

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliene Lacerda Pereira¹

Resumo:

Este artigo integra o estudo de mestrado com o objetivo de analisar a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP e a Prática Pedagógica-PP da Educação Física-EF na realidade do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem-CA. Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica André (2006), a partir das categorias OTP, Prática Pedagógica-PP e Ciclos de Aprendizagem-CA. A OTP é fundamental para a construção, organização e execução dos projetos escolares, permitindo visualizar estratégias como possibilidade para sistematizar a organização da escola e da disciplina Educação Física de forma a contribuir no trabalho pedagógico das mesmas, assim como, na formação dos estudantes. A prática pedagógica tem um importante papel na instituição escola, que possui atribuições políticas, pedagógicas e culturais na formação humana. A intencionalidade é o fator determinante para instigar e dar sentido aos conhecimentos e saberes da prática pedagógica que são tratados na escola. Os ciclos são implementados como alternativa para superar a evasão, a repetência e equiparar idade/série. As propostas de ciclo precisam de avaliação constante, formação continuada e do trabalho coletivo para sistematizar suas ações. Discutir, planejar, vivenciar, analisar e refletir, coletivamente, sobre o dia a dia da sala de aula e da escola permitirá visualizar a concepção de educação existente na escola, assim como a prática pedagógica do componente curricular Educação Física desenvolvida pelos(as) professores(as). O ponto considerado avanço, durante a pesquisa empírica dos Ciclos de Aprendizagem na realidade da cidade do Recife, foi a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino.

Palavras-Chave: Educação Física. Organização do Trabalho Pedagógico. Prática Pedagógica. Ciclos de Aprendizagem.

LOS CICLOS DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen: Este artículo integra el estudio de maestría con el objetivo de analizar la Organización del Trabajo Pedagógico - OTP y la Práctica Pedagógica-PP de la Educación Física-EF en la realidad de la enseñanza organizada en Ciclos de Aprendizaje-CA. Esta es una investigación cualitativa del tipo etnográfico André (2006), a partir de las categorías OTP, Práctica Pedagógica y Ciclos de Aprendizaje. La OTP es fundamental para la construcción, organización y ejecución de los proyectos escolares, permitiendo visualizar estrategias como posibilidad para sistematizar la organización de la escuela y de la disciplina Educación Física de forma a contribuir en el trabajo pedagógico de las mismas, así como en la formación de los estudiantes. La práctica pedagógica tiene un papel importante en la institución escolar, que tiene atribuciones políticas, pedagógicas y culturales en la formación humana. La intencionalidad es el factor determinante para instigar y dar sentido a los conocimientos y saber de la práctica pedagógica que son tratados en la escuela. Los ciclos se implementan

¹ Mestre em Educação Física pela Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Professora de Educação Física do Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia Oeste. E-mail: eliene.pereira@ifg.edu.br.

como alternativa para superar la evasión, la repetición y equiparar edad / serie. Las propuestas de ciclo precisan de evaluación constante, formación continuada y del trabajo colectivo para sistematizar sus acciones. Discutir, planificar, vivenciar, analizar y reflexionar colectivamente sobre el día a día del aula y de la escuela permitirá visualizar la concepción de la educación existente en la escuela, así como la práctica pedagógica del componente curricular Educación Física desarrollada por los (as) profesores (as). El punto considerado avance, durante la investigación empírica de los Ciclos de Aprendizaje en la realidad de la ciudad de Recife, fue la construcción colectiva de la propuesta pedagógica para la EF en la Red Municipal de Enseñanza.

Palabras-Clave: Educación Física. Organización del Trabajo Pedagógico. Práctica Pedagógica. Ciclos de Aprendizaje

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa realizada durante a investigação no curso de mestrado, na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Tem por objetivo analisar a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a Prática Pedagógica (PP) da Educação Física (EF) na realidade do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem-CA.

Esta investigação se fundamentou na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que segundo André (2006), se caracteriza pelo contato intensivo do pesquisador com a situação e o grupo escolhido, devendo ficar explícito o grau de envolvimento do pesquisador. Neste caso, observador como participante, que é o papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo participante da pesquisa desde o início.

A pesquisa na íntegra, realizada por Pereira (2010), investigou a realidade da OTP da EF na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, que implantou os CA's como proposta de ensino. Neste momento, fizemos um recorte para aprofundar o estudo sobre as categorias e articulá-las a realidade da Educação Física Escolar, permitindo uma reflexão acerca desta relação que, não deixa de ser, instigante e complexa. Esta investigação empírica se deu no período de 2008 a 2010, tendo com diálogo constante Fernandes (2007), Mainardes (2001, 2007), Freitas (2002), Arroyo (2002), Ferreira (2003), Krug (2001), Soares (2002), Perrenoud (2004), Muñoz Palafox (2001,2002), Alves (2002), Veiga (1995), Gadotti (1988), Freire (2005), Freire (2005), Pereira (2005, 2010), Souza (2009), Araújo e Amorim (2008), Souza

(2007), Libâneo (2001), Souza Júnior (2001), Coletivo de Autores (2009), Vázquez (2007) e outros.

Faremos uma discussão fundamentando a história e a concepção dos ciclos, da OTP, da PP e da EF no contexto da organização do ensino em ciclos.

Os Ciclos como Possibilidade de Reorganização da Escolaridade

Propostas são colocadas em prática como uma possibilidade de (re)organizar tempos e espaços escolares. Os ciclos são implementados como alternativa para superar a evasão, a repetência e equiparar idade/série. Nesta relação, que busca a aproximação da teoria e prática, num contexto político-pedagógico, a escola se estrutura na OTP no sistema de ciclos. Citaremos algumas experiências acerca do processo de implantação e da concepção dos ciclos para fundamentar e contextualizar o significado das propostas e experiências implementadas.

Fernandes (2007, p. 100) se refere aos ciclos não como um sistema de ensino, mas sim, segundo ele os ciclos “dizem respeito à forma de distribuição/organização/partição dos anos em que os alunos passam na escola”. Esta possibilidade de organizar o ensino teve sua origem no início do século XX e se fundamenta em Brasil (1996) com a elaboração da LDB 9394/96 com o objetivo de diminuir a repetência e proporcionar uma maior organização do tempo e do espaço escolares, considerando e respeitando o tempo e o ritmo de cada aluno, superando, assim, as grandes dificuldades encontradas nos primeiros anos da vida escolar.

Na visão de Arroyo (2002), para qualquer perspectiva de sistema educacional é fundamental definir qual concepção de educação, ser humano e de sociedade que se deseja construir. A definição destas concepções ao incorporar os ciclos em projetos pedagógicos, para o autor, significa respeitar os tempos da vida e sua especificidade enquanto tempos cognitivos, tempos de formação do sujeito cognitivo, do sujeito ético, do sujeito ativo, do sujeito para intervenção na sociedade, para intervenção na natureza.

A clareza destas concepções na implantação e na materialização é de fundamental importância para conduzir a proposta e alcançar os objetivos desejados, pois é o alicerce, a base de qualquer proposta de ensino. Assim como, sistematizar o trabalho pedagógico em escolas que implantaram os ciclos como sistema de ensino de forma diferente da existente no ensino tradicional seriado. Esta nova estruturação está explícita na fala de Ferreira:

Tudo isto, se liga a uma nova a organização do trabalho pedagógico. Na escola tradicional, taylorista, como reflexo do sistema de metabolismo social do capital, o hierarquizado, vertical e autoritário. O currículo por Complexos Temáticos-CTs, portanto, é mais uma dimensão daquela reforma administrativa da Secretaria Municipal de Educação visando a romper com o modelo de organização do trabalho educacional hegemônico. Desta forma, o currículo por complexos não comporta listas de conteúdos vinda de cima – não importa se do MEC ou de uma Secretaria Estadual ou Municipal -, ou mesmo da/o docente na escola (FERREIRA, 2003, p. 87).

Neste sentido, a proposta eleita pela Rede Municipal de Porto Alegre avança quanto à rígida e estática sistematização do conhecimento por conteúdos seriados, apresentando autonomia para construir seu currículo fundamentado no contexto sociocultural e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O CA se constitui em sistema de ensino ou políticas de governo e a sua OTP tem características da construção coletivamente, sistematizada no Projeto Político Pedagógico-PPP. Esta experiência pôde ser vivenciada em outras realidades como: Belo Horizonte, Goiânia e Recife.

Estas propostas precisam ser reavaliadas, pois a partir de políticas de governo sua intencionalidade e objetivo acabam se perdendo sem condições materiais, pedagógicas e ideológicas para sua execução/implementação.

Na proposta de ciclos, Krug (2001) ressalta a pesquisa como instrumento importante para a construção de uma nova proposta progressista fundamentada na dialeticidade. A educação fundamentada na pedagogia progressista tem características da auto-organização quanto à necessidade de trabalhar coletivamente. Assim, a transformação da prática docente se dará por meio da atividade de pesquisa quando os(as) professores(as) investigarem a realidade da comunidade, o contexto de desenvolvimento dos estudantes e o conhecimento de diversas áreas para a organização do trabalho docente.

Diante do processo de redemocratização que vivia o país na década de 80, Mainardes (2001) ressalta a eleição de governos eleitos por partidos de esquerda que dão uma considerável modificação à concepção de escola com a implantação dos ciclos em vários estados brasileiros, como: Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo – CBA/SP, que foi implantado em 1984, a Escola Plural em Minas Gerais em 1985, Paraná em 1988/89 e Goiás em 1988. Estas experiências ampliam o período de alfabetização e asseguram a continuidade do processo. Mainardes (2007) afirma que os anos 90 apresentam duas vertentes políticas de enfrentamento dos persistentes índices de reprovação: os ciclos de formação, defendidos por governos aparentemente mais progressistas, e os que seguiam a progressão continuada, com uma visão conservadora do processo educacional.

Somente na década de 1990, quando a ausência de uma “determinada qualidade” começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico (ainda que pela simples guarda das crianças nos aparatos escolares, já que a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar) –, a questão da “qualidade” foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos. A noção de qualidade a que se refere o ministro está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício. Em seu artigo, linhas após a própria realidade (o fracasso brasileiro no exame do PISA) encarrega-se de fazê-lo dizer que esse fracasso foi compreensível pois a “escola não opera no vácuo”. Portanto, a real qualidade da escola fica limitada pela qualidade de vida. As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infraestrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho (FREITAS, 2002, p. 301-302).

Na década de 90 emergem transformações e neste contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas há um elevado número de partidos de esquerda assumindo governos estaduais e municipais.

Ainda na de ciclos, Soares (2002) destaca novas formas de organização desencadeadas a partir do movimento de implantação da proposta Escola Plural, como: a do trabalho de profissionais, de relações com o conhecimento, de novos ordenamentos temporais e espaciais no interior das escolas e dentre elas a organização do trabalho pedagógico, de forma a transformar a organização da escola e da sala de aula, com base no trabalho coletivo.

O trabalho coletivo é imprescindível na proposta de CA e para isso, Perrenoud (2004), destaca a importância do envolvimento dos(as) professores(as):

Só podem comprometer-se em um funcionamento em ciclos professores capazes de trabalhar em equipe para planejar progressões didáticas ao longo de vários anos, antecipar e identificar os problemas, dividir as tarefas, introduzir regulações necessárias. É o equivalente do que cada um faz em sua classe, mas a responsabilidade de um espaço-tempo mais amplo exige novas competências. Estas se construirão, em parte, a partir da experiência, mas convém favorecer esse processo tanto por meio de ações de formação direcionadas à gestão de ciclos quanto por meio de modalidades de trabalho favoráveis a uma prática reflexiva, principalmente por meio dos projetos de estabelecimento e de um funcionamento em equipe (PERRENOUD, 2004, p. 43).

A OTP reflete a proposta de ensino adotada pela instituição. Discutir, planejar, vivenciar, analisar e refletir, coletivamente, sobre o dia a dia da sala de aula e da escola nos permitirá visualizar a concepção de educação existente na escola, assim como, a prática pedagógica do componente curricular EF desenvolvida pelos(as) professores(as). Independente da organização pedagógica da instituição, seja ciclo ou seriado, reforçamos a necessidade e a importância do trabalho pedagógico coletivo dando sentido e significado aos conhecimentos da área e suas relações com questões atuais voltadas as políticas públicas e de governo.

No caso específico da pesquisa empírica dos CA's na realidade da cidade do Recife, um ponto ganhou destaque pelos professores(as): a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino. Como análise, existe a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico da escola e da EF para que a proposta consiga superar as dificuldades e obter êxito.

Neste contexto entendemos os ciclos como um sistema de ensino, uma possibilidade de reorganizar os tempos e espaços escolares, em que o olhar está direcionado para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma a adaptar a escola as diversidades presentes, lembrando que cada estudante possui um ritmo e um tempo particular para aprender.

A Caracterização da Organização do Trabalho Pedagógico

A Educação Física é um componente curricular que, quando sistematizado intencionalmente para sua inserção filosófico-pedagógica em um projeto de sociedade orientado para a superação do modelo de sociedade capitalista, requer, dentre outros aspectos, a estruturação de processos de planejamento dinâmico-dialógicos, comprometidos efetivamente com essa tarefa, como defende Muñoz Palafox (2002):

Assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentada numa abordagem crítica de Educação e de Educação Física, significa atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos, com fundamentos teórico-práticos suficientes para discernir: 1 – quais os fatores objetivos e subjetivos que determinam a corporeidade humana desde os pontos de vista filosófico e científico; 2 – a favor de quem e contra quem se está no momento de optar e exercer nossas ações profissionais, explicitando num projeto político-pedagógico as perguntas: por que, como, onde e com quem se constrói a proposta de educação que se defende (MUÑOZ PALAFOX, 2002, p. 03).

A escola organiza de diferentes formas, com base na sua proposta de ensino, o seu trabalho pedagógico. Esta organização perpassa desde o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, pela sistematização das atividades, seleção de conteúdo, objetivos estabelecidos, estratégias de ensino, processos avaliativos, dentre outros, até questões ampliadas do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na escola, como exemplo o projeto político pedagógico.

Para verticalizarmos o estudo desta categoria, buscamos em Alves (2002, p. 03) a compreensão de trabalho docente. Para ele “o trabalho docente não é neutro e envolve uma dimensão política importante, onde os educadores devem estar comprometidos e não se esquivarem sob pena de favorecer a manutenção das relações de dominação presentes na sociedade”.

O trabalho docente parte de uma proposta que concebe o trabalho pedagógico de modo ampliado e localiza nele uma dimensão coletiva.

O caráter pedagógico-político do projeto, pois, todo o processo que media sua elaboração não encontra referência em uma lógica interna a ele próprio e sim em um quadro referencial externo e contextualizado. O projeto político-pedagógico não tem sentido nele mesmo. **É na relação que estabelece com os sujeitos sociais a que se dirige que ele ganha vida.** O pedagógico e o político encontram sentidos face aos interesses coletivos da população majoritária (grifo do autor) (ALVES, 2002, p. 03-04).

Para Muñoz Palafox (2001), a organização do trabalho pedagógico é fundamental para a construção, organização e execução dos projetos escolares. Neste entendimento, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliar os estudantes carecem ser discutidas e definidas no planejamento coletivo, destacando a importância da intervenção político pedagógica para transformar a prática educativa no cotidiano escolar.

Toda ação pedagógica é orientada pela sistematização do trabalho pedagógico. O planejamento coletivo e as possibilidades de organizar o processo educativo vão culminar em propostas exitosas para o ensino diante do processo político em que o sistema educacional está inserido.

Nesta dimensão, os projetos se entrelaçam no âmbito político e pedagógico como aponta Veiga (1995):

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de

definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

A ação pedagógica também é política, pois nela se apresenta a concepção de homem e de sociedade que desejamos e, ao mesmo tempo do projeto de emancipação. Neste olhar, Gadotti (1988, p. 54) ressalta o caráter político no educativo ao defender que “o pedagogo fazendo prática social, está exercendo seu papel específico dentro da sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação”.

A prática docente encontra-se a articulação político-pedagógica, que está contida na OTP. Para sistematizar metodologicamente, Freitas (1995, p. 94) defende a substituição do termo didática pelo termo Organização do Trabalho Pedagógico, entendendo este último em dois níveis: “a) o primeiro como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominante em sala de aula; e b) como organização global do trabalho da escola, como projeto político pedagógico da escola”.

Para compreender esta organização do trabalho pedagógico é necessário partir da teoria² do conhecimento, que tem em sua base a teoria educacional e a teoria pedagógica para explicar características da organização do trabalho pedagógico. Freitas (1995, p. 93) esclarece que a primeira “formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos”. A segunda, “por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores”.

Ampliando a visão conceitual com base nas teorias apresentadas, Freitas (1995, p. 94) identifica “no interior da teoria pedagógica uma área denominada de Organização do Trabalho Pedagógico”. Esta teoria pedagógica constitui uma categoria analítica de nossa investigação, sendo que outras categorias do nosso trabalho surgiram a partir do contato com o campo e foram construídas com base nos pares de categorias propostos por Freitas:

Propomos analisar as seguintes categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivo/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, etc. (FREITAS, 1995, p. 94-95).

² Freitas (1995) entende teoria como uma atividade que deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados.

Para o autor, a proposta é tomar a organização do trabalho pedagógico como o principal articulador curricular, tanto da gestão escolar quanto da gestão da sala de aula, do trabalho do(a) professor(a) com os estudantes. O trabalho como articulador curricular permite a agregação de outro elemento importante para a qualidade do trabalho pedagógico, que é a pesquisa.

Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico



Fonte: Figura sistematizada a partir de Freitas (1995).

A partir dos elementos da figura, citada acima, a OTP deve buscar, segundo Freitas (1995): a) contextualizar a estrutura e funcionalidade da escola como um todo; b) estabelecer/construir o objetivo/avaliação da escola e do ensino na direção da concretização de um projeto histórico superador da sociedade capitalista; c) desenvolver uma relação pedagógica a partir do trabalho material produtivo; d) superar o tratamento fragmentário dado ao conhecimento, buscando uma unidade metodológica baseado na interdisciplinaridade; e) romper uma estrutura de gestão escolar autoritária e estabelecer à auto-organização; f) exercitar formas didáticas que procurem estabelecer o seguinte sentido: de prática social, problematização, instrumentalização, apropriação pessoal e retorno à prática social.

Esta sistemática relaciona aspectos importantes como princípios da organização escolar e da sala de aula. São condições fundamentais para estruturar o conhecimento da Educação Física e avançar no processo de ensino aprendizagem de forma reflexiva e transformadora.

Na construção coletiva dos princípios e das diretrizes para a Educação Física em Uberlândia, Muñoz Palafox (2002, p. 25) sistematiza o trabalho coletivo dos professores denominado Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, na “busca do estabelecimento de uma relação dialética de indissociabilidade entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos(as) professores(as) de Educação Física no contexto escolar”. Todo este trabalho foi desenvolvido a partir da realidade vivida pelos(as) professores(as) e da análise das bases históricas desta mesma estratégia coletiva de intervenção.

Neste cenário, a OTP da escola se caracteriza por ações dentro e fora de sala de aula e por uma concepção política e crítica de educação. Fundamentado na concepção histórica e com objetivos pedagógicos críticos, torna-se necessário aproximar a relação dos(as) professores(as) com o conhecimento, com seus pares, com os(as) estudantes, com a escola e com a sociedade para a materialização do trabalho político, pedagógico e coletivo. Assim, Freire (2005)³ mostra a importância da indissociabilização da teoria e da prática para os(as) professores(as):

Um dos trabalhos político-pedagógicos a ser feitos por educadores verdadeiramente progressistas junto aos movimentos populares é demonstrar praticamente que a teoria é indicotomizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar (FREIRE, 2005, p. 135).

Para rematar Freire (2005, p. 135) conclui: “sem a teoria nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdermos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes nos encontramos por fim”.

³ Entrevista de Paulo Freire ao prof. Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA, gravada em São Paulo, em 1990, em vídeo e para vídeo. Texto traduzido do inglês por Paulo Freire.

Portanto, discutir a categoria OTP, nos permite visualizar novas estratégias como possibilidade para sistematizar a organização da escola e da disciplina EF de forma a contribuir no trabalho pedagógico das mesmas, assim como, na formação dos estudantes.

A Categoria Prática Pedagógica e a Educação Física

A realidade da prática pedagógica na Educação Física nos preocupa quanto a legitimidade da disciplina e sua contribuição na formação humana de nossos(as) estudantes. Neste sentido, encontramos diferentes métodos e metodologias de ensino sendo aplicados no interior da escola como estratégias para a prática pedagógica da Educação Física, assim como a negação de conteúdos aos estudantes que, segundo Pereira (2005), o(a) professor(a) somente ensina o que mais gosta ou o que tem maior facilidade. Com este dado analisamos que, neste estudo, o(a) professor(a) não apresentou características da coletividade e da pesquisa, como processo de formação continuada. Isso implicará na dimensão do conhecimento e consequentemente na dimensão pedagógica para a aprendizagem.

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

Por outro lado, observamos, também, propostas sistematizadas de caráter crítico sendo desenvolvidas em redes públicas de ensino. Podemos citar aqui o trabalho da Educação Física no Instituto Federal de Goiás-IFG, pois com o engajamento político e pedagógico, os docentes conseguem realizar práticas pedagógicas reflexivas acerca do conhecimento da Cultura Corporal.

A Prática Pedagógica-PP para Souza (2009) não é uma atividade de uma só pessoa, ela tem características de coletividade, ela se configura pela investigação na sua totalidade, na sua perspectiva geral e específica no âmbito escolar e em outros espaços institucionais. A Prática Pedagógica dos(as) professores(as) contém a prática docente; esta última é apenas uma das dimensões da Prática Pedagógica interconectada com a prática gestora, prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A Prática docente faz parte da prática pedagógica, mas não se reduz a ela.

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição (SOUZA, 2007, p.179).

A partir da realidade da prática pedagógica da escola ações devem ser pensadas coletivamente para solucionar as dificuldades encontradas pelos educandos. Estas ações pedagógicas, ou seja, a prática pedagógica é caracterizada pela intencionalidade que o(a) professor(a) se refere a ela.

A prática docente sendo o processo pelo qual o docente realiza sua ação educativa com a intenção de prover ensino-aprendizagem, porém, não se limita à regência. Para Souza (2009) a prática educativa envolve organização, gestão, ensino e pesquisa, partindo de uma finalidade que é a de humanização. Diante do grau de complexidade e de intencionalidade que permeiam a prática docente, emergem dimensões que rodeiam e configuram este processo como a dimensão política, a dimensão do conhecimento e a dimensão pedagógica e cultural.

O sentido e significado da prática pedagógica se ampliam no âmbito da escola. Eles vão além da simples ação e apresentam inter-relação com diferentes dimensões para alcançar o objetivo proposto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Araújo e Amorim (2008) entendem as práticas pedagógicas da EF como elementos que se expressam e se diferenciam entre si de acordo com a realidade de cada escola, dos saberes, dos docentes e de suas representações sociais sobre a finalidade da educação, onde a compreensão destes se dará na relação com o todo e com as partes. A prática docente está inserida no contexto social no que se refere às políticas educacionais e à organização das instituições. E ainda ressaltam que são necessárias condições sociais de ensino e de trabalho para os(as) professores(as), sendo que a realização das atividades se deve ao enfrentamento entre o cotidiano escolar, as condições de trabalho, a visão de mundo e do conhecimento epistemológico sobre o objeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, a Educação Física é uma prática educativa e que carrega de modo orgânico um sentido político. No contexto escolar, porém, as práticas desenvolvidas vão além da mera ação individualizada dos sujeitos envolvidos, pois, as referidas práticas delineiam um projeto em curso e este guarda estreita relação com a perspectiva que a escola organiza globalmente seu trabalho pedagógico. É esse o sentido da construção do projeto político-pedagógico da escola (ALVES, 2002, p. 03).

Compreender o universo de ações sociais coletivas, que constitui a formação humana, segundo Souza (2007), intenciona atender e garantir as condições subjetivas e outras objetivas de todos(as) em qualquer lugar do mundo.

[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 73).

Na luta árdua em prol do conhecimento, o pensamento crítico do(a) professor(a) e a esperança pelo sucesso da materialização das práxis são condições essenciais para a consistência da prática pedagógica da EF.

Libâneo (2001) ao tratar a prática pedagógica da Educação Física aproxima Pedagogia⁴ e Educação Física. Esta prática parte da educação⁵, como formação humana, e de uma ação educativa que inclui saberes e modos de agir que precisam ser comunicados como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir. A Educação Física possui uma dimensão pedagógica e esta surge como finalidade social e pedagógica, como processo de desenvolvimento da dimensão física e como resultado de um aluno “fisicamente” educado. Para o autor, a Educação Física é uma das dimensões da educação, sendo, neste sentido, considerada como matéria pedagógica.

A prática pedagógica ainda é definida como sinônimo de diversos termos, como apresenta o estudo de Souza Júnior (2001), dentre práticas, ações, processos e fazeres: prática didática, prática educacional, prática docente, prática educativa, prática escolar. Este termo surge na tentativa de superar dualidades e dicotomias na Educação: ensino x aprendizagem, conteúdo x forma, professor x aluno, teoria x prática, etc.

Para o Coletivo de Autores (2009), a prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, onde a mesma é entendida por Sánchez Vázquez (2007) como uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

⁴ Libâneo (2001) define pedagogia como campo de conhecimentos sobre a realidade da educação em vários contextos, cuja responsabilidade é formular objetivos sócio-políticos e formas metodológicas e organizativas da ação educativa, visando à formação humana. Deve ser teoria e prática.

⁵ A educação para Libâneo (2001) é entendida como formação humana, onde educamos as pessoas para que incorporem características do ser humano para viver em sociedade, interpretá-la, participar dela e transformá-la.

Neste estudo, acerca da prática pedagógica, Sánchez Vásquez citado por Veiga (1994, p 17), a entende como “atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um real, material propriamente prático, objetivo”.

Na relação teoria-prática, ou seja, na práxis pedagógica da EF Souza Júnior (2001) identificou que, em 1975, o termo prática pedagógica já era usado juntamente com teoria pedagógica, ambos constituindo o que Walter Garcia chamou de teoria da educação e Souza Júnior entende prática pedagógica como uma situação/ação em que há, dando ênfase sistemática e intencionalmente, uma teologia no processo da formação humana, especificamente no que concerne à apropriação do saber.

A prática pedagógica tem um importante papel na instituição escola, que possui atribuições políticas, pedagógicas e culturais na formação humana dos estudantes. A intencionalidade é o fator determinante para instigar e dar sentido aos conhecimentos e saberes da prática pedagógica que são tratados no ambiente escolar e não escolar.

A ação educativa para Libâneo (2001) inclui saberes e modos de agir como conceitos, teorias, habilidades, técnicas, procedimentos, estratégias, atitudes, crenças, valores, preferências, adesões, que precisam ser comunicados como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir. E a escola é um lugar que os alunos aprendem a desenvolver a razão crítica e a se construírem como sujeitos autônomos e críticos.

Nesta lógica, para Souza (2009), a PP é entendida como práxis, é institucional, multidimensional e fundamentalmente intencional. Relaciona a necessidade da reconção⁶ e a reinvenção⁷ do conceito de Prática Pedagógica para se compreender de forma adequada a formação de professores(as) como resultante de uma práxis pedagógica.

A práxis pedagógica supõe, pois, uma pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais, inclusive para a educação, no interior do contexto social histórico (também cultura), escolhendo suas intencionalidades (finalidades e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos, portanto também profissionais mais

⁶ Para Souza (2009), a reconção é o processo de construção de conhecimento ou de conteúdos pedagógicos a serem elaborados na busca de outra compreensão, interpretação e explicação das realidades naturais e culturais.

⁷ Reinvenção é a capacidade de enriquecer e emocionar-se de educadores, gestores e educandos, de agir no interior da escola e buscar formas de interação.

competentes enquanto exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito humano (SOUZA, 2009, p. 30).

De acordo com (SOUZA, 2009), a práxis pedagógica pode ser realizada nas escolas, nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. Mas, sobretudo e de modo especial, nas atividades educativas desenvolvidas na formação de professores(as), trabalhadores(as), adolescentes, adultos, jovens que assumam a construção do humano como central. O essencial da práxis formadora de professores(as) é o enriquecimento cultural dos futuros profissionais da escolarização.

Neste contexto, para o autor, a educação tem a função de contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos. Ela é toda atividade cultural na qual se dará o processo de ensino-aprendizagem, a reflexão em um instrumento essencial da luta entre os diferentes grupos socioculturais.

Considerações finais

Os ciclos são implementados como alternativa para superar a evasão, a repetência e equiparar idade/série. As propostas de ciclo precisam de avaliação constante, formação continuada e do trabalho coletivo para sistematizar suas ações. Discutir, planejar, vivenciar, analisar e refletir, coletivamente, sobre o dia a dia da sala de aula e da escola permitirá visualizar a concepção de educação existente na escola, assim como a prática pedagógica do componente curricular Educação Física desenvolvida pelos(as) professores(as).

A OTP é de fundamental importância para a construção, organização e execução dos projetos escolares, permitindo visualizar novas estratégias como possibilidade para sistematizar a organização da escola e da disciplina Educação Física de forma a contribuir no trabalho pedagógico das mesmas, assim como, na formação dos estudantes.

A prática pedagógica da Educação Física na escola deve extrapolar os aspectos restritos da aula propriamente dita ou da prática docente, com iniciativas que contemplem toda a dimensão política e institucional de uma prática pedagógica voltada para compreender e transformar a realidade.

Ela tem um importante papel na instituição escola, que possui atribuições políticas, pedagógicas e culturais na formação humana dos estudantes. A intencionalidade é o fator determinante para instigar e dar sentido aos conhecimentos e saberes da prática pedagógica que são tratados na escola.

A Educação Física se justifica na escola como uma prática pedagógica que explora a dimensão cultural, trata da cultura de movimento humano que está expressa no jogo, na dança, na luta, no esporte, na ginástica e em outras formas de expressão. Se o objetivo da escola é atender à educação global do aluno, deixar de lado aspectos de nossa cultura, parte do patrimônio histórico da humanidade, que está presente no nosso cotidiano, é algo impensável.

Especificamente na proposta dos CA's na realidade da cidade do Recife, a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino foi considerada como avanço pelos professores(as). Como análise, existe a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico da escola e da EF para que a proposta consiga superar as dificuldades e obter êxito.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A Prática Pedagógica da Educação Física no Contexto Escolar: um estudo de caso. **Revista de Pedagogia**. Ano 3 – número 6 – Especial sobre formação de professores. Brasília, Universidade de Brasília, 2002.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: _____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Maria de Jesus Vasconcelos; AMORIM, Roseane Maria de. Formação Continuada e a Prática Pedagógica dos (as) Professores (as) alfabetizadores (as): desafios e perspectivas para um novo tempo. In: RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede: articulando a diversidade e constituindo singularidades**. Recife, 2008, p. 149-156.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Solução para as Não-Aprendizagens: séries ou ciclos?** Série Ação Parlamentar; n. 217, p. 26-31, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394/96. Brasília, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marcelo Guina. **Limites e Possibilidades da Educação Física no Contexto da Escola Cidadã: um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS)**, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2003.

FERNANDES, Claudia. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). **A Organização da Escolaridade em Ciclos**. Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-69.

_____. Escola em Ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa (org.). **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, vol. 01, p. 95-109.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. A Internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro/2002.

FRIZZO, Giovanni. O Trabalho Pedagógico como Referência para a Pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 11/2, 159-167, maio/agos, 2008.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta política pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. A Prática Pedagógica da Educação Física nos Tempos e Espaços Sociais. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace**. Caxambu – Minas Gerais, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008, 319p.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p 35-54.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007, 240p.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Intervenção Político-Pedagógica: a necessidade do planejamento do currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001, 401p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2001.

_____. Principais diretrizes do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico-PCTP: a experiência de Uberlândia. In: _____ et al. (org.). **Planejamento Coletivo do Trabalho**

Pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro; Linograf, 2002, p. 25-32.

PEREIRA, Eliene Lacerda. Experiência da Educação Física nos Ciclos de Formação Humana em Goiânia: O que se deve ensinar X O que é ensinado In: **XIV Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação UFG**. Goiânia, 2005.

_____. **A Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife**. Recife: ESEF/UPE, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a Escola:** os ciclos de formação na escola plural. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular?? Quê??:** uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Prática Pedagógica da Educação Física nos Tempos e Espaços Sociais. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace**. Caxambu – Minas Gerais, 2001.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Tradução María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACS; São Paulo: Expressão Popular, 2007.