOM** (1972) contribui dizendo que “A seleção final e a ordenação dos objetivos tornam-se ainda uma questão de aplicação dos princípios da teoria de aprendizagem e da filosofia de educação que o grupo docente aceita”, defendendo, assim, sua taxionomia dos objetivos como sistema que permite a inclusão de objetivos das mais diversas orientações pedagógicas.

Nas contribuições desses autores é possível perceber consenso em que são duas as questões de maior importância em relação aos objetivos: a primeira sobre seu papel e significado na atividade prática educativa, e a segunda sobre a legitimidade da sua fonte de extração. Na primeira, e segundo a corrente de pensamento que as formula - **TYLER** (s/d), **DE LANDSHEERE E DE LANDSHEERE** (1975), **MAGER** (1976), **TURRA** (1985) e **GRONLUND** (1978) -, são colocadas diversas tarefas para os objetivos, como a de serem orientadores do processo de ensino-aprendizagem com relação aos métodos, conteúdos, avaliação e, portanto, racionalizadores e veículo de coerência entre meios e fins, muito embora essa relação apontada entre objetivos e avaliação seja exclusivamente tecnicista porque afastada, absolutamente, das relações com o conteúdo e forma da escola. Outros autores, não obstante criticarem esse olhar

sistêmico, funcionalista e positivista sobre os objetivos - **EISNER** (1983), **MAC DONALD** (1983) e **GOLDBERG** (1975) - não lhes formulam novas tarefas, mas reclamam que eles devem se tornar “significativos”, especialmente para os alunos, ou “expressivos”, como reflexo da qualidade do processo. **EISNER** defende que os objetivos “expressivos” descrevem um encontro educacional e identificam uma situação de aprendizagem sem especificar o que vai ser aprendido nele ou nela, abordagem que deixa transparecer que a qualidade de “expressivos” implica mais um contraponto às maneiras estereotipadas de formular os objetivos do que uma crítica à concepção de totalidade neles contida ou, talvez - e isso como possibilidade mais longínqua - uma crítica à natureza do projeto histórico que os gera.

Autores nacionais como **LIBÂNEO** (1992) e **BALZAN** (1980) somam-se a essas críticas acrescentando a necessidade de “contextualizar” a prática pedagógica, da qual deve resultar a elaboração de objetivos qualitativamente diferentes por refletirem a consideração da realidade sócio-cultural, política e econômica. Dessa maneira os objetivos transformam-se em guias eficientes para conduzir o processo de ensino aprendizagem rumo à formação de um indivíduo crítico e consciente. **LIBÂNEO** (1991:120-121) aponta como referências para a formulação dos objetivos: “a) os valores e ideais proclamados na legislação educacional que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social; b) os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade e c) as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização”.

TYLER (s/d), em referência à questão da fonte de extração dos objetivos, assinala, também, que as diferentes áreas da cultura têm disputado entre si o direito de serem os únicos “depositários da verdade” em relação à formação da juventude, e que isso deu origem a correntes programáticas - progressistas, condutivistas, sociologistas - de grande influência nos sistemas educativos. Contudo, critica o autor, o enfoque unilateral dessa formação foi sempre a maior debilidade de cada uma delas. Para ele, o importante é determinar a forma e o grau de participação de cada uma das fontes na formulação definitiva dos objetivos de um programa escolar, levando-se em conta que é a confluência das diferentes disciplinas na formulação dos objetivos educacionais que dá o caráter interdisciplinar ao planejamento educacional e outorga à prática pedagógica a unidade e variedade indispensáveis na formação de seres humanos que necessitam a integração de elementos distintos nas experiências educativas

para garantir mudanças orientadas para objetivos cientificamente estabelecidos.

No sentido da relação dos objetivos com os aspectos inerentes à realidade da sociedade capitalista - como a divisão social do trabalho e o papel da escola como repassadora da ideologia dominante -, **LIBÂNEO** (1991) expressa que a apreensão dos conteúdos, bem como a formação de valores e ideais propostos, pode ser contrária às possibilidades dos alunos e aos interesses majoritários da sociedade, motivo pelo qual a elaboração dos objetivos exige do professor uma avaliação crítica das referências que utiliza, a partir das suas opções frente aos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assevera o autor que os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante as contradições sociais acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade. Portanto, é de responsabilidade do professor fazer a correspondência entre os conteúdos que ensina e a sua relevância social face às exigências de transformação da sociedade presente e às tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, político, profissional e cultural. A aglutinação dos autores da Educação Física em torno deste ponto de vista - **BURKOWSKY** (1991), UFRJ, **CARDOSO** (1988), UFSM, **FARIA JUNIOR** (1986) e **PEREIRA** (1988) - confirma que, embora reconheçam uma função social na escola, não a percebem na sua essência, por isso deslocam o núcleo problemático da forma e conteúdo da escola à forma e conteúdo do ensino.

Por outro lado, os objetivos educacionais são categorizados por **LIBÂNEO** (1991) em gerais e específicos. Os primeiros definem as perspectivas da prática educativa na sociedade brasileira e são explicitados pelo sistema escolar do mais amplo ao mais específico, a partir dos ideais e valores dominantes na sociedade; pela escola, a partir de um plano pedagógico e didático - de consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar - e pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade. Os específicos particularizam a compreensão das relações escola-sociedade e a do papel da matéria de ensino, devendo estar vinculados aos objetivos gerais. Na formulação deles o professor deve considerar, entre outras orientações, que os conhecimentos, habilidades e capacidades objetivados tenham aplicação na vida futura do aluno; que indiquem o resultado do trabalho dos alunos - o que deve ser feito, memorizado, etc - e que sejam compreendidos claramente por eles de forma que os introjetem como seus.

Se olharmos esse último aspecto à luz da categoria *atividade* veremos que, para os alunos introjetarem objetivos como sendo os próprios, deve existir

uma clara relação entre o objeto direto da ação com o motivo da atividade na qual se insere essa relação, quer dizer, para eles deve ter um sentido que não é produto da ação voluntarista do professor e, sim, de uma “prática” educativo-social que só pode ser outra, diferente, fundamentalmente, da atual.

Também **LIBÂNEO** propõe que os objetivos sejam formulados como resultados a atingir, porque assim facilita-se o processo de avaliação diagnóstica e de controle. Pensamos que aí, na realidade, expõe-se o fundo tecnicista, ao menos neste aspecto, do posicionamento do autor, vez que há um resgate da “avaliação por objetivos” defendida décadas atrás. O autor aponta, também, três significativos aspectos que envolvem a definição de objetivos: a realidade atual, as orientações do sistema escolar e o plano pedagógico-didático da escola, contudo, oferece-nos uma conceituação um tanto imprecisa, ou nebulosa, em relação à qualidade dos nexos estabelecidos com a realidade social, com o caráter do sistema educacional e com as possibilidades de ação do professor. Não é um simples enunciado que torna socialmente relevante um conteúdo, nem pode ser responsabilidade do professor determinar essa relevância estabelecendo relações com exigências de transformação da sociedade surgidas, apenas, da sua interpretação pessoal; menos, ainda, a responsabilidade de decidir as tarefas que cabe ao aluno desempenhar como cidadão. Essas são tarefas de um coletivo social emergente que, com base num projeto histórico superador, faz a leitura da realidade e projeta objetivos que, por serem coletivos, são socialmente relevantes. É esse coletivo social que defende seus direitos na escola através de um projeto elaborado coletivamente, onde o processo de conscientização se realiza pela única via de formação da consciência: a prática social coletiva e revolucionária.

Pensamos que, no dizer de **PISTRAK** (1981), a preocupação com a educação em geral, da qual a educação primária é inseparável, deve ir além do entendimento do estudo da realidade tida como objetivo exterior, abordando-a do ponto de vista bem determinado das finalidades de um projeto histórico específico. Nas suas palavras:

“(…) diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática dessas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas” PISTRAK (1981:37).

Todo regime social manifesta suas intenções educacionais através dos objetivos, mas, como formulações ideológicas em relação ao tipo de homem que

se quer formar - conhecimento, hábitos, habilidades, capacidades, convicções, sentimentos, atitudes, motivações, interesses -, eles são necessariamente ambíguos, por isso, entre outros recursos mistificadores, a escola busca respaldo em teorias psicológicas idealistas para lhes dar uma apropriada aparência “pedagógica”. Um bom exemplo são os objetivos assinalados no Decreto N° 69.450/71 para a disciplina Educação Física nos diferentes graus:

“1º Grau: Consolidação de hábitos higiênicos; desenvolvimento mental e corporal harmônico; melhoria da aptidão física; despertar do espírito comunitário; despertar da criatividade e do senso moral e cívico e outros que favoreçam a formação integral da personalidade.

2º Grau: Contribuir para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

Ensino Superior: Manutenção e aprimoramento da aptidão física; conservação da saúde; integração do estudante no campus universitário; consolidação do sentimento comunitário e da nacionalidade”.

Esses objetivos, elaborados na forma de diretrizes para a prática pedagógica, a rigor, constituem-se em finalidades de classe, cujo significado não aparece à observação da sala de aula em formas explícitas e episódicas, senão que fundamentam - constante, maciça e implicitamente - toda a atividade prática do professor. O caráter de classe evidencia-se mais fortemente naqueles específicos da Educação Física, referentes a habilidades técnicas corporais, vez que incidem no desenvolvimento biológico, psicológico e fisiológico dos alunos, não obstante ele dependa, na realidade, de condições materiais concretas, o que resulta em possibilidades desigualitárias de desenvolvimento e possibilidades desiguais de apreensão dessas habilidades. Assim, não é equivocado afirmar que a ambigüidade dos mais gerais e as contradições entre as possibilidades concretas da prática pedagógica para atingir aqueles mais específicos acusam a tentativa de abstrair a luta de classes e ofuscar a significação real das finalidades do sistema educativo, aliás, finalidades cujo cumprimento é zelosamente vigiado pela avaliação.

Talvez, a disciplina Educação Física seja o âmbito de avaliação mais ideologizado na escola, pois, ao longo da história, tem recebido a incumbência de promover o alcance dos mais incríveis objetivos. **GHIRALDELLI** (1988:17-20), na sua análise de tendências da Educação Física, mostra alguns exemplos: “(...) Agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deterioradores da saúde e do caráter do homem do povo”, ou “(...) selecionadora de “elites condutoras” capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais”. Também “(...) a formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação” e “(...) a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados por uma sociedade moderna”. Considerando esse histórico da disciplina, não é raro encontrar na produção específica da área objetivos direcionados ao domínio de habilidades específicas - com sistemas avaliativos baseados em testes de habilidades - acompanhados de discursos que escondem essa tarefa seletiva. Veja-se, a título de exemplo: “(...) necessidade de se considerar parâmetros de crescimento e de desenvolvimento na elaboração de um planejamento de Educação Física, para que se atinja a educação global do indivíduo, facilitando a integração com as outras áreas, alcançando o objetivo maior da educação transformadora” **CARVALHO** (1989), UFRJ.

AGUIAR (1987), USP, pesquisando docentes da área, relata que 40% deles elaboram seus objetivos a partir das “Diretrizes Gerais para a Educação Física e Desportos”, MEC, 1980/85, que colocam como tarefa dessa disciplina criar o gosto e o hábito do exercício físico regular. Os professores de São Paulo atendem, neste sentido, os objetivos gerais do documento “Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau, 1975”, da SEC desse estado, que se referem ao conhecimento dos diferentes esportes. Outros objetivos que eles assinalam são: a formação de atletas, noções de hábitos higiênicos e melhoria da saúde e do condicionamento físico, assim como a formação da consciência crítica, o qual, interpreta o autor, é uma preocupação que decorre das discussões atuais sobre os princípios democráticos da educação.

ALVES (1982), UFSM, manifesta que o objetivo da Educação Física é proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito. Desse modo, a Educação Física concorre para formar o homem nos domínios intelectual, afetivo, social e psicomotor, cômico do seu valor e de suas responsabilidades. Também é objetivo a integração social da classe, sendo que o professor deve dar àqueles que discordam das metas ou valores do grupo uma oportunidade de se expressarem com pensamentos lógicos, mas, “(...)se suas afirmações apresentarem um comportamento anti-social e amoral, serão os jogos

e as atividades desportivas os caminhos terapêuticos para a aprendizagem de novos valores”.

OHLWEILER (1992), UFSM, afirma que a Educação Física como disciplina curricular, com um corpo de conhecimentos específicos a respeito do homem em movimento, deve contribuir para despertar uma consciência corporal nos alunos que lhes permita interferir criticamente no processo de transformação da sociedade brasileira.

Outros autores como **LIMA** (1986), UFRJ, **BOHME** (1985), USP, **HUPPERTZ** (1991), UFSM, **LEMOS** (1988), UFSM, **MASSANEIRO** (1988), UFSM, **MOCKER** (1989), UFSM, **OLIVEIRA** (1988), UFSM, **DE OLIVEIRA** (1989), UFSM, **PIRES** (1990), UFSM, **TAFFAREL** (1982), UFSM e **WIGGERS** (1990), UFSM, **ESCOBAR** e **TAFFAREL** (1987), **FREIRE** (1991), **GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM** (1991), **CEHELLA**, UFSM (1990) e **FERREIRA, V.L. C.** (1984) também abordam os objetivos dessa forma.

Todavia, é necessário ressaltar, como o faz **CHARLOT** (1983: 179-263), que fins educativos elaborados com base em teorias psicológicas devem ser analisados considerando que os comportamentos normativos apontados pela psicologia são, em último termo, socialmente determinados, e que, portanto, essa disciplina só pode ajudar a traduzir os fins sociais em fins propriamente pedagógicos; não pode, pois, elaborar os fins da educação.

A importância de um outro projeto histórico que informe a teoria educacional e pedagógica, entre outros aspectos, será a de delinear como objetivo o homem que a nova sociedade exige para sua concretização, assim como as habilidades, idéias e sentimentos que é necessário possuir, em oposição ao que ocorre no momento atual, quando se pensa um homem a partir de habilidades, idéias e sentimentos apropriados ao desempenho das tarefas específicas que lhe serão assinaladas. Nesse sentido, têm sido desenvolvidas até certas teorias de ensino, como as de “ensino por competências”⁽¹¹⁾.

Suspeitamos que elaborar objetivos de ensino sob a forma de frases padronizadas não é mais do que um recurso burocrático, legitimado pela disciplina Didática, destinado a preservar a mistificação, o segredo e a hierarquia dos verdadeiros propósitos da ação da escola, e, embora seja ressaltada, por diversos autores, a possibilidade de mudanças a partir da “força de vontade” ou “compromisso” do professor, não serão essas qualidades as que vencerão as

⁽¹¹⁾ Recomendam o estabelecimento de padrões de comportamento nos alunos autores como **SPADY** (1978) e **BUTLER** (1978), entre outros.

determinações implícitas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, via avaliação. Verifica-se, também, que essa disciplina defende a determinação dos objetivos como proposições ideais que dependem de critérios e desejos de sujeitos isolados. Se contempladas as relações geral-particular, conteúdo-forma, parte-todo e elemento-estrutura da escola, veremos que os motivos que levaram a classe dominante a construí-la fazem parte da essência dessa instituição, de modo que toda e qualquer parte do processo educativo virá a refleti-los. Talvez por isso a Didática tenha-se debatido na busca de formulações estereotipadas para dar uma forma convincentemente científico-pedagógica àquilo cuja essência, oculta, não permite mudanças, senão, apenas, nas aparências.

Podemos dizer que, sob a formalidade do vocabulário didático-metodológico dos objetivos, encontram-se expressos interesses de classe, interesses plasmados no projeto histórico que dá vida à escola e que, portanto, constitui-se na única e verdadeira fonte e filtro dos objetivos escolares. É o projeto histórico que explica o seu conteúdo ideológico e os métodos que são utilizados para determiná-los; é a natureza desse projeto que lhes atribui a função valorativa de critérios essenciais na análise da “eficácia do ensino”. Dessa forma, elaborar objetivos que se oponham aos fins políticos atuais da escola - sua finalidade seletiva e de preparação para o trabalho -, como estratégia de luta, é, no mínimo, ingênuo, pois as finalidades estão perpetuadas a nível da estrutura geral do sistema.

Entretanto, não é objetivo deste trabalho um pronunciamento sobre a conveniência, ou não, de elaborações formais de objetivos por parte do professor. No momento podemos dizer que a avaliação e os objetivos estão dados pela natureza da organização do trabalho pedagógico, que reflete o projeto histórico hegemônico. A avaliação, todavia, parece modular as principais categorias da prática pedagógica. Na perspectiva de uma pedagogia socialista, os objetivos deverão ser, como objetivos articulados com o trabalho e, portanto, com o processo avaliativo implícito na própria prática, propostos, analisados, conhecidos na sua essência e aprovados pelo coletivo. Será necessário identificar, claramente, a relação entre eles, os interesses de classe, a realidade atual e as possibilidades e limites da prática pedagógica para atingi-los.

As mudanças desejadas são possíveis só no impulso de um novo projeto histórico. A avaliação, não limitada a medições e aferições de aprendizagens instrucionais - via testes padronizados - confirma-nos isso.

No exame dos dados da prática da escola, consideramos, em relação à avaliação, aqueles episódios protagonizados pelo professor que explicitassem mensuração e/ou julgamento referentes aos aspectos instrucional, disciplinar e de

valores, quer dizer, utilizamos o conceito de avaliação abrangente não apenas a provas ou eventos avaliativos formais, senão, também, os não formais, que, como evidenciado anteriormente, constituem os mecanismos de eliminação/manutenção dos alunos. Assim posto, optamos por trabalhar com episódios explícitos de avaliação, quer dizer, aqueles em que o professor fazia uma avaliação pública de um aluno, ou da classe como um todo, desconsiderando a avaliação implícita no próprio método de ensino. Essa distinção é tênue, como defende **FREITAS** (1993:10), mas é, no momento, viabilizadora de um primeiro acesso ao fenômeno da avaliação “ao natural”. Nos termos do autor: “ (...) Não se deve separar os episódios instrucionais dos disciplinares e de valores como se os últimos fossem ideológicos e os primeiros não. Todos têm funções ideológicas, são práticas impregnadas das características da organização do trabalho capitalista”.

Entretanto, empenhados na busca de elementos configurativos da categoria “avaliação”, como categoria explicativa do caráter seletivo da escola capitalista, interessa-nos, exatamente, evidenciar que, para além do instrucional, a avaliação amplia-se em direção à avaliação da disciplina, atitudes e valores dos alunos, pelo qual incluímos no nosso estudo episódios como este que exemplificamos:

Os alunos devem permanecer em filas esperando sua vez de executar a condução da bola; J. está calado observando, aparentemente com atenção, mas, na sua vez de executar, erra na forma de conduzir a bola; frente a isso, o professor diz:

P - (Gritando) Atenção rapaz!... Olha aí... Olha aí! Não complica, J.! Não complicaaaaa! Faça de novo, ... novamente!

J - (Tenta, mas não acerta).

P - (Grita com mais energia): Já disse pra prestar atenção, seu complicador!!

J - (Retorna a seu lugar em silêncio e olhando para o chão).

Cento e vinte e sete episódios e dez ações de rotina contendo aspectos desse tipo permitiram-nos construir três generalizações.

1ª Generalização: PROFESSOR AGE SOBRE VALORES DO ALUNO.
(total de 79 episódios e 8 AR)

Embora a motivação seja alvo de preocupação e lhe seja atribuída grande responsabilidade pelo sucesso do ensino, na prática pedagógica do professor encontramos, contraditoriamente, um processo no qual os alunos sofriam a desconsideração das suas motivações, a repressão da sua espontaneidade, dos seus desejos e, com isso, uma pressão tendente a moldar e/ou mudar seus valores. Nesta generalização elencamos, então, episódios e ações de rotina nos quais o professor desenvolvia esse processo através da evidente indiferença pelo desempenho do aluno, pelo uso do silêncio como exteriorização da sua reprovação - aplicação do “gelo”-, pela negação de chances de manifestação pessoal, pela desvalorização do esforço pessoal, pelo oferecimento de melhores condições de exercitação aos maiores, mais fortes e mais hábeis, e indiferença pelas expressões explícitas de desrespeito pessoal entre os alunos, além de outras.

- O professor ordenou que os alunos jogassem, ficou em pé, no mesmo lugar, e não falou com eles em momento nenhum (10).
- Acompanha de perto, apenas, a exercitação da fila ou grupo mais próximo a ele; dificilmente vai até os outros mais afastados (AR).
- Permanece em silêncio e afastado da turma a maior parte do tempo da aula (AR).
- Quando fala, não se dirige a ninguém em particular (AR).
- Enquanto os alunos realizam a tarefa que ordenou, ele conversa com outras crianças (38).
- Enquanto os alunos realizam a tarefa que ordenou, confere a frequência de outros alunos (27).
- Durante a aula só ele fala; não dialoga com os alunos sobre o tema da aula ou as atividades desenvolvidas. Depois que determina a tarefa a ser feita, pergunta a cada aluno “O que é para fazer?”, mas não espera resposta, nem aparenta prestar atenção, pois ele mesmo responde em voz

alta: “Dominar com a parte interna do pé!” (4).

- Não faz correções individuais e quando um aluno erra não lhe fornece ajuda individualizada, apenas repete a ordem anteriormente dada, dirigindo-se a todos (AR).
- Enquanto os alunos realizam a tarefa, o professor passeia pelo local com ar ausente ou olhando em torno distraidamente. Não olha o que os alunos estão fazendo (AR).
- O professor olha a exercitação que determinou mas não corrige os erros nem aprova os acertos (Só identificamos 3 exceções, mesmo assim, acompanhadas de punição) (AR).
- Quando o professor chama a atenção de um aluno, o resto da turma manifesta deboche, escárnio, zombaria, através de risos, palmas, assobios e gritinhos agudos e estridentes. Ele não interfere (AR).
- Diminui o tempo da aula, retardando o início e adiantando o horário de finalização, com isso diminuindo o tempo de jogo, situação agradável e motivadora para os alunos (AR).

2ª Generalização: PROFESSOR AGE PUNITIVAMENTE SOBRE O ALUNO. (total de 19 episódios e 2 AR)

Nesta generalização incluímos episódios e ações de rotina nos quais, explicitamente, o professor colocava o aluno em situações adversas, inaceitáveis, hostis, através da ameaça, usada como arma para obter comportamentos desejados, comprometendo, desse modo, permanentemente, a auto-imagem e a auto-estima do aluno.

A frequência dos episódios durante as vinte e cinco aulas demonstrou, como apontado por **ENGUITA** (cf. 1989:191-217), que a autoridade exercida no âmbito de pequenas coisas assegura a tendência de sua força ser total.

- Face à presença da pesquisadora, o professor solicita aos alunos que não cheguem atrasados, visto que o tempo da aula é curto e que estarão sendo observados (2).

- Não obstante ter dito, no início da aula, que iria avaliar o quanto os alunos sabiam sobre futebol, além de não especificar como faria essa avaliação, não volta a tocar no assunto (1).
- Manda jogar e diz que irá avaliar o que foi ensinado na aula anterior, mas não especifica como fará essa avaliação e, no final do jogo, não volta a tocar no assunto (3).
- O professor faz dois grupos, um em que coloca os maiores que já sabem jogar, no qual também há alunos da equipe da escola, e outro dos menores, no qual há muitos que não sabem futebol de salão. Na hora de jogar dá mais tempo para os maiores e menos para os menores. Quando ambos os grupos se exercitam simultaneamente, os menores jogam no campo de barro e capim e os maiores na quadra (AR).
- Olha ameaçadoramente para um aluno que erra e diz: “Vamos se preparando para a avaliação, pessoal!”(1).
- Irritado com os risos e conversações da turma, permanece em silêncio durante três minutos olhando os alunos com ar ameaçador (1).
- Os alunos devem permanecer em filas esperando sua vez de executar a condução da bola; J. está calado observando, aparentemente com atenção, mas, quando da sua vez, erra na forma de conduzir a bola; frente a isso, o professor diz:
 - P - (Gritando) Atenção, rapaz!... Olha aí... Olha aí! Não complica, J.! Não complicaaaaa! Faça de novo, ... novamente!
 - J - (Tenta, mas não acerta).
 - P - (Grita com mais energia): Já disse pra prestar atenção, seu complicador!!
 - J - (Retorna a seu lugar em silêncio e olhando para o chão) (1).
- Durante a exercitação, aprova, de vez em quando, alguns alunos com a palavra “certo!” ou “correto!”. Sempre que fala aos alunos o faz com a expressão muito séria, raramente sorri. Para os que erram não diz nada, mas olha-os duramente (AR).

- Um aluno pergunta o que acontece com quem tem vários atrasos. O professor responde que deverá freqüentar as aulas da 5ª série da manhã, na qual “a ginástica é pra quebrar” (1).
- Coloca os menores e os maiores em filas separadas. Os menores da turma, que têm, manifestamente, menos habilidade, brincam entre eles enquanto esperam sua vez. Durante uma exercitação um aluno dos maiores não consegue fazer o passe de bola solicitado. O professor diz: “Se não é capaz, meu amigo, venha para esta fila, viu!”, assinalando a fila dos menores (1).
- Alguns alunos não executam corretamente o exercício; o professor avisa: “Vamos melhorar o domínio e a precisão, minha gente! Vamos avaliar na próxima aula”... (1).
- Comunica que irá avaliar o domínio da bola, a condução, a progressão e a reposição em situação de jogo, portanto devem se empenhar em fazer bem; porém encerra a aula sem fazer quaisquer apreciações sobre o nível de habilidade demonstrado no jogo pelos alunos (1).
- Num momento em que o professor está organizando a exercitação, um aluno, que parece não ter entendido algo, faz-lhe uma pergunta, o professor responde algo, com expressão muito irritada, em voz baixa, que provoca gritos, risos e assobios de gozação da turma para com o colega que perguntou (1).
- Num momento de muito barulho, risos e conversação dos alunos o professor diz: “Não vou ficar cobrando bom comportamento... não vou me desgastar! Na próxima aula só vai ficar quem quer aprender; quem não quer, vai sair da escolinha, tá certo?” (1).
- Um aluno, dos menores da turma, não consegue arremessar para o lado sem virar os pés e sem levantar os calcanhares, como o professor demonstrou:
P - Eh! não ouviu que não é para levantar os pés, rapaz?
N - (Repete a reposição sem conseguir deixar os calcanhares colados no chão).

P - (Grita) Não levanta os pés!!!... (Dirige-se para um dos maiores): R., mostre para N. como se faz! (R. demonstra corretamente).

P - Dirigindo-se novamente a N.: Tá vendo como R. sabe fazer, rapaz?! ... Toma jeito, menino! (1)

- Encerra a aula recomendando: “Fizemos os exercícios das formas de domínio; aqueles que têm dificuldades vão se aprimorando para ter bom rendimento; a cada aula vai-se acrescentar uma atividade nova” (3).

3ª Generalização: ALUNOS AGEM REPRESSIVAMENTE ENTRE SI. (total de 29 episódios)

Nesta generalização agrupamos os episódios em que se explicitava o exercício de ações repressivas, humilhantes, vexatórias e/ou violentas, de um aluno para com outro, ações que evidenciaram que o processo de punição não era conduzido somente pelo professor, senão, e surpreendentemente, também pelos próprios alunos. O registro de 29 episódios demonstra que isso acontecia com uma frequência de mais de um por aula. Ao nosso modo de ver, fatos como esse associam-se - e portanto o reforçam - ao processo de desmotivação e de moldagem dos valores dos alunos.

- Alunos próximos à criança que acaba de ser punida pelo professor imitam os gestos e fala deste e, rindo, repetem a reprimenda em voz baixa, chamando J. de “complicador”. J. abaixa a cabeça, permanece quieto, em silêncio e manifestamente atingido (1).
- J. é um aluno que demonstra pouca familiaridade com o futebol de salão; em ocasião anterior já foi chamado de “complicador” pelo professor. Desta vez, quando ele faz uma tarefa sem errar, vários meninos gritam alvoroçadamente: “Agoooora! ... seu complicador!” (1)
- O professor demonstra todas as habilidades com a bola, situando-se no centro da quadra para ser bem observado pelos alunos. Num determinado momento, quando um aluno executa com correção, um menino dos últimos lugares da fila diz baixinho e sorrindo: “É isso aí, seu N!” (o nome do professor) (1).
- J. é repetidamente alvo de mofa. No momento em que demonstra dificuldade em segurar a bola que lhe foi lançada, um colega lhe grita:

“Vai, Maria mulhé..., segura, sua safada!” (1).

- Quando um aluno tenta executar uma tarefa, mas não acerta, a turma bate palmas, ri e assobia (15).
- Quando o professor repreende um aluno, o resto da turma manifesta deboche com risos, palmas e gritos estridentes (10).

Pareceu-nos necessária a elaboração de uma tabela (**TABELA 4**) que permitisse apreciar a relação matemática, por aula, das generalizações que emergiram dos episódios e ações de rotina coletados na problemática da avaliação. Lembre-se que, em relação às ações de rotina, utilizamos o próprio quantitativo delas, pois, como foi assinalado mais atrás, estavam presentes em todas as aulas.

GENERALIZAÇÃO	EPISÓDIOS	R / MAT	A / ROTINA
Professor age sobre valores do aluno	79	3,16	8
Professor age punitivamente	19	0,76	2
Alunos agem repressivamente entre si	29	1,16	-
TOTAL	127	5,08	10

TABELA 4 - DEMONSTRATIVO DA RELAÇÃO MATEMÁTICA, POR AULA, DAS GENERALIZAÇÕES NA PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO.

Como característica de extrema importância dos aspectos da problemática da avaliação, e elemento subsistente e invariante das três generalizações, podemos apontar o caráter aversivo que impregna a prática observada, demonstrado, de forma maciça, por cento e vinte e sete episódios e dez ações de rotina. Ele se associa aos procedimentos instrucionais e disciplinares do professor - colocando-se como elemento central - e se traduz em ameaças e punições como meio de obtenção dos comportamentos por ele desejados. Assim, ficam em relevo: a) a constante avaliação dos valores assumidos pelos alunos; b) a punição freqüente professor-aluno e aluno-aluno e

c) os raros incentivos do professor e a inexistência de incentivos entre os alunos na prática pedagógica do professor observado.

Embora não tenhamos acompanhado a totalidade das 72 horas da carga horária da disciplina, pensamos ser lícita a afirmativa “caráter aversivo que impregna a prática observada”, a qual pressupõe que a prática não observada também tem essa qualidade, se aceitar-mos que existem evidências da “tendência dos sujeitos observados a suprimir comportamentos negativos, aumentar os desejáveis ou reduzir a atividade em geral frente à presença do pesquisador”, como comprovam, entre outros, **SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK (1987)**.

Na primeira generalização, “professor age sobre valores do aluno” - 79 episódios, numa relação matemática de 3,16 por aula, mais 8 ações de rotina -, densifica-se o fundo aversivo pela sua evidente associação com a “normatização do comportamento dos alunos”, analisada na problemática anterior, e com as outras duas generalizações desta problemática.

O professor mantinha uma clara separação entre os alunos mais fortes - que de certa forma já dominavam o Futebol de Salão, pareciam ter mais idade e possuíam um físico mais avantajado - e os mais fracos - que não tinham domínio do jogo, pareciam ter menos idade e sua aparência era bem mais franzina -, que se revertia em desvantagens para o segundo grupo, o qual passava a ter menos tempo de exercitação (**Figura 1**, Colunas 7 e 8) e sofria comparações negativas sobre seu desempenho.

Todavia, é interessante observar que os alunos não estavam alheios a certos aspectos das questões avaliativas, por exemplo:

Wellington, Melveyn, Ednilson, Rosildo, Valdenio. 5ª SÉRIE F:

“(...) Não gostamos de ser avaliados, pois na hora ficamos nervosos”.

“(...) O professor gosta mais dos que sabem jogar bem”.

“(...) Não posso vir a todas as aulas, acho que isso me prejudica. Os alunos que não precisam trabalhar têm mais sorte”.

Robson, Aldson, Sandro, Josemir, Marcelo, Deivison e Edmilson. 5ª SÉRIE G:

“(...) A avaliação é necessária para mostrar os alunos que sabem e os que não sabem”.

“(...) Os que não aprendem são desinteressados ou não têm condições de fazer as coisas, e por isso tiram nota ruim”.

Jadison, Charles, Wendell, Jádson, Cláudio, Samuel, Jonas. 5ª

SÉRIE B:

“(...) A avaliação é importante para o professor ver quem aprende e tem condições de ser um bom jogador. Os alunos que tiram nota ruim é porque não gostam de jogar bola”.

“(...) O professor vai fazer uma turma de física (marinheiro, polichinelo e abdominais) para os que tiram nota ruim, fazem desordem, dizem palavrões e não gostam de jogar futebol”.

Edson, Álison, Eliel, Juvenal, Egemeson, Hélio. 5ª SÉRIE A.

“(...) Na avaliação se saem melhor os meninos mais fortes porque eles treinam mais do que a gente; as equipes são formadas pelos maiores”.

De outra parte, dois aspectos são coincidentes e certamente precisariam de uma observação e análise sociológica mais aprofundada. Referimo-nos às atitudes manifestamente vexatórias e humilhantes, tanto da parte do professor quanto da parte dos alunos. Registramos 15 episódios de deboche explícito dos alunos com os companheiros que fracassavam no seu empenho para realizar determinadas habilidades ou eram repreendidos pelo professor. No mesmo sentido, assinalamos como ação rotineira do professor a não interferência para inibir energicamente essas atitudes. Também, nas entrevistas os alunos expressaram que era difícil estabelecer amizade com os garotos das outras turmas, especialmente os menores com os maiores e vice-versa. Face a questões como essa perguntamo-nos se esse desrespeito e agressividade relaciona-se apenas a uma forma de resistência à imposição de juntar-se com colegas de outras turmas ou é uma prática comum a alunos e professores, permitida e incentivada pela estrutura da organização do trabalho pedagógico e pela forma e conteúdo da escola.

O aprofundamento na problemática dos objetivos escolares explicita como eles reforçam o conteúdo imposto pela organização e objetivos do trabalho do modo de produção capitalista à atividade pedagógica e qual é seu verdadeiro sentido no processo de avaliação disciplinar e de valores. Nesse processo eclodem as contradições provocadas pela sua função de preservação da mistificação, do segredo e da hierarquia dos verdadeiros propósitos da ação burocratizada da escola no confronto com as possibilidades concretas da prática pedagógica.

Intenções ou propósitos do professor de promover a apreensão pelos alunos de determinados conhecimentos, comportamentos/atitudes e valores,

configuram episódios e ações de rotina encontrados nas outras três problemáticas, demonstrando que os objetivos identificam-se com a avaliação na sua tarefa moduladora do processo de ensino, desencadeando contradições entre o conteúdo e a forma da escola capitalista, a exemplo do chamado “currículo oculto”, definido por **APPLE** (1986:-113) como normas e valores implícitos ensinados na escola, mas dos quais não se fala nas elaborações de objetivos ou fins realizadas pelos professores.

Dos dados obtidos em episódios e ações de rotina com conteúdos do tipo acima assinalados, emergiram duas generalizações. Na primeira, agrupamos aqueles em que o professor agia para seu propósito de que os alunos aprendessem o Futebol de Salão - “Futsal”, nos meios esportivos -, incentivando a prática dos seus movimentos característicos e especializados, expressando verbalmente a importância dos vários aspectos desse jogo como esporte de rendimento e justificando, de diversas formas, a necessidade de tê-lo como conteúdo escolar.

A segunda generalização teve origem nos episódios que continham traços de práticas ideológicas tendentes a estimular a formação de personalidades com características apropriadas à submissão/acatamento de normas, ordem, autoridade e hierarquia; a promover a despersonalização e a formação de determinada noção temporal - embutida na rotina de seqüência das atividades práticas -, assim como uma determinada noção de atividade livre.

1ª Generalização: PROFESSOR AGE PARA OBJETIVOS EXPLÍCITOS.

(total de 5 episódios e 3 AR)

- Comunica aos alunos que o objetivo das aulas é aprender o futebol de salão. Não explica o porquê desse objetivo; os alunos ouvem em silêncio sem fazer perguntas ou comentários (1).
- Manda fazer “coluna por dois” e logo correr 5 voltas ao redor da quadra, aproximadamente 510 m; na primeira aula diz que o objetivo da corrida é o aquecimento necessário para poder jogar (AR).
- Manifesta aos alunos que a falta de materiais usados no esporte profissional não lhes permite realizar um trabalho melhor (2).
- Faz dois grupos, um em que coloca os maiores que já sabem jogar, no qual também há alunos da equipe da escola, e outro dos menores, no qual há muitos que não sabem futebol de salão. Na hora de jogar dá 7 min.

para os pequenos e 12 min. para os maiores (AR).

- No final da aula diz aos alunos: “Fizemos os exercícios das formas de domínio; aqueles que têm dificuldades vão se aprimorando para ter bom rendimento; a cada aula vai-se acrescentar uma atividade nova” (1).
- Dá a aula por encerrada, sem fazer quaisquer apreciações sobre o nível de desempenho que os alunos atingiram em relação aos objetivos que apontou no início da aula (AR).
- Um aluno manifesta cansaço e falta de ar durante a corrida; o professor diz que isso tem características de problema asmático e reclama que o exame médico dos alunos é fundamental para dar segurança no seu trabalho (1).

Já no planejamento da disciplina encontramos sua elaboração de objetivos da seguinte forma:

“OBJETIVOS DE FORMAÇÃO: Formar e projetar talentos que possam no futuro servir às equipes representativas da escola. PSICOMOTORA: desenvolvimento das qualidades físicas e aprimoramento técnico/tático e dos fundamentos do jogo. COGNITIVO: desenvolvimento do sentido da atenção, percepção, raciocínio e criatividade. AFETIVA: favorecimento do crescimento pessoal (personalidade, confiança, perseverança, equilíbrio emocional, etc). Ao relacionamento em grupo (companheirismo, solidariedade, respeito, lealdade, etc)” (do original, em **Anexo 03**).

2ª Generalização: PROFESSOR AGE PARA OBJETIVOS OCULTOS.
(total de 195 episódios e 19 AR)

O grande número das atividades de rotina parece confirmar que o significado e sentido dessas finalidades não aparecem sempre à observação da sala de aula em formas explícitas e episódicas, senão que fundamentam - implícita, maciça e constantemente - toda a atividade prática do professor.

- O professor inicia a aula aferindo a frequência de cada uma das sete turmas separadamente, desde a 5ª A até a 5ª G; exige que os alunos respondam à chamada alinhados em filas, pela ordem da lista, na sua frente (AR).

- Determina a forma em que devem organizar-se os alunos dentro da quadra e conduz pessoalmente cada menino para o lugar que ele (professor) deseja (AR).
- Determina as exercitações e o local da sua realização sem demonstrar preocupação pela opinião dos alunos a respeito (75).
- Demonstra que durante a reposição da bola não se deve levantar o calcanhar do chão, mas um aluno erra, então grita: “Não levante o calcanhar! Não é permitido pela regra! Vai ficar a aula todinha nesse exercício...só vai parar quando não tirar o pé!” (1)
- Ameaça mandar embora meninos que brigam ou brincam enquanto estão na fila esperando sua vez (10).
- Cada aluno deve repetir mecanicamente a parte das atividades do jogo que o professor demonstrou - fora da situação de jogo - o máximo de vezes que o tempo determinado pelo mesmo permite (38).
- Nas aulas de Educação Física os alunos são separados por sexo (AR).
- Para fazer Educação Física a escola organiza uma turma composta de 50 alunos, meninos entre 11 e 16 anos de idade, das sete quintas séries da escola, às 10h da manhã, fora do turno regular, que começa às 11h e termina às 15h (AR).
- A seqüência da aula é sempre a mesma (AR).
- Permanece quase toda a aula com a caderneta de freqüência na mão (AR).
- Consulta o relógio até 5 vezes durante a aula (AR).
- Nas exercitações individuais todos os alunos têm quase o mesmo tempo para praticar a tarefa, geralmente no máximo de 4 vezes. Nas coletivas os maiores sempre têm mais tempo (AR).

- Face à presença da pesquisadora, o professor solicita aos alunos que não cheguem atrasados, visto que o tempo da aula é curto e que estarão sendo observados (2).
- O professor faz dois grupos, um em que coloca os maiores que já sabem jogar, no qual também há alunos da equipe da escola, e outro dos menores, no qual há muitos que não sabem futebol de salão. Na hora de jogar dá mais tempo para os maiores do que para os menores. Quando os dois grupos se exercitam simultaneamente, os menores jogam no campo de barro e capim e os maiores na quadra (AR).
- Na hora de “jogar” o professor age como se estivesse arbitrando um jogo esportivo formal, dando ordens sobre a forma em que os alunos devem realizar a atividade e exigindo um determinado rendimento (AR).
- Irritado pelos risos e conversações da turma, permanece em silêncio, durante três minutos, olhando os alunos com ar ameaçador. Eles ficam imóveis e manifestamente desconcertados (1).
- Durante a exercitação aprova, de vez em quando, alguns alunos com a palavra “certo!” ou “correto!”. Sempre que fala aos alunos o faz com a expressão muito séria, raramente sorri. Para os que erram não diz nada, mas olha-os duramente (AR).
- Um aluno pergunta o que acontece com quem tem vários atrasos e o professor responde que deverá freqüentar as aulas da 5ª série da manhã, na qual a ginástica “é pra quebrar” (1).
- Acompanha de perto a exercitação da fila ou grupo mais próximo a ele; dificilmente vai até os outros mais afastados (AR).
- Permanece em silêncio e afastado da turma a maior parte do tempo da aula (AR).
- Quando fala não se dirige a ninguém em particular (AR).

- Enquanto os alunos realizam a tarefa que ordenou, o professor conversa com outras crianças (38).
- Enquanto os alunos fazem a tarefa que ordenou, o professor confere a frequência de outros alunos (27).
- Durante a aula só ele fala, não dialoga com os alunos sobre o tema da aula ou as atividades desenvolvidas. Depois que determina a tarefa a ser feita, pergunta a cada aluno “O que é para fazer?”, mas não espera resposta do aluno, nem aparenta estar prestando-lhe atenção, pois ele mesmo responde em voz alta: “Dominar com a parte interna do pé!” (2).
- Não faz correções individuais; quando um aluno erra não lhe fornece ajuda individualizada, apenas repete a ordem já dada dirigindo-se a todos (AR).
- Enquanto os alunos realizam a tarefa, o professor passeia pelo local com ar ausente ou olhando distraidamente. Não olha o que os alunos estão fazendo (AR).
- O professor olha a exercitação que determinou mas não corrige os erros nem aprova os acertos (AR).
- Quando o professor chama a atenção de um aluno, o resto da turma manifesta mofa com risos, palmas e gritos estridentes. Ele não interfere (AR).
- Diminui o tempo da aula, retardando o início e adiantando o horário de finalização, diminuindo com isso o tempo de jogo dos alunos. São frequentes as reivindicações dos alunos por mais tempo de jogo (AR).

A generalização “Professor age para objetivos explícitos” coloca-nos face à colisão entre as determinações da normatização e organização do espaço e tempo pedagógico escolares e os propósitos do professor, demonstrando que, embora seja ressaltada por diversos autores a possibilidade de mudanças a partir da “força de vontade” ou “compromisso”, é evidente que não serão os esforços isolados de um professor - por mais que denodados - os que vencerão essas

determinações.

Não temos explicações do próprio professor sobre os critérios e métodos com os quais elaborou os objetivos instrucionais, disciplinares, de valores e atitudes que desejava atingir com sua prática pedagógica, mas acreditamos que os dados nos fornecem pistas para conhecer a resposta.

O professor definiu como objetivo de “formação” formar e projetar talentos que pudessem, no futuro, servir às equipes representativas da escola, discriminando como meio para conseguir isso a incidência da sua ação em três aspectos: psicomotor, cognitivo e afetivo. A ambigüidade dos objetivos mais gerais e as contradições postas pelas possibilidades concretas da prática pedagógica para atingir aqueles mais operatórios - que ao nosso modo de ver refletem a tentativa de ofuscar a significação real das finalidades do sistema educativo - evidenciam-se, principalmente, no que o professor denomina de “aspecto afetivo”, no qual pretende favorecer o crescimento pessoal em termos de personalidade, confiança, perseverança, equilíbrio emocional e do relacionamento em grupo, assim como o companheirismo, a solidariedade, o respeito e a lealdade.

Em objetivos desse tipo parece-nos fundamental a análise de dois aspectos: em primeiro lugar, do marco teórico conceitual das concepções do professor, quer dizer, especificamente, da teoria do conhecimento e lógica de raízes positivistas reforçadas pelo conteúdo da escola - ao qual subjaz o projeto histórico capitalista - que o orientam para o tratamento fragmentado do conhecimento e para a elaboração de perspectivas idealistas para o seu trabalho. Em segundo lugar, a análise das contradições dos objetivos parciais de cada disciplina com a realidade atual. No caso, por exemplo, de que fosse considerado progresso do conhecimento, em relação à realidade atual, que a Educação Física se fundamentasse em paradigmas da área das condutas motoras ou psicomotoras, este deveria ser acompanhado de uma correspondente atualização de métodos e fundamentação teórica pelo professor, assim como da unidade metodológica, envolvendo as outras disciplinas, caso contrário os resultados apontariam, como acontece no momento, mais uma contradição provocada pelas possibilidades objetivas da prática pedagógica.

À luz da dialética, as perspectivas formuladas em relação à formação da personalidade, além de ambíguas, podem ser consideradas idealistas, porque, como indica **LEONTIEV** (1981), a personalidade do indivíduo deve ser compreendida como qualidade gerada pelo movimento do sistema das relações sociais objetivas dentro das quais está inserida sua atividade. Para esse autor, deve-se considerar:

“(...) que a personalidade surge pela primeira vez na sociedade, que o homem se manifesta dentro da história - assim como a criança o faz na vida cotidiana - somente como indivíduo dotado de determinadas propriedades e capacidades naturais, e que devém uma personalidade só quando age na qualidade de sujeito de relações sociais” LEONTIEV (1981: 141-142).

É possível afirmar que os objetivos de desenvolver confiança, perseverança, equilíbrio emocional, companheirismo, solidariedade, respeito e lealdade eram negados pela própria ação do professor sobre os valores dos alunos - como visto no conteúdo da 2ª generalização.

Os objetivos, como antecipação de futuro, precisam ser elaborados sem se perder de vista as possibilidades concretas da prática pedagógica para atingi-los. Quando esse requisito não é atendido a prática da sala de aula é estéril e representa, na realidade, mais um obstáculo para o acesso ao conhecimento. No aspecto de formação psicomotora, por exemplo, o professor determinou a necessidade do desenvolvimento das qualidades físicas e do aprimoramento técnico/tático dos fundamentos do jogo Futebol de Salão. No estudo de **TELES** (1994), “Fundamentos para a preparação de equipes escolares de Futsal”, encontramos elementos teóricos de interesse para analisar essa questão⁽¹²⁾. Afirma esse especialista que se o Futsal estiver sendo tratado como esporte de rendimento - o caso em observação - as qualidades físicas a serem desenvolvidas são: resistência aeróbica, resistência anaeróbica alática e lática, velocidade, força dinâmica, força explosiva, agilidade, flexibilidade e coordenação.

Considerando que o jogo é essencialmente anaeróbico, para determinação do nível de solicitação do esforço - duração da exercitação e tempo de recuperação -, nas idades assinaladas, deverá ser levado em conta que a resistência anaeróbica, que usa das fontes energéticas do ATP (alática) e da glicose (lática), por razões psicofisiológicas, não pode ser sistematicamente exercitada antes dos 14-15 anos. A partir dessa faixa etária os métodos de treinamento devem ser aplicados prudentemente. A explicação dessa limitação é a menor capacidade de recuperação dos indivíduos nessas idades e faixas

⁽¹²⁾

TELES (1994) desenvolveu o seu trabalho investigativo sobre “FUNDAMENTOS PARA A PREPARAÇÃO DE EQUIPES ESCOLARES DE FUTSAL” utilizando a seguinte bibliografia: BENTO, J. O. Para uma formação desportivo-corporal na escola. Lisboa. Livros Horizonte. 1989. COLÉGIO AMERICANO DE MEDICINA ESPORTIVA. Guia para teste de esforço e prescrição de exercício. RJ. MEDSI. 1978. MAHLO, F. O ato tático no jogo. Lisboa. Compendium. 1979. NADEAU, M. PÉRONNET, F. e outros. Fisiologia aplicada na atividade física. SP. Manole. 1985. SOBRAL, F. O adolescente atleta. Lisboa. Livros Horizonte. 1988. WEINECK, J. Biologia do esporte. SP. Manole. 1991.

inferiores.

O professor, que determinou a necessidade do desenvolvimento das “qualidades físicas” para os alunos poderem jogar Futsal, elegeu como principal forma de treinamento delas a corrida, à qual dedicou uma média de 5,4 minutos (**QUADRO 1**) em cada aula, configurando, com essa escolha metodológica, fortes limites para atingir o objetivo em questão. **TELES** nos ajuda com a seguinte explicação: é a resistência aeróbica que deverá ser priorizada entre os 8 e 15 anos, vez que numerosas pesquisas demonstram que ela exerce forte influência na capacidade de rendimento do organismo; repercute na velocidade, na potência, na força e na agilidade, além de provocar mudanças qualitativas sensíveis nos sistemas cardio-vascular e respiratório. Entretanto, deve-se ter presente que a única forma de distribuir adequadamente a intensidade e duração do esforço, quer dizer, respeitando as possibilidades individuais dos alunos, é o acompanhamento rigoroso com testes específicos, no início e ao longo do processo. Só dessa maneira poderá ser atribuída a carga correta e realizar as elevações de carga quando necessário.

O aparecimento de adaptações biológicas da capacidade aeróbica pelo treino sistemático ocorre entre 6 e 8 semanas, segundo investigações dos especialistas consultados por **TELES** (12) - **WEINECK** (1991); **MAHLO** (1979); **NADEAU** e **PÉRONNET** (1985) -, portanto, é aconselhável um aumento de 10% das distâncias percorridas a cada duas sessões e uma elevação progressiva do tempo de corrida que vai dos 5 a 20 minutos. Todavia, e com referência nas orientações do Colégio Americano de Medicina do Esporte, recomenda-se realizar de 3 a 5 sessões semanais para que as adaptações aeróbicas sejam obtidas de forma significativa.

Não obstante o desenvolvimento das qualidades analisadas se constituísse num dos objetivos do professor, testes e/ou outras formas de controle, coerentes e coadjuvantes na obtenção dos resultados desejados, não fizeram parte dos procedimentos por ele empregados, nem durante o tempo do trabalho observado nem durante as aulas que não o foram. Também ficou evidente que sua decisão de manter na quadra a turma de alunos da sua aula anterior, para que recuperassem aulas, criava uma desordem fenomenal, que, mesmo querendo, teria impedido que ele controlasse rigorosamente o tempo e qualidade do esforço dos meninos durante a corrida. Por outra parte, a distribuição do tempo da aula para atingir resultados apreciáveis, segundo **TELES**, exige iniciar de forma muito motivante, com o próprio jogo durante 8 minutos, mais ou menos; dedicar 20 minutos para tratamento do conhecimento específico de técnicas ou táticas do jogo; 17 minutos, aproximadamente, para

treinamento de capacidades corporais e, finalizando, 5 minutos de atividades relaxantes, totalizando 50 minutos para cada sessão.

Pode-se perceber que a forma de organização da parte principal da aula pelo professor não lhe permitia promover avanços no desenvolvimento das qualidades físicas desejadas. À exercitação específica do jogo destinava uma média de 15,9 minutos (**FIGURA 1**, Col. 6), isso quando fazia exercitação simultânea do grupo dos alunos maiores e menores. Quando separava os grupos, o primeiro a fazer a tarefa - e geralmente era o grupo dos menores - ia embora assim que a terminava, passando, desse modo, a ter um tempo efetivo de aula de 9,4 minutos, em média, de exercitação (**Figura 1**, Col. 8). O grupo dos maiores, entre os quais encontravam-se várias crianças da equipe da escola, passava a ter um tempo médio de 11,4 minutos de exercitação (**Figura 1**, Col. 7).

Face à questão do desenvolvimento de condições ou aptidões físicas, além do exposto, é basilar o estabelecimento de relações entre os objetivos pedagógicos e as características de classe social dos alunos, vez que o desenvolvimento biológico, psicológico e fisiológico depende de condições materiais concretas que resultam em possibilidades desiguais de desenvolvimento e possibilidades desiguais de apreensão de habilidades esportivas. Isso demonstra como os objetivos apresentam-se como um final idealizado.

No aspecto cognitivo o professor assinalou o propósito de desenvolver o sentido da atenção, percepção, raciocínio e criatividade, sugerindo com o uso da palavra “sentido” uma concepção um tanto inatista dessas habilidades. Se, como afirma **TELES**, “A educação do pensamento e do ato tático tem por objetivo tornar o aluno capaz de resolver, por si só, problemas práticos tais como surgem nas diversas situações de jogo”, deve-se concordar que não é possível dominar, como é desejável, as habilidades para jogar o Futsal, se não existe uma disposição interna - no caso do jogo, o motivo lúdico - e se a ação “jogar” é reduzida à exercitação de habilidades e momentos específicos executados separadamente.

Nessa direção, os procedimentos utilizados pelo professor - repetições mecânicas e rígidas das partes de um todo, em condições materiais sempre iguais e margem exígua de tempo disponível para cada aluno explorar as situações confrontando-as às suas próprias possibilidades (tempo 15,9 min., em média, para 49 alunos) - acusam que os objetivos que ele elabora fazem parte de um discurso sobre sua prática e, apenas, encobrem o propósito seletivo. Assim configura-se uma situação conflitante para o aluno: o esperado não é conseguido e não lhe é dado entender por que os objetivos da sua atividade - especialmente a

ludicidade - não são a referência da avaliação realizada pelo professor.

A possibilidade de desenvolvimento da criatividade - como descobrimento de novas funções para os objetos e a combinação de diversos procedimentos conhecidos no desenvolvimento de uma nova atividade - também sofreu a limitação imposta pelos próprios procedimentos organizacionais e de trato com o conhecimento do professor e, principalmente, pelos seus objetivos de seleção ocultos no programa e explicitados na prática.

CONCLUSÕES

Realizamos este trabalho investigativo motivados pela idéia de participar da construção da teoria pedagógica que compreendemos como salto qualitativo da identidade da atual disciplina Didática. Assim como **FREITAS** (1987), pensamos que ela requer a pesquisa coletiva de pedagogos, especialistas das áreas que dão suporte epistemológico à Pedagogia - Sociologia, Filosofia, Psicologia, entre outras - e metodólogos preocupados em desenvolver o ensino de conteúdos específicos. Nossos passos iniciais foram dados com base nas teses defendidas pelo autor acima citado e desenvolvidas nos trabalhos orientados por ele no LOED - FE.UNICAMP - sobre a Didática enquanto Teoria Pedagógica, os quais procuram elucidar a problemática, mais geral, da elaboração de categorias que reflitam a prática pedagógica da escola capitalista para, no âmago das suas contradições - e à luz de um projeto histórico socialista -, visualizar sua própria superação (cf. **FREITAS** 1995).

No enfoque materialista histórico-dialético entende-se a teoria pedagógica como um corpo de categorias que investiga as regularidades subjacentes ao processo de trabalho pedagógico e medeia as relações entre a teoria educacional e as metodologias específicas destinadas ao ensino dos conteúdos escolares, as quais, por sua vez, são as mediadoras entre aquela e a prática pedagógica da escola. Pode-se dizer que ela será uma teoria interpretativa e de intervenção da prática pedagógica da escola, não havendo, portanto, necessidade de se postular uma "Didática Geral", em especial se for entendida como método geral de ensino. Contudo, isso não autoriza o entendimento de que, apenas, existam as "Didáticas Especiais" ou metodologias com especificidades oriundas do conteúdo que se ensina. As metodologias específicas dizem respeito à própria prática da sala de aula. No interior dessas relações o geral é a teoria pedagógica, seus elementos e aspectos essenciais, constitutivos do norte pedagógico-didático, estão presentes nas metodologias específicas estabelecendo as relações dialéticas do geral e específico no particular. A teoria pedagógica, nesses parâmetros teórico-metodológicos gerais, é uma teoria crítica da prática da escola capitalista que surge dentro dos limites das correlações de força existentes numa determinada formação social, a partir das próprias categorias que representam o movimento real dessa prática, incluídas suas contradições e formas de superação.

Nossa hipótese de trabalho - que na prática pedagógica podem ser encontrados elementos constitutivos de categorias explicativas da mesma -

fundamentou-se na compreensão da Pedagogia como uma concepção de educação - teoria educacional - que emerge de um determinado projeto histórico, em outros termos, do entendimento da educação nas suas relações reais com os processos de vida do homem, permitindo-nos afirmar que uma Didática superadora dos formalismos questionados exclui a possibilidade de vir a ser uma área de conhecimento ou uma ordem compendiada de conceitos sobre a prática pedagógica.

Tendo como ponto de partida os trabalhos desenvolvidos pelo **LOED** e em forma especial os de **FREITAS** (1985, 1987, 1989, 1991, 1994 e 1995), propusemo-nos perscrutar algumas áreas que nos pareceram prioritárias de investigação para a construção da teoria pedagógica, áreas que denominamos de problemáticas significativas: organização do trabalho pedagógico, trato com o conhecimento, avaliação e objetivos. As evidências, colhidas pelo autor acima citado, em relação à avaliação como categoria-par com os objetivos escolares, orientaram-nos para procedermos de forma semelhante no aprofundamento da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, procedimento que nos permitiu contribuir com a configuração de mais uma categoria-par. Unir categorias em pares significa reconhecer entre elas suas relações mútuas expressas numa unidade de diferenças, de contrários, em outros termos, na sua unidade relativa. Deve-se ter presente que as categorias têm diversos conteúdos em dependência do momento histórico em que são consideradas e isso constitui sua característica lógico-histórica. De tal modo podemos dizer com **FREITAS** (1995:43): “(...) a evolução histórica dessas categorias, suas formas de superação, e sua consistência lógica constituem-se em preocupação da teoria pedagógica a partir da realidade atual da escola capitalista”.

Pensamos que a importância e originalidade do nosso trabalho reside em ter contribuído para o arcabouço da teoria pedagógica com categorias que permitem perceber certas contradições da prática pedagógica e, em consequência, constituem-se em elementos valiosos para delinear caminhos de superação da Didática. Todavia, ele assinala articulações entre os aspectos específicos de uma metodologia - Educação Física - com as disciplinas de suporte epistemológico e com os princípios norteadores da teoria pedagógica em construção.

Para atingir nossos propósitos procuramos o diálogo com alguns autores nacionais que a partir de 1980 se engajaram no processo de crítica a essa disciplina e de elaboração de novas proposições para redefinir suas bases teóricas configuradas por métodos e técnicas, formalizados e

descontextualizados, e princípios liberais alheios às relações escola-sociedade. Selecionamos para tal fim: **OLIVEIRA** (1992), **WACHOWICZ** (1989), **LIBÂNEO** (1984, 1990, 1991) e **FREITAS** (1985, 1987, 1989, 1991), entre outros critérios, porque eles utilizaram, segundo sua própria expressão, o referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético. Ainda, debruçamo-nos nas dissertações de mestrado e nas obras de literatura especializada na área de Educação Física, analisando dados significativos da prática pedagógica percebidos por seus autores.

Ressaltamos, mais uma vez, que não assumimos uma crítica à obra de todos aqueles com os quais dialogamos, mas somente um questionamento das suas teses em áreas específicas, visando a apontar categorias-chave para a leitura do movimento real da prática pedagógica, suas contradições e suas formas de superação, dando corpo à teoria pedagógica que, estendendo os limites da Didática, exceda as contradições existentes no interior da escola capitalista.

Iniciamos a pesquisa tendo como pressuposto que as bases da teoria pedagógica deveriam ser estabelecidas em torno do princípio da *atividade prática*, porque, no marco teórico-metodológico materialista histórico-dialético, a amplitude e o caráter de uma teoria são dados pelo grau de fundamentabilidade do seu princípio determinante, representado, naquelas de maior importância, pela tese cuja veracidade já foi autenticamente estabelecida. Para o marxismo é a atividade prática - no sentido que lhe é atribuído por **MARX**, de ser atividade livre, universal, criativa e autocriativa - o meio pelo qual o homem faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. Para manter essa coerência, ao longo do nosso trabalho, abordamos a teoria como “(...) *atividade que deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o desenvolvimento de leis a que eles estão subordinados*” (**KOPNIN**, 1978:238) e buscamos na prática pedagógica da escola pública a contrapartida necessária para não tornar a teoria uma mera abstração. Com base nessas concepções desenvolvemos a análise das proposições de transformação da Didática dos nossos interlocutores, chegando às conclusões que passamos a expor.

Na ótica de **OLIVEIRA** (1992), a superação da Didática requer uma nova estrutura de totalidade configurada por totalidades menores ou dimensões da realidade - histórica, antropológica, ideológica e epistemológica -, que exige o relacionamento estreito da Didática com uma concepção de homem e de mundo, bem como das relações entre eles. No entanto, ela defende como referência o materialismo histórico dialético, não explicita no seu trabalho o projeto histórico no qual se articulam essas relações entre homem, mundo e método de análise.

Nesse ponto, faz-se evidente que a autora abandona a proximidade do referencial materialista e passa a dar o caráter de categorias a elementos ou subprocessos - conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins, etc., - que ela própria constrói sobre a análise lógica formal do processo didático. Isso, além de negar as categorias emergentes da própria prática da escola, dicotomiza o lógico-histórico, já que os estruturantes - lógicos -, em nosso modo de ver, característica saliente da Didática Fundamental, não dão conta do movimento real da prática pedagógica da escola pois ficam esvaziados das contradições dessa prática e, por conseguinte, das possibilidades de superação lógico-históricas.

A crítica à Didática formulada por **LIBÂNEO** (1990-1991), sem desconhecer a importância da sua contribuição, nos fez pensar, por vezes, que seu olhar investigativo se deteve nas aparências do fenômeno da prática pedagógica e por isso suas explicações e proposições nem sempre fundamentaram uma nova Didática. Em nosso modo de ver, esse novo também referia-se à aparência. Embora alertados pelo próprio autor sobre a complexidade da atividade que esconde (1991:55), não encontramos nas suas explicações as necessárias relações de fundo, sugerindo que há uma indiferenciação entre conteúdo do ensino e conteúdo da escola, este último determinante da organização do trabalho pedagógico e alicerce histórico da aula e dos conteúdos/matérias escolares. Essa forma de abordagem leva-nos de volta, indefectivamente, ao próprio esquema didático da escola capitalista, negando qualquer possibilidade de superação e afastando a prática como única e real mediação entre o aluno e o conhecimento. Aí origina-se o que poderíamos chamar de grande equívoco, porque colocando-se o professor no lugar da prática, a relação direta com o mundo - trabalho socialmente útil - fica aos encargos da imaginação do professor através de recursos didáticos, vazios e artificiais - que **PISTRAK** apelidou, perspicazmente, de “acrobacias metodológicas” -, quer dizer, um passo atrás nas possibilidades de superação.

Entretanto, face a essa questão, **FREITAS** (1995:101-104), de modo extremamente consistente, defendendo o trabalho como mediador fundamental, substitui no esquema didático formal “professor” por “trabalho material”, restabelecendo a unidade teoria-prática e reafirmando o trabalho socialmente útil como mediador homem-conhecimento.

O trabalho como organizador curricular e como princípio fundante de uma pedagogia superadora - socialista - foi também, na nossa investigação, uma categoria de análise que nos propiciou um exame mais aprofundado das teses sustentadas pelos autores em questão sobre as diferentes problemáticas em

estudo. Encontramos divergências acentuadas na interpretação desse princípio educativo, certamente em razão das divergentes interpretações do materialismo dialético, à luz do qual ele não se expressa somente quando estabelecida uma relação direta dos alunos com a politecnicidade, pois ele está presente em todo o conteúdo da escola - expressão do projeto político pedagógico que dá forma à organização global do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula - e do conteúdo do ensino. Esse motivo indica que, independentemente da definição da especificidade da educação pelo trabalho não material, defendida por **LIBÂNEO**, a estrutura e conteúdo do processo de aprendizagem exigem a abordagem da ontogênese do pensamento científico e das suas regularidades pela lógica histórico-objetiva. Em outros termos, na sua gênese na atividade - trabalho - material, pois o princípio do trabalho se traduz, mais do que num programa explícito de atividades pedagógico-laborais, notadamente, no direcionamento do ensino pelas contradições produzidas no interior da escola pelo modo de produção capitalista, em último termo, razão da opção política do sistema educativo. A prática da sala de aula não se relaciona diretamente com a prática social senão pela mediação da organização global da escola.

O princípio do trabalho deve explicitar-se numa nova organização do ensino na escola, na qual a aula não represente a separação trabalho intelectual-trabalho manual, nem assegure a estrutura de poder dentro da escola, especialmente na ação homogeneizadora e disciplinadora. Nosso estudo revelou que a união trabalho-ensino representa um desafio à manutenção da coerência das propostas que buscam a superação das velhas práticas. Não são raras afirmações, como as formuladas por **LIBÂNEO** (1990:225), de que o ensino não é a prática da vida e sim um *vínculo* com essa prática, que ele busca *resultados para o trabalho* ou que relaciona-se com a atividade prático-transformadora, tendo como objetivo principal e imediato a transmissão e assimilação do saber. No íntimo dessas asseverações verificamos a exclusão de duas premissas básicas: a primeira, que o elemento fundante da atividade não material desenvolvida na escola é o trabalho material produtivo ou socialmente útil, pelo qual uma prática pedagógica superadora não pretende a mudança da consciência precedendo uma futura nova prática, pois é a prática que muda a consciência. A segunda, que o processo constitutivo das diversas formas de pensamento é o “(...) *processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento*” (**LENIN** apud **DAVÝDOV** 1982:279), ou seja, o pensamento de um homem é o movimento de formas de atividade da sociedade historicamente constituídas e apropriadas por ele. Isso significa que na escola se trabalha com o conhecimento já assimilado pelos homens e que o

principal problema didático, portanto, numa perspectiva superadora, não é transmitir conhecimento para ser assimilado, mas a partir de uma determinada prática pedagógica, utilizando-nos dos termos de **MARX** (apud **DAVÝDOV** 1982:307), “(...) *reduzir o movimento visível que só aparece no fenômeno ao verdadeiro movimento interno...*”.

Deve-se entender, assim, que os métodos didáticos não podem ser confundidos com ordenações sistêmicas de procedimentos, que terminam, inevitavelmente, assumindo a forma de um método geral de ensino, o qual, em último termo, nada mais é do que uma normatização que visa à mecanização das atividades intelectuais e que representa um meio de controle. Proposições desse teor trazem oculto o neo-tecnicismo como ação pedagógica do capital, cuja forma expressiva é o “(...) *treinamento massivo, intensivo, periódico e rotineiro com ênfase nas técnicas de motivação e desenvolvimento da personalidade e do comportamento*” (**FIDALGO**, 1994:35).

Não é difícil ver que a “nova racionalidade” instalada pela filosofia da “nova direita” está patrocinando a transmutação do neo-tecnicismo numa nova Didática.

Embora procedimentos como, exposição verbal, demonstração, estudo dirigido, grupos de trabalho e outros viabilizem o trabalho docente, é somente o trabalho, como gênese do conhecimento humano, que pode orientar a estruturação das disciplinas em harmonia com o método científico da exposição do material, quer dizer, a atividade que reproduz o movimento desse material e na qual subsistem “(...) *em original forma docente as situações e operações que foram inerentes à investigação do objeto*” (**DAVÝDOV** 1982:416).

Todavia, a opção - revolucionária - de uma nova didática por uma metodologia calcada na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética exige, também, a coerente escolha de uma teoria psicológica da mesma raiz, pois o professor deverá encontrar as operações que possam promover nos alunos a apreensão das abstrações, generalizações e conceitos constitutivos do diferente conhecimento das diferentes disciplinas. A teoria pedagógica superadora da Didática não será um corpo de regras prontas para o professor aplicar. Ela deve se delinear como um conjunto de princípios norteadores e de categorias advindas da prática pedagógica, cuja evolução histórica, bem como suas formas de superação, constituem-se em objetos dessa teoria.

Procurando entender as relações internas entre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento - seleção, organização e sistematização - analisamos a natureza da prática - mediação - da metodologia da Educação Física, análise que, na nossa compreensão, poderia ser realizada tendo

em vista qualquer outra disciplina, como História, Artes ou Matemáticas. Na ótica de referência, a Pedagogia, como ciência prática da educação, entende o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa, de forma que a abordagem das questões próprias da educação se dá em relação ao processo real da vida do homem, das suas relações sociais - de trabalho e de classe - e do seu modo de produção entre outros aspectos. Não é o conhecimento do conteúdo o elemento definidor para se estudar o ensino dos conhecimentos específicos que a educação transmite, como na História, Biologia, Artes ou Matemáticas. Tenha-se presente que a ciência não evolui na busca de diferenças e sim na busca de regularidades enquanto essência. Isso deve significar que a teoria pedagógica interessa-se pelas regularidades ou o que há de comum na prática do ensino das diversas disciplinas escolares, ou seja, não se pode pensar no salto qualitativo da Didática desligado da base de uma ciência pedagógica. Por isso preocupou-nos a união dos aspectos específicos, oriundos do conhecimento/conteúdo ensinado, com os aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica: “ *O particular é a unidade do singular e do geral*” (CHEPTULIN 1982:195). Em outros termos, preocupou-nos o caráter dos nexos internos entre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento/conteúdo da disciplina Educação Física, nexos que, provavelmente, a investigação dentro de uma outra metodologia também traria à luz, desde que não fosse realizada uma análise a-histórica das fases do seu desenvolvimento e da realidade atual da sua apresentação como fenômeno em estudo.

Como dados eloqüentes para compreensão das formas com que o professor tratava a seleção, organização e sistematização do conhecimento, analisamos a relevância social atribuída a este conhecimento e as suas relações com o projeto histórico, com a realidade atual, com o projeto pedagógico da escola e com a necessidade de o aluno fazer a leitura da realidade. Também procuramos aqueles que indicavam a consideração das possibilidades de distribuição, dadas pela natureza do conhecimento, e das possibilidades dos alunos para apreendê-lo, assim como das condições estabelecidas pela escola e pelo professor para torná-lo apreensível, além da organização das condições espaço-temporais e a normatização escolares postas pela escola, em geral, e a disciplina, em particular.

Pelas opiniões coincidentes encontradas nas dissertações e na prática da escola vimos que a especialização do professor numa determinada prática esportiva é o critério principal para a seleção do conhecimento na disciplina Educação Física. Como segundo critério, unanimemente, foi apontada a

"preferência das crianças", critérios que traduzem um notório desvinculamento escola/realidade atual. A decisão do professor observado não fugiu dessa norma, pois ele levou em consideração que a escola já tinha uma equipe formada - por ele - e que atuava com certo sucesso em competições até de nível estadual.

A importante questão da organização do conhecimento ao longo das séries não foi motivo de preocupação nas abordagens metodológicas dos nossos interlocutores da área da Didática. Já na literatura especializada da Educação Física encontramos uma produção a esse respeito. Nos mestrados esse tema não tem sido motivo de estudo.

O **COLETIVO DE AUTORES** (1992), preocupado com a forma em que a escola promove a assimilação do conhecimento nos escolares, propõe a organização do tempo do ensino básico em ciclos que, de certa forma, representam a superação da organização seriada. Essa proposta significa a vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia para fundamentar a reflexão pedagógica no processo de escolarização e a divisão ou organização do conteúdo das disciplinas nas diferentes séries. A proposição de uma forma de superar a seriação, pelos autores citados, objetiva, principalmente, proporcionar aos alunos o tempo necessário para a aprendizagem e para atingir com sucesso a conceituação ou explicação dos fenômenos em estudo, quer dizer, promover nos alunos a constatação dos elementos componentes do conceito, a interpretação da significação deles, a compreensão das suas funções e, finalmente, a explicação sobre o conhecimento em questão. Entendemos que essa proposta do **COLETIVO DE AUTORES** (1992) coloca aspectos fundamentais da categoria organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento.

Na área de Educação Física também encontramos sugestões interessantes em relação à organização do tempo pedagógico numa tentativa de superar a dimensão temporal da unidade áulica, ainda que no momento atual não seja possível a alteração imediata da organização seriada. **TAFFAREL** e outros (1995) apresentam proposições para o redimensionamento do tempo pedagógico após constatarem, dizem as autoras, a farsa levada em curso nas escolas, onde, por inúmeras razões, o tempo é deliberadamente burlado, o trabalho instrucional menosprezado e os alunos alienados da sua tarefa de aprender. Apontam que o processo de construção social do conhecimento pode ser incentivado e facilitado pela organização do tempo pedagógico em oficinas, laboratórios, seminários integrados e interativos e festivais de cultura corporal e esportiva, de forma que o processo básico de aprendizagem se desenvolva pela vivência da qual se promovem percepções significativas e relevantes. Do universo referencial da

cultura corporal e esportiva criticamente elaborada, bem como do universo de referência da escola e dos alunos - sua estruturação, suas injunções, suas experiências, sua consciência manifesta, seus conhecimentos prévios de senso comum ou não, suas representações sociais -, estabelecem-se confrontos de interesses, intenções, conhecimentos, competências humanas relacionais pela via da unidade metodológica na perspectiva da interdisciplinaridade. Na visão desses autores o conhecimento escolar deverá atender à natureza da concepção e finalidades da educação, dadas pelo projeto histórico, considerando possibilidades temporais que atendam, efetivamente, às necessidades dos alunos.

Em geral, o problema do tempo necessário para aprender não esteve no foco de atenção de nenhum dos autores de propostas de novas didáticas.

A preocupação constante de não realizar análises a-históricas manifestou-se no nosso trabalho pela atenção às perspectivas de desenvolvimento social e educacional do tipo de homem que o futuro exige, das condições em que ele realizará seu trabalho e as qualidades cujo aperfeiçoamento deverá ser propiciado para tanto ou, de outro modo, ao expressar com clareza o projeto histórico subjacente às idéias pedagógicas defendidas. Em nosso modo de ver, como dito anteriormente, a abordagem histórica promove as funções de explicação, valorização e prognóstico do princípio dialético da unidade do lógico e do histórico, no entanto, nesse ponto levantaram-se as principais divergências com nossos interlocutores.

LIBÂNEO (1986:13) reconhece que as tendências pedagógicas “(...) *são sempre subordinadas a uma visão de projeto histórico*”, mas essa afirmação precisa ser radicalizada, pois uma crítica geral da sociedade capitalista não permite a identificação inequívoca das fontes geradoras dos problemas a serem pesquisados; além disso, projetos históricos diferentes alimentam diferentes concepções de educação e de sociedade. É essa a razão pela qual, nos aspectos ligados às nossas problemáticas em estudo, e tendo em vista uma nova Didática, as teses defendidas por **OLIVEIRA** (1992), **WACHOWICZ** (1989) e **LIBÂNEO** (1984, 1990, 1991) apresentaram como principal limite para serem avaliadas como superadoras a falta do recurso à prática e a especificação de um projeto histórico claro que permitisse a delimitação do conteúdo das categorias da Didática da escola capitalista. A abordagem materialista não pode ser traduzida em aspectos do conteúdo metodológico ou das categorias da dialética marxista. Ela implica articular o método de análise da realidade e o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista, e sua superação, com indicações tático-estratégicas que, além de tudo, não se dissociam da orientação político-partidária - onde, senão, poderia se gestar uma teoria revolucionária? -

da luta a ser travada para atingir as transformações sociais almejadas.

Como aspecto preponderante da categoria-par organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento, propusemos a “realidade atual” como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, conceito que deve ser compreendido como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político pedagógico da escola. Sem medo de sermos ousados, queremos afirmar que somente a clareza do caráter dessa referência pode impedir que a escola insista em defender como tarefa a “distribuição democrática do saber historicamente acumulado” enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de “homem” que a escola quer formar.

O nosso trabalho reforçou a abordagem do Projeto político-pedagógico como estratégia para intervir na realidade social e de, a partir de uma reflexão pedagógica capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada, interferir no seu desdobramento numa dada direção. Por isso a referência da “realidade atual”, hoje, como balizadora das decisões pedagógicas, deve implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral, da miséria e exclusão social da classe trabalhadora brasileira, senão, principalmente, dos seus efeitos concretos no nível das exigências que estão sendo impostas ao sistema de ensino.

Atender a realidade atual como norte do trato com o conhecimento é colocar as problemáticas pedagógicas no contexto dos conflitos sociais que acirram a luta de classes determinando para a classe trabalhadora a perda do direito ao trabalho, à terra, à saúde, o recrudescimento do analfabetismo e da violência, a mortalidade por doenças decorrentes da destruição do meio ambiente e outros. Realidade atual implica, ademais, perspectivar o ensino em relação ao “contemporâneo”, que não é, infelizmente, o progresso científico e tecnológico chegando a todos, senão as conseqüências trágicas das novas formas de exploração e de aculturização nos nossos países menos desenvolvidos. Esse “contemporâneo”, apregoado pela direita, cobriu com doces ilusões a miséria para se colocar como real. Enfim, “realidade atual” é os determinantes sociais da educação confrontando o dia-a-dia da prática pedagógica. Desse modo, a prática do professor necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea que se manifesta, na área pedagógica, nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da escola, assim como o neotecnicismo, alimentando-as com correntes de pensamento idealistas -

entre outras, neopositivismo, existencialismo, pragmatismo -, as quais isolam a escola dos problemas que afetam a sociedade e incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais. Contudo, essa leitura não indica que defendemos como primeira tarefa a mudança das consciências, pois o conteúdo da mudança alicerça-se no conhecimento científico concretizado numa nova prática não respaldada pelo senso comum. Uma prática dialética fundamenta-se no caminho da percepção ativa ao pensamento abstrato e desse à prática. Entretanto, distribuir democraticamente o conhecimento historicamente acumulado acerba a contradição da manipulação do aluno pela informação e do condicionamento do seu comportamento e modos de pensar, e por isso impõe-se o norte de um Projeto Histórico claro, para ajudar o professor a distinguir as ações necessárias para a formação de um determinado Homem para um determinado mundo do trabalho.

Um Projeto Histórico não capitalista - “contra hegemônico” - no qual se aponte a superação das atuais estruturas sociais indica, necessariamente, face à questão da pedagogia, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias - na qual seria possível a realização e a emancipação do indivíduo -, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia, afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social. Por isso o Projeto Histórico é o eixo em torno do qual devem definir-se as orientações pedagógicas, assegurando dessa forma que o “estatuto progressista” do discurso seja menos uma qualificação ideológica do que objetivamente revolucionário.

Tanto os autores das dissertações de mestrado como os de literatura específica da área não contemplaram nos seus trabalhos a cientificidade e historicidade do processo cognitivo e a base material que o determina, desconsiderando, ainda, os conteúdos do ensino na totalidade do conteúdo da escola. Embora reconheçam uma função social nesta, não a percebem na sua essência, e isso faz-se evidente no modo em que deslocam o núcleo problemático da forma e conteúdo da escola à forma e conteúdo do ensino.

A contribuição de **LIBÂNEO**, **WACHOWICZ** e **OLIVEIRA** às problemáticas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento é pequena. Apesar de alguns reconhecimentos formais, essas questões não são incorporadas significativamente às suas formulações didáticas (cf. **LIBÂNEO**, 1990, 1991; **WACHOWICZ**, 1989 e **OLIVEIRA**, 1992).

A organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento - seleção, organização e sistematização - apareceu, na nossa investigação,

profundamente modulada pela categoria avaliação/objetivos, pondo em xeque a idéia de que as contradições da avaliação poderiam ser superadas pela via do conhecimento, já que não é este, apenas, a ser avaliado dentro da escola.

Enquanto autores como **LIBÂNEO** e **OLIVEIRA** não compreendem a avaliação como categoria explicativa da prática pedagógica, ou, a exemplo de **WACHOWICZ**, não a incorporam às suas reflexões, **FREITAS** (1995) apresenta elaborações conclusivamente maciças originárias de pesquisas realizadas na própria escola. Destaca o autor os aspectos essenciais desse fenômeno subordinado às funções sociais da escola numa sociedade capitalista, que a imbuí das relações sociais provocando sua manifestação não apenas no aspecto instrucional, mas também no de hábitos, valores e atitudes, especialmente os disciplinares. O campo da avaliação configura-se como o estudo dos mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. **FREITAS** (1994:260) afirma que, nesse sentido, a avaliação “(...)investiga as práticas envolvidas nos processos de classificação do desempenho do aluno em função do domínio do conteúdo e seus correlatos - controle disciplinar e controle motivacional - e suas relações com a ausência de escolas para alunos em idade escolar, a evasão de alunos nas séries e entre ciclos, a promoção e repetência, a destinação de determinadas classes sociais para determinadas profissões e os próprios mecanismos de permanência dos alunos na escola”.

Nosso estudo da prática da Educação Física corroborou a presença dos aspectos das relações entre escola-sociedade, em forma saliente os relacionados à avaliação informal, assim como a ação do professor sobre os valores do aluno a partir da punição, a qual, surpreendentemente, apareceu, também, na própria relação dos alunos entre si. Os alunos sofreram uma constante pressão para moldar ou mudar seus valores, pressão patenteada na desconsideração das suas motivações e na repressão da sua espontaneidade e dos seus desejos. O professor desenvolveu esse processo através de atitudes de indiferença pelo desempenho do aluno, pelo uso do silêncio como exteriorização da sua reprovação - aplicação do "gelo"-, pela negação de chances de manifestação pessoal, pela desvalorização do esforço pessoal, pelo oferecimento de melhores condições de exercitação aos maiores, mais fortes e mais hábeis. O processo de constituição da auto-estima do aluno apareceu descarnadamente, explicitando uma face extremamente cruel das relações de força e poder dentro da escola, pois o professor colocava o aluno em situações adversas e hostis, inaceitáveis, através da ameaça usada como arma para obter os comportamentos desejados. Como já apontamos, esse processo mostrou uma relação, se possível dizer, de

cumplicidade subjacente, com a conduta dos próprios alunos, explicitada nas ações repressivas, humilhantes, vexatórias e violentas entre si mesmos. Na nossa concepção o desrespeito e agressividade dos alunos entre si e a não interferência do professor para inibir energicamente essas atitudes são práticas permitidas e incentivadas pela estrutura hierárquica da organização do trabalho pedagógico e pelos valores privilegiados no projeto histórico capitalista.

Em relação ao conhecimento, e ainda que a avaliação determine o acesso a ele, na nossa pesquisa explicitou-se que, no caso específico da Educação Física, disciplina cujo controle é dado pela freqüência do aluno, os mecanismos seletivos não têm, apenas e somente, na nota o ponto de ancoragem da avaliação. Essa tarefa parece ser exercida a contento pelos mecanismos de controle da organização do trabalho pedagógico encobertos pela transformação recíproca avaliação-objetivos. Precisamos pensar, para perspectivar uma nova prática pedagógica, que se a nota é tida como uma simbolização numérica de conceitos qualitativos aduzidos à aprendizagem dos alunos, esses conceitos devêm de objetivos globais da escola que não são formulados independentemente do projeto histórico que a cerca. Portanto, não se pode pedir ao professor “(...) ser competente na construção de instrumentos que meçam com confiança e validade todos os objetivos que visa alcançar”, como sugere **MEDIANO** (1989:142). Não é o conteúdo do ensino, e sim o conteúdo da escola o mais poderoso orientador da ação do professor em relação aos conceitos qualitativos que emite sobre o aluno.

Na análise dos dados das dissertações de mestrado e da literatura especializada os objetivos referentes a habilidades técnicas que incidem no desenvolvimento biológico, psicológico e fisiológico dos alunos apareceram fundamentando toda a prática pedagógica da disciplina, demonstrando assim, no trato com o conhecimento, a desvinculação do trabalho social como produção real e atividade concreta socialmente útil - por exemplo, a prática do jogo desprovido das suas qualidades sensíveis. Esse fato confirma que, embora a escola use o trabalho artificial como princípio pedagógico, não libera o ensino da sua tarefa de preparar para o trabalho, especialmente pela sua ação disciplinadora a partir da redução dos processos de ensino à aquisição de normas técnicas e da separação teoria-prática. Essa ênfase na ação disciplinadora, como preparação para o trabalho, manifestou-se, ainda, na forma em que o professor desenvolveu, ao mesmo tempo, atividades diferentes com diferentes grupos, maximizando o controle sobre a produtividade deles em relação aos objetivos. A sua ação para a formação de determinadas noções de organização temporal foi, também, notória pela inculcação da idéia linear de tempo através da organização da aula em

partes, nas quais os acontecimentos se desenvolviam numa ordenação de antecedência e precedência imposta, arbitrariamente, pelo poder da sua autoridade, especialmente ao organizá-la em partes que reafirmavam a cisão manual-intelectual, por exemplo, ao determinar momentos para o ensino verbal das ações do jogo e momentos para colocá-las em ação.

O nosso aprofundamento na problemática dos objetivos escolares permitiu-nos perceber com clareza como eles reforçam o conteúdo imposto pela organização e objetivos do trabalho do modo de produção capitalista à atividade pedagógica, e qual é seu verdadeiro sentido no processo de avaliação disciplinar e de valores. Nesse processo eclodem as contradições provocadas pela sua função de preservação da mistificação, do segredo e da hierarquia dos verdadeiros propósitos da ação burocratizada da escola no confronto com as possibilidades concretas da prática pedagógica.

Os objetivos identificam-se com a avaliação na sua tarefa moduladora do processo de ensino e desencadeiam contradições entre o conteúdo e a forma da escola, a exemplo do chamado "currículo oculto", definido por **APPLE** (1986:113) como normas e valores implícitos ensinados na escola, mas dos quais não se fala nas elaborações de objetivos ou fins realizadas pelos professores.

A prática de ações que estimulavam a submissão à autoridade e à hierarquia e ao acatamento de normas e, com isso, à despersonalização demonstrou que os objetivos instrucionais elaborados pelo professor, com bastantes detalhes, especialmente em relação às técnicas de execução que deveriam ser dominadas pelos alunos, mantêm a relação de dependência à avaliação e aos objetivos reais do projeto histórico capitalista. **ENGUITA** (cf. 1989:191-217) ressalta que a autoridade exercida no âmbito de pequenas coisas assegura a tendência de sua força ser total.

Verificamos a unidade, ligação e interdependência das duas categorias pares. A avaliação/objetivos, explicitando-as no movimento contraditório manutenção e eliminação do aluno - já constatado por **FREITAS** 1991, 1994 - num processo em que os aspectos informais, referidos à avaliação de valores e atitudes, especialmente disciplinares, encobrem os aspectos formais da avaliação instrucional. Além disso, entre ambas as categorias se deu um jogo de transformação constante de uma na outra; ora a avaliação apresentou-se como objetivos, ora os objetivos apresentaram-se como avaliação. Embora os objetivos proclamados fossem: "(...) favorecimento do crescimento pessoal (personalidade, confiança, perseverança, equilíbrio emocional)" (cf. Anexo 03), a ação do professor revelou objetivar submissão, acatamento de normas, ordem, autoridade e hierarquia, despersonalização, formação de determinadas noções de tempo e de

valorização dele. Os menos favorecidos (fisicamente) tiveram menos chances de aprender (tempo e condições materiais), mesmo que, aparentemente, o tratamento fosse igual para todos. Repetiu-se na escola o processo de alienação sofrido pelo trabalhador através do trabalho explorado que é alheio a sua natureza. Embora a avaliação se relacione à atividade - objetiva e subjetiva - de apropriação e objetivação, pois o homem está sempre avaliando suas realizações, quer dizer, sempre estão se confrontando seus objetivos em relação a elas, no processo escolar observado a atividade dos alunos foi imposta e nem sempre os objetivos dela foram os deles próprios.

O pensamento científico pode promover a identificação das relações intrínsecas entre a avaliação e os objetivos escolares, o qual não diz relação somente ao projeto político pedagógico da escola, senão ao projeto histórico. Uma nova prática avaliativa, superadora, portanto, precisa ser uma prática que rejeite todo e qualquer mecanismo que legitime a exclusão social - especialmente aqueles observados nas práticas da Educação Física, referidos à avaliação de condições e/ou habilidades desportivas que decorrem de possibilidades limitadas em seu desenvolvimento pela classe social do aluno. É preciso que se envolva diretamente o aluno pela via da determinação de objetivos socialmente valiosos para que seja, efetivamente, um instrumento de superação para seu processo de formação, o qual pode ser dado pela sua participação real na definição dos objetivos e não somente participação na discussão de objetivos já determinados, vez que essa discussão oculta os objetivos de conciliação de classes sociais, à semelhança do artifício utilizado pelo CQT ao criar estruturas hierárquicas paralelas para estabelecer a cooperação capital/trabalho. Para isso é fundamental que o coletivo de professores e alunos determinem objetivos socialmente valiosos, tendo clara compreensão do processo global de escolarização e das suas metas e conhecimento da cisão do próprio homem pela cisão mão/cérebro - pensar/fazer, decorrentes da especialização e do treinamento de habilidades específicas. Com **FIDALGO** (1994) podemos dizer que a apreensão das habilidades específicas devem de um processo de autonomia outorgada e só das habilidades integradas ao projeto geral devem a autonomia real.

A legislação condiciona a prática da disciplina Educação Física dando à avaliação um determinado significado e finalidade, conteúdo e forma. Constatamos na nossa análise que, em forma geral, a elaboração de conhecimento específico da Educação Física - no nível das dissertações de mestrado e da literatura especializada - sugere os fundamentos da avaliação na aptidão física, assentada em critérios gerados no sistema esportivo de alto rendimento que visam, em primeiro lugar, à seleção, ou em critérios que

emergem de teorias psicomotoras e que outorgam aos objetivos o caráter de proposições ideais dependentes de desejos de sujeitos isolados. Constitui-se em exceção a tese de um grupo de autores sobre as determinações implícitas na organização do trabalho pedagógico via avaliação. O **COLETIVO DE AUTORES** (1992) reconheceu a necessidade de se elaborar uma nova proposta de avaliação aduzindo que a Educação Física atual está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente como pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos. Nesse confronto, onde entram em questão projetos diferentes e antagônicos - expressaram os autores - tem prevalecido a orientação oficial advinda do sistema esportivo, a qual determina as condições de organização da disciplina dentro da escola conferindo-lhe um determinado significado, conteúdo, forma e finalidade. O significado é a *meritocracia* ou ênfase no esforço individual, a *finalidade* é a seleção, o *conteúdo* é aquele advindo do esporte e a *forma* é dada pelos testes esportivo-motores.

Podemos dizer que identificamos, a partir das nossas análises, como elementos constitutivos da categoria organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento: currículo ampliado, coletivo escolar, auto-organização dos alunos, teorias do conhecimento, interdisciplinaridade e unidade metodológica, realidade atual e seleção, organização e sistematização do conhecimento. Esses elementos se organizam em torno, fundamentalmente, da categoria trabalho e são, portanto, profundamente, modulados pela categoria avaliação/ objetivos.

Destacou-se, também, à nossa vista que a interdisciplinaridade não ocupou a atenção dos autores com os quais dialogamos. Idéias próximas às de interpenetração de método e conteúdo para abordagem de um determinado objeto de estudo giraram, apenas, em torno de certas possibilidades de trabalho conjunto, especialmente planejamentos coletivos, os quais, mesmo pela falta da estrutura de totalidade da visão dos autores, a partir dos relatos, nada mais foram do que pontes artificiais entre as diversas disciplinas. Mas as referências colhidas demonstram que existe a possibilidade de se desenvolver na escola um processo semelhante ao que origina a elaboração de conhecimento interdisciplinar, quer dizer, do conhecimento que permite a apreensão da realidade em todas suas relações e interconexões. **FREITAS** (1991 e 1994) é o único dos autores a desenvolver essa temática, postulando a unidade metodológica como a possibilidade da interdisciplinaridade na escola. Ainda, com respeito à importância do coletivo com estratégia para superar as contradições apontadas, ficou demonstrado que os autores de dissertações e de obras especializadas não

contemplam a defesa de objetivos socialmente valiosos - inscritos num projeto histórico claro - nem de sistemas de autogestão a partir de formas democráticas, de divisão, organização e direção das tarefas.

Na Educação Física, o **COLETIVO DE AUTORES** faz propostas, um tanto tímidas, defendendo a articulação dos objetos de estudo de cada uma das disciplinas componentes do currículo escolar (1992:29). Da mesma forma, são os únicos a considerar a dimensão e o caráter do currículo escolar chamando a atenção sobre as articulações entre organização escolar, normatização escolar e trato com o conhecimento. Acreditamos que essa concepção chamada por eles de “currículo ampliado” deve ser incorporada como elemento constitutivo da categoria organização do trabalho pedagógico-trato com o conhecimento, merecendo, todavia, estudos mais aprofundados que neste trabalho não foram contemplados por fugirem dos propósitos do mesmo.

Ainda, face ao problema da unidade metodológica, podemos afirmar que a superação da prática pedagógica requer que ela se manifeste, fundamentalmente, na ação de todas as disciplinas para o desenvolvimento de um outro tipo de pensamento nos alunos, ou seja, um pensamento que reflita as premissas de relação teórica com a realidade e, portanto, da compreensão da tarefa que cada um deve desempenhar para a superação das atuais estruturas sociais. A função das disciplinas não pode ser o desenvolvimento de habilidades e destrezas específicas que, sob o disfarce de “habilidades escolares” preparam o trabalhador sonhado pelo projeto capitalista. A Matemática, por exemplo, deve promover a reflexão sobre o mundo das magnitudes e a forma com que o homem resolve esses problemas; a Educação Artística deve objetivar não somente o domínio de certas técnicas de execução das diversas expressões artísticas - modelagem, desenho, escultura, etc. - como também a capacidade de discriminação dos juízos estéticos veiculados nos materiais artísticos, pois eles veiculam, em último termo, uma determinada ideologia de classes. Enfim, a Educação Física não pode centrar seus objetivos no domínio das técnicas de execução das diferentes atividades corporais sem promover a leitura das visões de mundo transmitidas socialmente por elas.

Entendemos que os resultados das nossas análises propiciaram uma melhor compreensão da imbricação das metodologias específicas com as teorias educacional e pedagógica, motivo pelo qual faremos, ainda, considerações sobre alguns dos aspectos dessas relações.

Olhar para a prática esportiva na escola requer que os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, sejam recolocados no âmbito das relações sociais reais de uma sociedade de classes. Se a escola

assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de habilidades específicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva, não estará assumindo, ocultamente, o objetivo da seleção eugênica dos alunos? À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de habilidades básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis a partir de um projeto coletivo que se concretiza, somente, pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Engajada num projeto histórico superador, os valores privilegiados pela escola precisam ser os que sobrepõem o coletivo ao individual, que defendem o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e promovem a compreensão de que jogo se faz "a dois", de que é diferente "jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Essa ação seria o germe do movimento de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos" alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento.

Não é difícil perceber que a meritocracia divide e reforça os campos do poder do esporte. O Ministério da Educação já realizou campanha dos jogos escolares cujo slogan era: “ *Quem joga, joga. Quem não joga, aplaude*”, fazendo presente a questão da alienação pela perda da subjetividade; dos que jogam, porque esse jogo passa a ser trabalho, e dos que aplaudem, porque seu espaço de ludicidade é restringido à observação visual. Isso aponta a necessidade imediata da mudança nas concepções de avaliação decorrentes do modelo competitivo do esporte de alto rendimento e o desafio de reinventar as práticas competitivas, pois uma prática superadora precisa ter como pressuposto a rejeição da seleção que acoberte quaisquer formas de exploração do homem pelo homem ou que ameace a massividade como processo de participação popular e sistemática nas atividades esportivas como prática permanente.

Talvez um bom começo para a construção de uma prática pedagógica, voltada à construção da cidadania, seria elaborar coletivamente, tendo em vista o tão sonhado projeto político-pedagógico superador para que a Educação Física, os conceitos da prática social que nesse momento defende, contrapondo aos de democracia os de instituições democráticas, os de participação popular aos de coletivismo, aos de aumento do bem-estar material e espiritual dos trabalhadores e do povo os de fomento da saúde, do lazer, do esporte, das habilidades vitais,

produtivas e esportivas, de vida sadia e de solidariedade, tendo como pano de fundo um projeto histórico socialista.

A decisão tomada pelo professor observado - e acatada pela escola, tendo em vista a necessidade de participar das competições dos “Jogos Escolares” -, de ensinar o Futebol de Salão, além de não contemplar a interferência dos alunos na definição dos objetivos, findou na distribuição de um conhecimento essencialmente técnico e, embora essa distribuição pudesse vir a ser defendida como “democrática”, contraditoriamente, o aluno foi afastado da possibilidade de se reconhecer como criador e auto-criador e reconhecer seu desenvolvimento material e espiritual. O conhecimento distribuído reforçou, na realidade, a intromissão dos ideais capitalistas pela indução do aluno a “(...) *querer viver para ter e sonhar com novos produtos*” (ANTUNEZ, 1994:99). Lembremos as declarações dos alunos da 5ª série B: “(...) *ser jogadores de futebol profissional. Os jogadores de futebol ganham muito dinheiro e também podem ter uma loja de roupas para jogar e outras coisas para praticar esporte*”.

Talvez seja um bom começo de uma metodologia da Educação Física preocupar-se, por exemplo, em:

- Afirmar o esporte e outras formas da cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo cidadão, independentemente de condições físicas, raça, cor, sexo, idade ou condição social.
- Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais.
- Resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, de outro, constituir formas efetivas de resistência.
- Privilegiar a unidade metodológica como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar.
- Buscar os instrumentos de avaliação no próprio objetivo de construção das práticas corporais.
- Compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador - engajado na dinâmica socio-cultural da comunidade escolar -, que se utiliza, como mais experiente, da atividade prática, “o trabalho social”, como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a auto-consciência dos seus alunos.
- Relacionar as possibilidades da prática esportiva às possibilidades reais dadas

pelas ações nas áreas da saúde, cultura, bem-estar social, habitação e planejamento urbano, entre outras.

FINALIZANDO...

As perspectivas levantadas pelo nosso trabalho demonstram que a superação da Didática será concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem, especificamente, as que incidem nas relações capital-trabalho e a conseqüente divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, vez que essas relações, além de darem vida aos objetivos escolares, alimentam as contradições no interior da prática pedagógica escolar. É lícito concluir que, se as categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é o "didático", uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida. A transformação da Didática terá que ser realizada pelo exercício da superação das contradições reveladas pelas categorias organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento e avaliação/objetivos, exercício que, direcionado pela análise permanente dessas categorias, permitirá visualizar as formas de luta em cada realidade específica.

O aprofundamento na prática pedagógica do professor na sala de aula e na prática pensada a nível da produção teórica analisada permitiu-nos reunir evidências de que a organização geral da escola é uma mediação entre as relações sociais e a sala de aula, e isto reafirma que, ademais, para superar a Didática, precisa-se de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor modelada numa teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados, sem o que não haverá condições para que ela aconteça. Pensamos, com LEONTIEV (1981:203) que “(...) *para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que ele ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e dessa forma, entre numa relação correspondente com respeito ao motivo dessa atividade*” Em outros termos, a superação das contradições da organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento e da avaliação/objetivos depende da prática concreta da auto-organização e do coletivo como formas de se sobrepôr à alienação e ao individualismo, tendo como fonte de alimentação dos objetivos um projeto histórico transformador oposto à essência conservadora do projeto capitalista.

FREITAS, em 1991 (VI ENDIPE), alertou para o rumo que o capital

estaria dando à educação pelos seus interesses com a formação do novo trabalhador. Na mira do capital estaria a avaliação sistemática da didática e das metodologias específicas, em especial matemáticas e alfabetização, especialmente a partir dos resultados que elas geram. Junto à imagem do novo trabalhador, para o autor, estaria sendo requerida a presença de uma nova didática e de um novo professor. Entretanto, essa nova didática nada mais seria do que o estudo de métodos específicos para o ensino de conteúdos considerados prioritários. A formação do professor poderia ser aligeirada, dando lugar à formação de um prático. Dessa forma os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderiam vir a ser considerados secundários, uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.

Isso foi há quase seis anos atrás. No entanto a realidade apontada pelo autor naquele momento, hipotética, segundo sua expressão, continua inexoravelmente a se concretizar. Hoje, mais do que nunca, essas reflexões devem ser a base da discussão de uma nova didática.

Se o nosso trabalho representa uma contribuição para o reconhecimento das contradições do capitalismo no interior da escola, ficamos satisfeitos, certamente. Entendemos que a luta contra a confusão ideológica e a falta de referências é determinante. Essa é uma questão central. Não é gratuito o bombardeio ideológico dos intelectuais que, engrossando a fila dos “esqueçam o que eu disse”, procuram esconder os rumos que o capitalismo determina para a educação, apontando, por exemplo, que: *“A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes - capital x trabalho, classe dominante x classe dominada”* MELLO (1996:34).

PETRAS (1994) aduz: *“É dolorosamente evidente que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. A bem da verdade, para alguns a classe operária já não existe; para outros, a própria noção de classe é problemática. (...) Os intelectuais orgânicos, ao contrário, integram a tropa de ativistas e militantes políticos, com uma visão global que desafia os limites do mercado liberal burguês. Seu trabalho vincula as lutas locais nas minas, bancos e fábricas como instâncias concretas de combate a dominação imperialista global. Articulam o descontentamento social com as lutas políticas contra um Estado classista claramente determinado”*.

Queremos finalizar apontando com FREITAS que somente um esforço coletivo poderá indicar o caminho brasileiro para tirar proveito das novas contradições do capitalismo no campo da educação.

REFERÊNCIAS

- ACHA, Juan. Arte e Sociedade, Latinoamérica (El produto artístico y su Estructura). México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- AFANASIEV, V. Fundamentos de filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968:16.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Madrid: Akal, 1986.
- ARROYO, M.G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho. Teoria e Educação. Porto Alegre: p. 3-44, 1990.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. Educação e Sociedade, 6: Jun/1980.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. México: Siglo XXI. p. 239-264, 1975.
- BLOOM, B. S. Taxionomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, v. 1, 1972.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. RJ. Francisco Alves. Cap 3. 1975:151-185.
- _____. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: Coisas Ditas. SP. Brasiliense. 1990:207-220.
- BRIGHON Labour Process Group.- O processo de trabalho capitalista. In: Silva, T.T. (org). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre. Artes Médicas. 1991:15.
- BUTLER, F. C. The concept of competence: an operacional definition. Educational Technology. 1978. 1. 7-18.
- CANDAU, V. M. F. et. al. Novos rumos da licenciatura. Brasília. PUC/RJ. INEP/MEC. 1987.
- _____. A didática em questão. 8ed. Petrópolis. Vozes. 1989.
- _____. Rumo a nova didática. 2ed. Petrópolis. Vozes. 1989.

- CHARLOT, B. A mistificação pedagógica. 2ed. RJ. Zahar. 1983:179-263.
- CHAUÍ, Marilena de S. O que é ideologia. SP. Brasiliense, 1984.
- CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista. Categorias e leis da dialética. SP. Alfa-Omega. 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. SP. Cortez Autores Associados. 1992.
- COLECTIVO DE ESPECIALISTAS. Ministerio de la Educación de Cuba. Pedagogia. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1984.
- COSTE, Jean-Claude. A Psicomotricidade. RJ. Zahar. 1978.
- CROOKS, T.J. The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research. 1988, 58:(4) 438-481.
- DAVÝDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación. 1982.
- DE LANDSHEERE, V e DE LANDSHEERE, G. Définir les objectifs de L,Education. Paris. Presses Universitaires de France. 1975.
- DOMINGUES, M. S. A escola de Primeiro Grau: Passagem da 4ª para 5ª série. Coleção Teses Universitárias. SP. PUC. 1988:17.
- EISNER, E. W. Los objetivos educativos: ayuda o estorbo? In: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. España. 1983.
- ENGELS, Friederich. Anti-Duhring. 3ed. Paz e Terra. 1990:120.
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre. Artes Médicas. Cap 1. 1989:3-81.
- ERMAKOVA, A e RATNIKOV, V. Que são as classes e a luta de classes? Moscovo. Progresso. 1986.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. SP. Cortez. 1989.
- FAZENDA, I.C. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. SP. Cortez. 1989.

- FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília R. de Souza (Organizadores). Controle da qualidade total. Uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte. MG: Movimento de Cultura Marxista. 1994.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Qualidade de Ensino: velho tema, novo enfoque. SP. (mimeo) 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade. nº 27. 122-140. 1987.
- _____. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. Trabalho apresentado no Painel "Interdisciplinaridade e curso de formação de professores". V Conferência Brasileira de Educação. Brasília. 1988.
- _____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Belo Horizonte. V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 1989. (mimeo).
- _____. Seis teses sobre a educação e a Contemporaneidade. Porto Alegre.RS. VI Encontro de Didática e prática de Ensino. ENDIPE. (mimeo) 1991.
- _____. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade. Campinas. SP. Papius/CEDES. Nº 39. 265-285. 1991.
- _____. Formação do educador. In: Boletim da ANFOPE. Ano I. Nº1 março 1991:12-21.
- _____. Parâmetros Teórico-Metodológicos para a Pesquisa no Campo da Teoria Pedagógica. O caso do LOED. Campinas. SP. UNICAMP. (mimeo) 1991.
- _____. Teoria pedagógica: Limites e possibilidades. Idéias. SP. 1991: (11). 39-47.
- _____. O profissional da Educação: Conceituação, formação e LDB. Educação em revista. SP. Ed. especial de lançamento. 1991:5-12.

- _____. Formação do professor para o amanhã: Transformação ou modernização? Trabalho apresentado no Seminário "A Formação do professor Catarinense para o amanhã". Florianópolis. SC. 1991.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. Revista de Estudos. RS. 1991. 14: (1). pp 10-18.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. Trabalho apresentado na mesa redonda sobre Conjuntura Nacional e Formação do Educador. VI Encontro Nacional da ANFOPE. Belo Horizonte. 1992.
- _____. A guerra nossa de cada dia: um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula. LOED. UNICAMP. (mimeo) 1993.
- _____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Tese de Livre Docência. FE. UNICAMP. Campinas. SP. 1994
- GAMBOA, S.A.S. In: FAZENDA, I.C. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. SP. Cortez. 1989:99-115.
- GHIRALDELLI JR, P. Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP. Loyola. 1988:17-20.
- GOLDBERG, M. A. A. As contribuições da ciência do ensino: mito e antimito. In: Cadernos de Pesquisa Nº12. Março 1975.
- GRONLUND, N. E. A formulação de objetivos comportamentais para as aulas. RJ. Edit. Rio. 1978.
- GROUP, Brighton L. P. O processo de trabalho capitalista. in: SILVA; Tomaz T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre. Artes Médicas. 1991.
- GRUPO DE METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, DEPARTAMENTO DE COMUNISMO CIENTIFICO. Metodologia de la investigación social. Habana. Universidad de la Habana. 1981:8.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da Educação Física. Análises críticas e exemplos práticos de aulas. RJ. Ao Livro Técnico. 1991.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 2ed. SP. Perspectiva. 1980:16-17.

- HUTT, S. J e HUTT, C. Observação direta e medida do comportamento. SP. EPU/EDUSP. 1974.
- ILIENKOV. Elevarse de lo abstrato a lo concreto. In Sweezy, P y otros. El capital: teoria, estrutura y método. Mexico: Cultura Popular. 2ed. (aumentada) Vol 1:62. 1985.
- KIPHART, E. J. Insuficiencias de movimiento y coordinación en la edad de la escuela primária. Buenos Aires. Kapelusz. 1973.
- KLAFKI, W. Ciencias de la Educación y objetivos pedagógicos. EDUCACIÓN, v.45, 1992:39-51.
- KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. RJ. ed. Civilização Brasileira. 1978.
- KOSIK, Karel.- Dialética do concreto. 2ed. Paz e Terra. RJ. 1976.
- KUUCINEM, O. V. et al. Fundamentos do Marxismo-Leninismo. RJ. Vitória Ltda. 1962.
- LAPIERRE, A & AUCOUTURIER. Educación vivenciada. Vol 1º. 2º. 3º. Barcelona. Científico-Médica. 1977.
- _____. A Simbología do movimento. Porto Alegre. Artes Médicas. 1986.
- LE BOULCH, Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano. Buenos Aires. Paidós. 1971.
- _____. A educação pelo movimento. Porto Alegre. Artes Médicas. 1983.
- LEONTIEV, Alexei N. Actividad, Conciencia, Personalidad. 1ed. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1981:12-240.
- _____. La actividad en la psicología. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 1979:11-14.
- LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. PUC/SP. 1990 (Tese de doutorado).

- _____. Didática, SP. Cortez, 1991.
- _____. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. SP. Loyola. 1984.
- _____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Revista Ande. Nº 11 1986:13.
- LOWY, Michael. Crise do marxismo ou marxismo crítico? In: Caderno de Teoria Debate. PT. Diretório regional de SP. 1991:111-118.
- MAC DONALD ROSS, M. Objetivos de conducta: una revisión crítica. In: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. España. 1983.
- MAGER, R. F. A formulação dos objetivos de ensino. Porto Alegre. Globo. 1976.
- MAKARENKO, Anton S. Conferências sobre educação infantil. SP. Moraes. 1981:48.
- MANACORDA, Mario. Marx e a pedagogia moderna. SP. Cortez Autores Associados. 1991.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. A ideologia Alemã. 6ed. SP. Hucitec. 1987.
- MARX, Karl. O Capital. Cap.VI Inédito. Resultados do processo de produção imediata. SP. Moraes (s.d).
- _____. Crítica ao programa de Gotha. 2ed. Coimbra. Centelha. 1975.
- _____. Manuscritos. Economía y Filosofía. Madrid. Alianza Editorial. 1984.
- _____. O Capital. Crítica da economia política. Livro Primeiro. Vol.I. 13ed. RJ. Bertrand Brasil. 1989.
- _____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 In: FERNANDES, F. (Org). Marx/Engels: História. SP. Ática. 1985.
- _____. O Capital. SP. Abril. Vol 1. Cap V. 1983:142-154.

- _____. O Capital. Crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Vol.II. RJ. Bertrand Brasil. 1989.
- MEINEL, Kurt. Motricidade. V. I e II. RJ. Ao Livro Técnico. 1984.
- MÉSZÁROS, I. Marx: a teoria da alienação. RJ. Zahar. 1981.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. Elementos metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática na formação do educador. Estudo introdutório. Tese. BH. Faculdade de Educação UFMG. 1991.
- _____. A reconstrução da didática. Elementos teórico-metodológicos. Campinas. SP. Papirus. 1992.
- _____. (Org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas. Papirus. 1993.
- PENNA MARINHO, I. Sistemas e métodos da Educação Física. SP. Gráfica Mercúrio. 1965.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública. Secretaria de Educação de Pernambuco. ESCOBAR, Micheli Ortega (coordenador). Recife. 1989.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. SP. Brasiliense. 1981.
- RIBES, E. La psicología: Una profesión? In: RIBES, El Conductismo: reflexiones críticas. Barcelona. Fontanella. 1982.
- SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. SP. Hucitec. 1982.
- SANTOS, Oder José. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. Belo Horizonte. V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 1990 (mimeo).
- SAVIANI, Dermeval. Marx, 110 anos: clássico e... dramaticamente atual. In: Princípios. Revista teórica e política de informação. Nº 29:44-46. 1993.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética. De Aristóteles a Paulo Freire. 2ed. SP. Brasiliense. 1988.

- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. Métodos de pesquisa nas relações sociais. L. H. Kidder (Org). 2ed. SP. EPU. 1987.
- SILVA, Tomaz T. (Org). Trabalho, educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Artes Médicas. 1991.
- SOBRAL, F. A. da F. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. In: Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 67. Nº156:287-305, Maio/Agosto, 1986.
- SOUZA e SILVA, Rossana V de. Mestrados em Educação Física no Brasil. Pesquisando suas pesquisas. UFSM. Santa Maria. RS. Dissertação de Mestrado. 1990.
- SPADY, W. G. The concept and implications of competency based education. Educational Leadership. 1978. 1. 16-22.
- STIGGINS, R.J. and BRIDGEFORD, J. The ecology of classroom assessment. Journal of educational Measurement. 22(4) 1985: 271-286.
- STELES, A. Fundamentos para a preparação de equipes escolares de Futsal. Escola Superior de Educação Física. FESP/PE. 1994 (mimeo).
- TURRA, G. M. e outros. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre. Sagra. 1985.
- TYLER, R. Principios básicos del curriculum y del aprendizaje. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago. Chile s/d.
- VARJAL, Elizabeth. A Supervisão educacional e a questão da democratização da escola. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 1988.
- _____. Para além da grade curricular. In: Educação em debate. Recife. PE. SINTEPE. 1990.
- VAYER, Pierre. El diálogo corporal. Barcelona. Editorial Científico Médica. 1977.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da praxis. 3ed. SP. Paz e Terra. 1986.
- WACHOWICZ, L. Anna. O método dialético na didática. Campinas. SP. 1989.

BIBLIOGRAFIA

- ABDULLINA, O. A. et. al. Pedagogia. La Habana Editorial de Libros para la Educación, 1981.
- ACHA, Juan. Arte e Sociedade, Latinoamérica (El produto artístico y su Estructura). México. Fondo de Cultura Económica. 1979.
- AFANASIEV, V. Fundamentos de filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Madrid: Akal. 1986.
- ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Teses. Porto Alegre/Brasília. INEP. 1989. ANPed.
- _____, 14 Reunião Anual. USP. SP.. 01 a 03 de setembro de 1991. N°s. 1-2. Janeiro/dezembro de 1991.
- ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: Silva, Tomaz T. Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. O princípio educativo: O trabalho ou a resistência ao trabalho? Teoria & Debate, Porto Alegre, Editora Panamericana. n. 1. 1990.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. Educação e Sociedade, 6: Jun. 1980.
- BANCO MUNDIAL, Relatório sobre Desenvolvimento Mundial. 1991. Fundação Getúlio Vargas. RJ.. 1991.
- BARAN, P. A. & SWEEZY, P. M. Monopoly Capital. Monthly Review Press. New York. 1968.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. México. Siglo XXI. 1975.

- BLOOM, B. S. Taxionomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre. Globo. v. 1. 1972.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. RJ. Francisco Alves. 1975.
- _____. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: Coisas Ditas. SP. Brasiliense. 1990:207-220.
- BOTTOMORO, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. 2 ed. RJ. Zahar. 1988.
- BRIGHON LABOUR GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T.T. Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre. Artes Médicas. 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino da primeira à quarta séries do primeiro grau. Brasília SEED/MEC, 1982.
- BUTLER, F. C. The concept of competence: an operacional definition. Educational Technology. 1978. 1.
- CAGIGAL, José Maria. Cultura intelectual e cultura física. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 1979.
- CANDAU, V. M. F. et. al. Novos rumos da licenciatura. Brasília. PUC/RJ. INEP/MEC. 1987.
- _____. A didática em questão. 8ed. Petrópolis. Vozes. 1989.
- _____. Rumo a nova didática. 2ed. Petrópolis. Vozes. 1989.
- CARMO, Apolonio A. do. Resolução 003/87: Conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. Uberlândia: UFU, 1987.
- CARVALHO, Mauri de. A miséria da Educação Física. Campinas: Papirus, 1991.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Currículos e Programas: como vê-los hoje?. Campinas: Papyrus, 1991.
- CHARLOT, B. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. SP: Moderna, 1981.
- _____. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. SP. Cortez Autores Associados. 1992.
- COLECTIVO DE AUTORES. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RDA. Pedagogia. La Habana. Libros para la Educación. 1981.
- COLECTIVO DE ESPECIALISTAS. Ministerio de la Educación de Cuba. Pedagogia. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1984.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final do V Encontro. Belo Horizonte. 24 a 27 de julho de 1990.
- COSTA, Lamartine Pereira da. A reinvenção da Educação Física e do Desporto segundo paradigma do lazer e da recreação. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direção Geral dos Desportos, 1987.
- _____. Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1971.
- COSTE, Jean-Claude. A Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CROOKS, T.J. The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, v. 58, nº 4, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e Educação brasileira. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1987.

DAVYDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas 1987.

DIECKERT, Jurgen. et. al. Elementos e Princípios da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

DIETERICH, Heinz. Neoliberalismo, Reforma y Revolución en América Latina. México: Nuestro Tiempo, 1994.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: O sonho e a realidade. São Paulo: EDUC, 1988.

DOMINGUES, M. S. A escola de Primeiro Grau: passagem da 4ª para 5ª série. São Paulo: PUC, 1988. (Coleção Teses Universitárias)

EISNER, E. W. Los objetivos educativos: ayuda o estorbo? In: La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal, 1983.

ENGELS, Friederich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, Karl & ENGELS, Friederich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.] v. 3.

_____. Ciência e ideologia na história: a situação do historiador marxista. In: FERNANDES, Florestan, (Org.). Marx-Engels: textos escolhidos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. Anti-Duhring. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: Silva, Tomaz T. Trabalho, Educação e Prática social: por uma teoria da formação Humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- _____. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. In: Teorias da Reprodução e da Resistência. Teoria e Debate. Porto Alegre: Nº 1: 109-133. nov/dez/1984.
- ERMAKOVA, A e RATNIKOV, V. Que são as classes e a luta de classes? Moscovo: Progresso, 1986.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. (Coord.) Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.
- ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, Anais. V. Recife: Reprint, 1992.
- _____. Metodologia do Ensino da Educação Física. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15. Resumos Boletim ANPed, Nº 1, Set/92.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1989.
- FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Introdução à Didática de Educação Física. Rio de Janeiro: Forum, 1972.
- _____. et al. Prática de Ensino em Educação Física. Estágio supervisionado. Rio de Janeiro. Interamericana. 1982
- FAZENDA, I.C. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.
- FENSTERSEIFER, Haimo. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 5. Recife, 1987.
- FERREIRA, V.L.C. Prática de Educação Física no primeiro grau. São Paulo: Ibrasa, 1984.

- FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília R. de Souza (Organizadores). Controle da qualidade total. uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Qualidade de Ensino: velho tema, novo enfoque. São Paulo, 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade. nº 27, p. 122-140, 1987.
- _____. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5., Painel "Interdisciplinaridade e Curso de Formação de Professores", Brasília, 1988.
- _____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5, 1989, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1989.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 1991, Novo Hamburgo, 1991.
- _____. Seis teses sobre a educação e a Contemporaneidade. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991, Porto Alegre: ENDIPE, 1991.
- _____. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade. Campinas. nº 39, p. 265-285, 1991.
- _____. Formação do educador. In: Boletim da ANFOPE. nº 1, p. 12-21, mar/1991.
- _____. Parâmetros Teórico-Metodológicos para a Pesquisa no Campo da Teoria Pedagógica. O caso do LOED. Campinas. São Paulo, 1991.
- _____. Teoria pedagógica: limites e possibilidades. Idéias. São Paulo, nº 11, p. 39-47, 1991.

- _____. O profissional da Educação: conceituação, formação e LDB. Educação em revista. p. 5-12, 1991.
- _____. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? In: Seminário "A Formação do professor Catarinense para o amanhã". Florianópolis, 1991.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. Revista de Estudos. Rio Grande do Sul, v. 14, nº 1, p. 10-18, 1991.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., Mesa Redonda Conjuntura Nacional e Formação do Educador, Belo Horizonte, 1992
- _____. A guerra nossa de cada dia: um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula. Campinas: LOED/UNICAMP, 1993.
- _____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. UNICAMP, 1994. (Tese de Livre Docência)
- _____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas. SP. Papyrus, 1995
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA; Tomaz T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. A Produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.
- GAMBOA, S.A.S. Epistemologia da Pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Campinas: UNICAMP, 1987. (Tese de doutorado)
- GHIRALDELLI JR, P. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. RJ. In: Reunião SBPC, 43, Rio de Janeiro: SBPC, 1991.
- _____. Educação Física Progressista: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP. Loyola, 1988.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GOELLNER, Silvana V. O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Porto Alegre: Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992. (Dissertação de mestrado).
- GONÇALVES, Maria Augusta S. A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1990. (Tese de Doutorado)
- GORZ, André. Técnica, técnicos e luta de classes. *In* Crítica da Divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRONLUND, N. E. A formulação de objetivos comportamentais para as aulas. Editora Rio. Rio de Janeiro, 1978.
- GROUP, Brighton L. P. O processo de trabalho capitalista. in: SILVA; Tomaz T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GRUPO DE METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, DEPARTAMENTO DE COMUNISMO CIENTIFICO. Metodologia de la investigación social. Habana. Universidad de la Habana, 1981.
- HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e Interesse. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores 48)
- HILDEBRANDT, Reiner. & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HOBSBAWM, Eric J. Mundos do trabalho. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- _____. Estratégias para uma esquerda racional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HUTT, S. J. E HUTT, C. Observação direta e medida do comportamento. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ILJENKOV. Elevarse de lo abstrato a lo concreto. In SWEEZY, P. y otros. El capital: teoria, estructura y método. Mexico: Cultura Popular, 1985.
- KLAFKI, W. Ciencias de la Educación y objetivos pedagógicos. EDUCACIÓN, v. 45, 1992.

- KONNIKOVA, E. Metodologia de la labor educativa. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- KONSTANTINOV, A. et. al. História de la pedagogia. Habana: Pueblo y Educación, 1978.
- KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KORFF, D.G. (Org). Esporte e Poder. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUUCINEM, O. V. et. al. Fundamentos do Marxismo-Leninismo. Rio de Janeiro: Vitória Ltda, 1962.
- KURZ, Dietrich. Objetivos e conteúdos da Educação Física. In: Elementos e Princípios da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KURZ, R. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LANGLADE, A. y LANGLADE. N. R. Teoria general de la gimnasia. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- LAPIERRE, A & AUCOUTURIER. Educación vivenciada. Barcelona: Científico-Médica, vol 1-3, 1977.
- _____. A Simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- _____. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LEONTIEV, Alexei N. La actividad en la psicología. Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- _____. Actividad, Conciencia, Personalidad. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

- LEONTIEV, A. LURIA, A. R. VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone/USP, 1988.
- LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA; Tomaz.T. Trabalho, Educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. PUC/SP, 1990. (Tese de Doutorado)
- _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
- LOWY, Michael. Crise do marxismo ou marxismo crítico? In: Caderno de Teoria Debate. São Paulo: Diretório Regional do PT/SP, 1991.
- _____. Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1989.
- LUDKE, H. e MEDIANO, Z. D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau. In: CANDAU. V. M. (Org). Rumo a uma nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LURIA, A.R. Pensamento e linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAC DONALD ROSS, M. Objetivos de conducta: una revisión crítica. In: LA ENSEÑANZA: su teoría y su práctica. España: Akal, 1983.
- MACHADO, Lucilia. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Mudanças tecnológicas e educação operária. In: Princípios. nº 23, p. 42-48, dez/91, jan/92.
- MAGER, R. F. A formulação dos objetivos de ensino. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MAKARENKO, Anton S. Conferências sobre educação infantil. São Paulo: Moraes, 1981.

- MANACORDA, Mario. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARAGLIANO, Roberto et. al. Teoria da didática. São Paulo: Cortez, 1986.
- MARTINS, P. L. O. Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. Didática: O educador se fazendo no processo - uma experiência metodológica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). Um desafio para a Didática: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1991.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, Karl. Resultados do processo de produção imediata. In: O Capital. São Paulo: Moraes, [s.d].
- _____. Crítica ao programa de Gotha. Coimbra: Centelha, 1975.
- _____. O Capital. São Paulo: Abril, v. 1, 1983.
- _____. Manuscritos. Economía y Filosofía. Madrid: Alianza, 1984.
- _____. Crítica da economia política. In: O Capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v.1, 1989.
- _____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 In: FERNANDES, F. (Org). Marx/Engels: história. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. Teoria e processo histórico da revolução social (Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política). In: FERNANDEZ, F. (Org). Marx/Engels: História. SP. Ática. 1989.
- MEDINA, João P. S. A Educação Física cuida do corpo ... e "mente". Campinas: Papirus, 1983.
- MEINEL, Kurt. Motricidade. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

- MELLO, GUIOMAR N. DE. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MÉSZÁROS, I. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MINISTÉRIO DE LA EDUCACIÓN. Orientaciones metodológicas para la Educación Física. Segundo Grado. Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- _____. Orientaciones metodológicas para la Educación Física. Tercer Grado. Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- NERICI, I.G. Introdução à didática geral. Rio de Janeiro: Fundo e Cultura, 1968.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em MARX e ENGELS. São Paulo: Cortez, 1990.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. Elementos metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática na formação do educador: Estudo introdutório. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991. (Tese de Doutorado)
- _____. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. (Org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.
- PAIVA, Vanilda. Educação e bem estar social. In: Educação & Sociedade. Campinas. nº 39, p. 161-200, ago/1991.
- PALAFIX, Gabriel H. Muñoz. Educação Física no Brasil: aspectos filosófico-pedagógicos subjacentes à Política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período de 1970-1985. São Paulo: PUC, 1990. (Dissertação de Mestrado)
- PASSOS, Solange C. E. (Org). Educação Física e esportes na Universidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Física e Desportos. 1988.
- PENNA MARINHO, I. Sistemas e métodos da Educação Física. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1965.

- _____. Educação Física, Recreação - Jogos -. Rio de Janeiro: Tipografia Baptista de Souza & Cia., 1967.
- PETEROSI, Helena Gemignani. et. al. Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau. São Paulo: Loyola, 1985.
- PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: Debate - Ano II N° 59. Maio 1994.
- PIERON, Maurice. Melhores professores de Educação Física através da utilização de pesquisas no ensino em Educação Física. ARTUS. Revista de Educação Física e Desportos. v. 9, nº 11, p. 171-175.
- PIMENTA, SELMA G. (Coordenadora) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBES, E. La psicología: Una profesión? In: RIBES, E. El Conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella, 1982.
- RODRIGUES, Mauro Costa. Parecer sobre a resolução da reestruturação dos cursos de formação de profissionais em Educação Física. Brasília: MEC/CFE, 1987.
- SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. SP. Hucitec. 1992.
- SANTOS, Oder José. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 5, 1990, Belo Horizonte, 1990.
- SARUP, Madam. Marxismo e Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: estrutura e Sistemas. São Paulo: Saraiva, 1980.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

- _____. Educação e questões da Atualidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Marx, 110 anos: clássico e... dramaticamente atual. In: Princípios. Revista Teórica, Política e de informação. n° 29, p. 44-46, 1993.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Brasileiro, v. 1-3, 1987.
- SEVERINO, Antônio. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 1986.
- SEYBOLD, A. Princípios didáticos de la Educación Física. Buenos Aires: Kapeluzs, 1978.
- SHARDAKOV, M. N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. Habana: Libros para la Educación, 1978.
- SHARP, R. Self-contained ethnography or a science of phenomenal forms and inner relations. Journal of Education (1): 48-63, 1982.
- SILVA, Tomaz T. (Org). Trabalho, educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Moraes Editores, 1977.
- SIQUEIRA, Juliano. Fundamentos para uma Política Cultural. Princípios, n° 25, p. 61-65, maio-jul/1992.
- SOARES, Carmen Lucia. Fundamentos da Educação Física escolar. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 71, n° 16, p. 51-68, jan/abr./1990.
- SOBRAL, F. A. da F. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n° 156, p. 287-305, mai/ago /1986.

- SOUZA e SILVA, Rossana V de. Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas. Santa Maria (RS): UFSM, 1990. (Dissertação de Mestrado)
- SOUZA, S. Avaliação de aprendizagem na escola de primeiro grau: legislação, Teoria e Prática. São Paulo: PUC, 1986. (Dissertação de Mestrado)
- SPADY, W. G. The concept and implications of competency based education. *Educational Leadership*, nº 1, 1978.
- STIGGINS, R.J. and BRIDGEFORD, N. J. The ecology of classroom assessment. Journal of Educational Measurement, v. 22, nº 4, 1985.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona: Laia, 1974.
- _____. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- TAFFAREL, Celi N. Zulke. Propostas curriculares: as concepções sobre conteúdos escolares. Campinas: UNICAMP, 1990.
- _____. Organização do tempo pedagógico para a construção, estruturação do conhecimento na área de Educação Física e Esportes. In: MOTRIVIVÊNCIA, Ano 07, Nº 08, Dezembro 1995.
- TEIXEIRA, V.H. Trabalho dirigido de Educação Física: 1º Grau. São Paulo: Saraiva, 1978.
- TELES, A. Fundamentos para a preparação de equipes escolares de Futsal. Recife: FESP, 1994.
- TREPELKOVA, V. A crise geral do capitalismo. Moscovo: Progresso, 1982.
- TRIVIÑOS, N. S. Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.
- TURRA, G. M. et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1985.

- TYLER, R. Principios básicos del curriculum y del aprendizaje. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago: [s. d.]
- VARJAL, Elizabeth. A Supervisão educacional e a questão da democratização da escola. Recife: UFPE. 1988. (Dissertação de Mestrado)
- _____. Para além da grade curricular. In: Educação em debate. Recife: SINTEPE, 1990.
- VAYER, Pierre. El diálogo corporal. Barcelona: Científico Médica, 1977.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- VEIGA, I. P. A. (Coord). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: São Paulo: Papirus, 1989.
- _____. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In OLIVEIRA, M. R.N.S. (Org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.
- VYGOSTKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- WACHOWICZ, L. Anna. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989.
- WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZDRAVOMISLOV, Andrei G. Metodologia y procedimiento de las investigaciones sociológicas. Habana: Pueblo y Educación, 1975.

ANEXO 01

RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS. MESTRADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ, USP E UFSM.

- **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO DE JANEIRO**

BURKOWSKY, Alice Almerita Machado. "Planejamento do ensino da Educação Física: crítico ou não crítico?". UFRJ. 18/10/91.

CARVALHO, Ana Lúcia de. "Estudo comparativo das duas atuações distintas da Educação Física no primeiro segmento do 1º Grau na rede oficial de ensino público do Município do Rio de Janeiro". UFRJ. Educação Física Escolar. 06/03/89.

FARIA, Márcia Fajardo de. "Competências básicas do professor que orienta as atividades de Educação Física no primeiro segmento do 1º Grau." UFRJ. Pedagogia. 04/06/85.

FERREIRA Neto, Amarilio. "Formação política do professor de Educação Física". UFRJ. Educação/Política. 1989.

FERREIRA, Solange Lima. "Programa de férias: uma análise crítica". UFRJ. Pedagogia. 1986.

FIGUEIREDO, Sônia Leitão da Cunha. "Estudo crítico sobre a participação do professor de Educação Física no conselho de classe das escolas oficiais do 1º Grau do Município de Rio de Janeiro". UFRJ. 19/04/88.

MELLO, Alexandre Moraes de. "Jogos populares infantis como recurso pedagógico da Educação Física escolar de 1º Grau no Brasil." UFRJ. Pedagogia. 19/03/85.

MORO, Roque Luiz. "A reprodução de modelos em Educação Física. Pedagogia da mendicância". UFRJ. Pedagogia. 1990.

NOGUEIRA, Eliana Lúcia de Castro. "Atualização das professoras de Educação Física no Rio de Janeiro". UFRJ. Pedagogia. 1990.

PINTO, Vera Maria Rocha Rebelo. "A tendência liberal na formação do profissional de Educação Física". UFRJ. Currículo. 1988.

SOUZA, Vera Sandra Machado Henrique de. "Causas da perda da motivação do professor de Educação Física e da qualidade de suas aulas, no segundo segmento do 1º Grau." UFRJ. 14/-10/88.

SOUZA, Nádía Maria Pereira de. "Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar". UFRJ. Pedagogia. 1990.

• **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

AGUIAR, João Serapião. "Os significados da Educação Física no ensino de 1º Grau. Depoimentos de professores e alunos. USP. Pedagogia. 1987.

BOHME, Maria Tereza Silveira. "Análise da Educação Física em nível Pré-escolar no município de São Paulo. USP. Pedagogia. 1985.

CANO, Tarcísio. "Análise do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USP a nível de Mestrado como sugestão para implantação na Colômbia". USP. Pedagogia/Currículo. 1985.

ESCOBAR, Acely Stroher. "O efeito de três diferentes formas de distribuição semanal da prática sobre a aprendizagem de Basquetebol". USP. Metodologia do Ensino. 1982.

FREIRE, Silvana Venâncio. "A prática e a consciência das regras do jogo: comparação entre dois métodos". USP. Metodologia do Ensino. 1984.

LORENZETTO, Luiz Alberto. "Estudo da participação dos estudantes de Educação Física da USP nos planejamentos curriculares". USP. Currículo. 1983.

WINTERSTEIN, Pedro José. "O desempenho do professor de Educação Física avaliado pelo aluno da 1ª série do 2º Grau. Um estudo comparativo entre escolas particulares e estaduais da cidade de Campinas". USP. Pedagogia. 1987.

- **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.**

ALVES, Jair Henrique. "O papel do professor de Educação Física como educador". UFSM. Pedagogia. 1982.

CARDOSO, Carlos Luiz. "Uma proposta da prática de ensino na formação do professor de Educação Física". UFSM. Pedagogia. 1988.

CEHELLA, João Carlos. "Análise crítica da situação atual da Didática da Educação Física no ensino de 1º, 2º e 3º Graus em Santa Maria/RS". UFSM. Pedagogia/Didática. 1990.

GARCIA, Maria Beatriz Gorski. "Análise crítica das disciplinas pedagógicas e profissionais da atual estrutura curricular do Curso de Educação Física". UFSM. Currículo. 1987.

GOBBI, Sebastião. "Comparação entre aprendizagem dos estilos Fosbury-Flop e Hay de salto em altura em escolares de 15 a 17 anos". UFSM. Metodologia do Ensino/Atletismo. 1987.

GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. "A efetividade da utilização de diferentes modelos de demonstração na aprendizagem de uma destreza motora fechada". UFSM. Metodologia do Ensino. 1987.

HUPPERTZ, Luciane Martins. "Conteúdos da Educação Física Escolar. Noções preliminares". UFSM. Currículo. 1991.

LEAES Filho, Wenceslau Virgílio Cardoso. "Análise crítica do mundo de movimento da criança na idade escolar". UFSM. Pedagogia. 1990.

LEMOS, Getúlio Silva. "Considerações metodológicas sobre o ensino da Educação Física. Uma visão progressista". UFSM. Metodologia do Ensino. 1988.

- MANDELLI, Maria Terezinha. "Análise crítica da prática pedagógica dos professores do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul". UFSM. Pedagogia. 1990.
- MASSANEIRO, Idelzi Terezinha. "A perspectiva ideológica da educação Pré-escolar num contexto de classes". UFSM. Política. 1988.
- MOCKER, Maria Cecília de Miranda. "O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, suas concepções de ensino e de Educação Física". UFSM. Pedagogia. 1989.
- MUNARO, Claire Maria. "Estudo descritivo do perfil profissional do professor de Educação Física para o ensino de 1º e 2º Graus". UFSM. Currículo. 1984.
- OHLWEILER, Zélia Natália Coletti. "Avaliação da aprendizagem no currículo de Educação Física nas escolas de Santa Cruz do Sul. RS". UFSM. Currículo. 1992.
- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. "Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá". UFSM. Currículo. 1988.
- OLIVEIRA, Iara Regina Damiani de. "A Educação Física escolar como processo na formação do educando". UFSM. Pedagogia. 1989.
- PIRES, Giovani de Lorenzi. "Educação Física escolar: concepções e prática pedagógica". UFSM. Pedagogia. 1990.
- RAMALHO, Maria Helena da Silva. "Pre-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras". UFSM. Pedagogia. 1989.
- ROMBALDI, Airton José. "A informática na Educação Física, o uso de microcomputadores no ensino da Disciplina de Didática Especial a alunos do Curso de Licenciatura Plena". UFSM. Metodologia do Ensino. 1987.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. "Criatividade e Educação Física. Uma investigação sobre métodos criativos nas aulas de Educação Física do 1º Grau". UFSM. Pedagogia. 1982.
- WIGGERS, Ingrid Dittrich. "Ideologia e prática da Educação Física escolar". UFSM. Currículo. 1990.

ANEXO 02

RELAÇÃO DAS OBRAS DE LITERATURA ESPECIALIZADA, NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SELECIONADAS PARA O ESTUDO.

BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. SP. Movimento. 1991.

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre. Livraria e Editora Magister Ltda. 1992.

_____. Esporte-Estado-Sociedade. Revista Brasileira de Ciências do esporte. 10(2):69-73. Campinas. SP. 1989.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: Competência Técnica e Consciência Política. Em busca de um movimento simétrico. Uberlândia. MG. Editora da UFU. 1985.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. SP. Cortez Autores Associados. 1992.

CUNHA, Maria Izabel. Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. RJ. Ao Livro Técnico. 1986.

ESCOBAR, M. O. e Taffarel, C. N. Z. Metodologia Esportiva e Psicomotricidade. Recife. Gráfica Recife. 1987.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. et.al. Prática de Ensino em Educação Física. RJ. Interamericana. 1982.

_____. (Org). Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Vol 1. RJ. Ao Livro Técnico. 1986.

_____. Professor de Educação Física, Licenciando generalista. In: OLIVEIRA; Vitor Marinho. Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1987:15-33.

FERREIRA, V.L.C. Prática de Educação Física no primeiro grau. SP. Ibrasa.

- 1984.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. SP. Summus. 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro. SP. Scipione. 1989.
- _____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças). In: Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI. Wagner Wey Moreira Organizador. Campinas. SP. Papyrus. 1992.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. Rio de Janeiro, 43 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1991. (mimeo).
- _____. Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP. Loyola. 1988.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da Educação Física. Análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico. 1991.
- MELCHERTS, Johann G. G. Hurtado. O Ensino da Educação Física. Uma abordagem Didática. Curitiba. Educação/Editor. 1983.
- MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física escolar. Uma abordagem fenomenológica. Campinas. SP. Editora da UNICAMP. 1991.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física?. 2ed. Brasiliense. 1984.
- _____. Educação Física humanista: fundamentação geral. RJ. Ao Livro Técnico. 1985.
- _____. (Org). Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Vol. 2. 1 ed. RJ. Ao Livro Técnico. 1987.
- PEREIRA, Flávio M. Dialética da Cultura Física. Introdução à crítica da Educação Física, do Esporte e da Recreação. SP. Ícone. 1988.
- SOARES, Carmen Lúcia. et al. A Educação Física Escolar na Perspectiva do século XXI. In: Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século

XXI. Wagner Wey Moreira (Org.) Campinas. SP. Papirus. 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de Educação Física. RJ. Ao Livro Técnico. 1985.

TANI, Go. et al. Educação Física Escolar - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. SP. EPU. Editora da USP. 1988.

ANEXO 03

ÍNDICE DE QUADROS

- QUADRO 1.** Organização temporal das atividades da aula (84)
- QUADRO 2.** Distribuição do tempo em cada uma das 25 aulas observadas (193)
- QUADRO 3.** Distribuição do tempo da aula para o trato com o conhecimento (92)
- QUADRO 4.** Pormenorização da distribuição do tempo para o trato com o conhecimento em cada uma das 25 aulas observadas (194)

ÍNDICE DE TABELAS

- TABELA 1.** Demonstrativo das horas de observação de aulas por dia da semana e por fase da pesquisa (23)
- TABELA 2.** Demonstrativo das horas de entrevistas e/ou aplicação de questionários, por dia da semana e por fase da pesquisa (24)
- TABELA 3.** Demonstrativo dos episódios e ações de rotina durante 25 aulas (27)
- TABELA 4.** Demonstrativo da relação matemática, por aula, das generalizações na problemática de avaliação (120)

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Duração média das atividades por aula (195)

ATIVIDADE	NÚMERO DE AULAS																									TEMPO TOTAL (Min.) 25 AULAS	TEMPO MÉDIO (Min) AULA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Trato/conhecimento alunos menores.							10	10	7		10		8		11		7		9			8			9	89	8.9
Trato/conhecimento alunos maiores.							13	12	7		11		8		15		8		13			12			10	109	10.9
Explicações do Prof. aos dois grupos.	0	0	5	5	0	5	1	0	0	4	0	5	0	0	4	0	5	2	2	3	0	0	5	5	2	53	2.1
Trato/conhecimento com os 2 grupos simultaneamente.	18	10	10	17	7	19				15		23		14		11		28		15	18		13	20	238	15.9	
Dedicação do Prof. a assuntos alheios.	0	10	10	3	4	4	4	3	7	0	3	6	6	4	3	5	2	5	4	0	5	0	0	0	4	92	3.7
Dedicação do Prof. à aula.	40	30	30	42	23	34	33	32	25	34	30	29	21	23	33	11	30	37	31	30	27	33	28	35	26	747	29.9
Duração efetiva da aula	40	40	40	45	27	38	37	35	32	34	33	35	27	27	36	16	32	42	35	30	32	33	28	35	30	839	33.6
Atraso, antecipação término, imprevistos.	10	10	10	5	23	12	13	15	18	16	17	14	23	23	14	34	18	8	15	21	18	17	22	15	20	411	16.4
Duração prevista da aula	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	1250	50

Quadro 4 - Pormenorização da distribuição de tempo para o trato com o conhecimento em cada uma das 25 aulas observadas.

ATIVIDADE	NÚMERO DE AULAS																									TEMPO TOTAL (Min) 25 AULAS.	TEMPO MÉDIO (Min) AULA	PERCENTUAL (%)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			
Atraso para o início da aula.	0	0	10	0	10	2	3	10	7	8	5	8	15	15	9	15	10	3	5	11	10	1	15	8	15	205	8,2	16
Chamada.	12	10	10	10	13	6	6	5	7	6	6	5	5	4	4	5	4	5	6	6	4	6	3	5	5	158	6,3	13
Avisos / comunicados do professor.	4	3	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	16	0,6	1
Corrida.	5	15	10	8	5	6	4	4	4	3	4	4	3	6	5	0	5	4	6	4	7	5	7	5	5	134	5,4	11
Organização para a atividade.	1	2	10	8	2	5	4	3	7	10	2	3	3	3	4	0	2	5	3	4	3	2	5	5	3	99	4,0	8
Trato com o conhecimento.	18	10	10	17	7	19	22	22	14	15	21	23	16	14	22	11	20	28	20	15	18	20	13	20	17	432	17,3	35
Imprevistos.	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0,6	1
Antecipação término da aula.	10	10	0	5	5	10	10	5	11	8	12	6	8	8	5	12	8	5	10	10	8	6	7	7	5	191	7,6	15
Duração prevista da aula	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	1250	50	100

QUADRO 2 - Distribuição do tempo em cada uma das 25 aulas observadas.

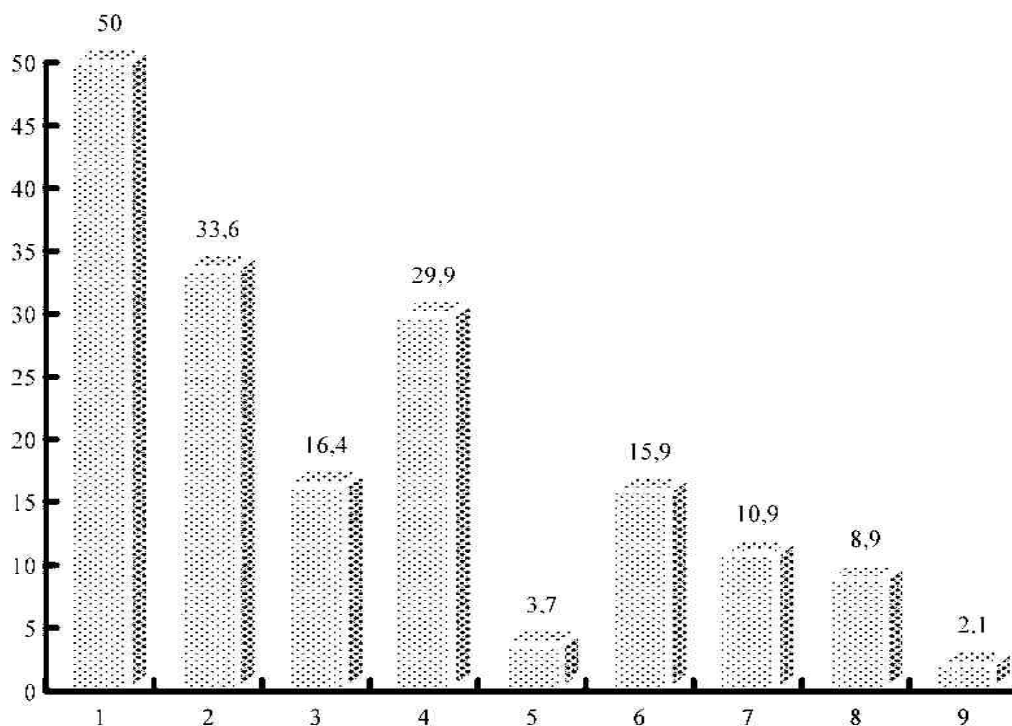


Figura 1

DURAÇÃO MÉDIA DAS ATIVIDADES POR AULA (em minutos)

1. Duração prevista da aula.
2. Duração efetiva da aula.
3. Atrasos, Antecipações, Chuva.
4. Dedicção do professor à aula.
5. Dedicção do professor à assuntos alheios.
6. Trato do conhecimento com os alunos maiores.
7. Trato com o conhecimento com os alunos menores.
8. Trato com o conhecimento com os dois grupos simultaneamente.
9. Explicações do professor aos dois grupos simultaneamente.