

---

## CONTRADIÇÕES, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES AVALIATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NOVA SOCIEDADE<sup>1</sup>

## CONTRADICCIONES, MEDIACIONES Y POSIBILIDADES EVALUATIVA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN NUEVA ESCUELA DE LA SOCIEDAD

## CONTRADICTIONS, MEDIATIONS AND POSSIBILITIES EVALUATIVE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN NEW SCHOOL SOCIETY

Vicente Cabrera Calheiros<sup>2</sup>

Maristela da Silva Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto analisa parte das contradições, mediações e possibilidades da prática avaliativa na Escola Estadual Nova Sociedade, tendo como foco central a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento escolar e a observação de aulas de Educação Física. A escolha desta escola deu-se pelo fato de sua aproximação político-pedagógica ao projeto de educação construído pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo forte aproximação com o Projeto de Educação do Campo, sendo este, em tese, um contraponto ao projeto de Educação Rural, possuindo objetivos distintos frente o processo de educação e formação dos estudantes. A fim de compreender o conjunto de relações que permeiam o objetivo do estudo, empreendeu-se a realização de entrevistas com parte dos professores e de um questionário com os estudantes da turma observada. Centra-se o olhar na categoria avaliação por compreender que esta categoria é a mais decisiva para assegurar a função social que escola tem na sociedade capitalista. Nesta perspectiva, a escola tendo objetivos pautados no projeto de Educação do Campo, a avaliação será, em tese, distinta das práticas que promovem a seleção, hierarquização e exclusão dos estudantes do processo letivo, características avaliativas do Projeto de Educação Rural. Considera-se, por fim, que o movimento do capital se faz presente em todos os espaços e tempos pedagógicos, manifestando-se no projeto de educação e políticas públicas, na organização do trabalho pedagógico no âmbito do PPP e no interior da sala de aula, ao mesmo tempo que a resistência do MST, em geral, e deste professor, em particular, também existe.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico; Educação Física; Escola; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

**Resumen:** Este texto analiza las contradicciones, las mediaciones y posibilidades de la práctica de la evaluación en la nueva sociedad Escolar del Estado, con el foco central en el análisis del Proyecto Pedagógico Política (PPP), el Regimiento de la escuela y la observación de las clases de educación física. La elección de esta escuela se llevó a cabo debido a su enfoque político y pedagógico al proyecto educativo construido por el MST - Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra), que tiene estrechos vínculos con el Proyecto de Educación Rural, que es, en teoría, un contrapunto al Proyecto de Educación Rural, tener metas separar adelante el proceso de la educación y la formación de los estudiantes. Para entender el conjunto de relaciones que impregnan el propósito del estudio fue realizado para llevar a cabo entrevistas con los profesores y un cuestionario con los estudiantes de la clase observada. Se centra su mirada en la categoría de evaluación para entender que esta categoría es la más decisiva para la función social que la escuela tiene en la sociedad capitalista. En esta perspectiva, la escuela ha guiado goles en el proyecto de Educación Rural, la evaluación será, en teoría, distinta de las prácticas que promueven la selección, priorización y la exclusión de los estudiantes del proceso escolar, las características de evaluación del Proyecto de Educación Rural. Se considera, por último, que los movimientos de

capitales está presente en todos los espacios y los tiempos de enseñanza, que se manifiesta en el proyecto y las políticas de la educación pública en la organización del trabajo pedagógico dentro del PPP y dentro del aula mientras que la resistencia MST, en general, y este maestro, en particular, también existe.

**Palabras clave:** Trabajo pedagógico; Educación física; Escuela; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra).

**Abstract:** This text makes an analysis of the contradictions, mediations and possibilities of evaluation practice in the State School New Society, with the central focus on the analysis of the Pedagogical Policy Project (PPP), the school Regiment and the observation of the physical education classes. The choice of this school was given because of his political-pedagogical approach to education project constructed by the MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movement of Landless Rural Workers) having close ties with the Rural Education Project, which is, in theory, a counterpoint to the Rural Education Project, having goals separate forward the process of education and training of students. In order to understand the set of relations that permeate the purpose of the study was undertaken to conduct interviews with the teachers and a questionnaire with students of the class observed. Focuses his gaze in the evaluation category for understanding that this category is the most decisive for the social function that school has in capitalist society. In this perspective, the school has guided goals in the Rural Education project, the assessment will be, in theory, distinct from practices that promote the selection, prioritization and exclusion of students of the school process, evaluative features of the Rural Education Project. It is considered, finally, that the movement of capital is present in all spaces and teaching times, manifesting in public education project and policies in the organization of educational work in the PPP and inside the classroom while the MST resistance, in general, and this teacher, in particular, exist also.

**Keywords:** Pedagogical work. Physica; Education; School; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movement of Landless Rural Workers)

## *Introdução*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constitui-se como movimento social de luta pela terra que amplia o entendimento desta e passa a construir um campo de atuação em distintas frentes<sup>4</sup>. Dentre estas, a busca por outro projeto de formação humana aponta para um projeto de educação e escola que se insere na perspectiva do Projeto de Educação do Campo<sup>5</sup>, contraponto ao Projeto de Educação Rural<sup>6</sup>. Entende-se que ambos os projetos possuem objetivos antagônicos e, de acordo com Ribeiro (2010), a Educação Rural construiu uma escola pública efetivando-se como potente ferramenta para a expansão do capitalismo no campo, desestruturando o modo de vida dos trabalhadores rurais, seu trabalho, os saberes e a cultura.

Da Educação do Campo partem as reflexões para a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das inúmeras escolas inseridas nos assentamentos conquistados pelo MST. Estes PPP's balizam-se, também, nos princípios filosóficos e pedagógicos<sup>7</sup> da educação do Movimento<sup>8</sup>, construção que parte do estudo e de ampla discussão da realidade na qual vivem milhares de famílias de assentados pelo Brasil.

Do conjunto destas escolas, elegemos a Escola Nova Sociedade, localizada no Assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. Esta escolha deu-se pelo fato de sua aproximação político-pedagógico ao projeto de educação construído pelo MST, sendo este, em tese, um contraponto ao projeto de Educação Rural, possuindo objetivos distintos frente o processo de educação e formação dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que as contradições existentes nas mediações entre capital-trabalho e trabalho-educação, não cessam no portão da escola, não deixam de se incorporarem ao trabalho pedagógico em nível de PPP e, também, no trabalho pedagógico em sala de aula. Além disso, elas assumem lugar na organização dos tempos escolares, descaracterizando parte das singularidades desta escola de ser uma escola do campo, a fim de que os espaços e tempos escolares se aproximem mais com o

espaço urbano.

O projeto de Educação do Campo é assumido pelo conjunto da escola e incorporado ao PPP, a fim de que este documento atue como freio ao avanço da educação rural, assim como, instrumentalize o conjunto dos trabalhadores da escola para que estes construam seu trabalho de forma coerente, para que a teoria respalde a prática e, por sua vez, a prática possibilite a construção dos avanços teóricos.

Objetivou-se analisar as contradições, mediações e possibilidades da prática da avaliação no PPP e nas aulas de Educação Física, a partir da inserção do pesquisador na escola, materializada na observação de nove aulas em dezesseis incursões. As aulas, assim como, o conjunto das relações escolares observadas (sala dos professores, o recreio, a biblioteca e etc.) foram registradas em um diário de campo pelo próprio pesquisador. A fim de compreender o conjunto de relações na escola, realizou-se entrevistas com os educadores<sup>9</sup>, um questionário com os educandos da turma observada, e a análise dos documentos<sup>10</sup> escolares (PPP, Regimento escolar, planejamento dos conteúdos a serem trabalhados com a inserção do projeto de educação politécnica, etc.). Tendo reunido estes elementos, realizou-se a triangulação dos dados a partir de Triviños (1987) e Gamboa Sanches (1995) a fim de alcançar a realização dos objetivos propostos. Cabe pontuar que o percurso metodológico buscou manter uma coerência e rigor com a perspectiva existente no materialismo histórico e dialético.

Valemos-nos da contribuição de Escobar (1997) para as reflexões resultantes das observações. Em sua tese de doutorado, a autora mapeou o trabalho pedagógico do professor em Episódios e Ações de Rotina (AR). Os primeiros dizem respeito as atitudes do professor que não eram realizadas em todas as aulas. Já as AR, o contrário, faziam parte da rotina deste professor. Deste modo, Escobar (1997) alcançou condições de construir generalizações e aprofundar sua análise. Ao realizarmos este procedimento, tivemos maiores – e melhores – condições de percebermos as mediações, contradições e possibilidades avaliativas, ou seja, alcançamos nosso objetivo teórico.

Analisamos as aulas ministradas para o nono ano (antiga oitava série). A escolha por uma turma de ensino fundamental se encontra na consideração realizada por Freitas (1995), de que as relações de manutenção e eliminação se manifestam com maior intensidade neste período do processo de escolarização. Embora não façamos menção destas categorias neste estudo, elas se fazem presentes em todas as relações. Ao realizar uma análise aprofundada da avaliação percebe-se, de acordo com Escobar (1997, p. 98), que “Despida de suas aparências, a avaliação do ensino na escola capitalista aponta para a dialética da manutenção/eliminação [...]”. Estas relações estão determinadas por uma única e mesma força sendo, de acordo com Freitas (1995), a origem social dos estudantes, sua condição de classe social.

Por trabalharmos na perspectiva teórica dos estudos de Freitas (1995), do mesmo modo que de Escobar (1997), compreendemos que o trabalho pedagógico se organiza pelas atividades realizadas em sala de aula e no conjunto das relações escolares. Neste entendimento, este trabalho se manifesta, também, através de categorias que, de modo explicativo, são divididas nos pares dialéticos objetivo-avaliação, conteúdo-método. (FREITAS, 1995) Dentre o conjunto das relações presentes no interior de cada par e, entre os pares, a categoria avaliação modula as demais. Deste modo realizamos este estudo centrado o olhar na categoria avaliação por concordar com Freitas (1995), quando este aponta que esta categoria é a

mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista. Ao analisarmos esta relação (avaliação e Educação Física), nos aproximamos de Escobar (1997, p. 111) quando aponta que, possivelmente, “[...] 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”. Nesta perspectiva, a escola tendo objetivos pautados no projeto de Educação do Campo, a avaliação será, em tese, distinta das práticas que promovem a seleção, hierarquização e exclusão dos estudantes do processo letivo.

### *A avaliação nas aulas de Educação Física. Os dados empíricos do PPP<sup>11</sup> e das aulas de Educação Física na escola Nova Sociedadade*

A fim de expor os objetivos que o professor de EF<sup>12</sup> da escola Nova Sociedadade possui com a referida disciplina, partimos do seu trabalho realizado ao longo do ensino fundamental. Ao ser questionado a respeito dos seus objetivos, expressa ter uma concepção de que o educando entra na escola para fazer um “curso de Educação Física”, e partindo deste princípio inicia o trabalho a partir do atual sexto ano (antiga quinta série) com o que denomina de “alfabetização do corpo”.

Apresenta a seguinte compreensão;

[...] eu chamo de alfabetização do corpo, por que eles vêm da quarta-série, mesmo daqui, sabendo nada de Educação Física, eles aprendem a correr um pouco, jogar uma bola, é o que eles acham que é, brincar de pegar, eles acham que aquilo é Educação Física. [...]. Então o movimento humano, diferentes formas de deslocar o corpo, eles aprendem as formas de correr, de parar, de se deslocar, figuras humanas com o corpo, usar o corpo das diferentes maneiras possíveis, por exemplo, essa é a base do sexto ano. (COLABORADOR C)

Em um primeiro momento, com a turma, busca trabalhar tudo o que é possível, considerando suas limitações<sup>13</sup> e das alunas turma para, posteriormente, entrar com conteúdos propostos. Entende a importância de trabalhar com o maior número de vivências possíveis, partindo do que entende por movimento humano, acima descrito.

Questionado sobre o que muda no conteúdo e método para os próximos anos, o professor responde que: “Do sétimo em diante, entram os esportes, então a gente mantém a mesma sequência, o que não foi aprendido no sexto ano é aprendido no sétimo ano [...]”. Frente ao exposto, entendemos que a relação no par conteúdo/método não se altera ao longo do processo letivo. Essa constatação parte das observações das aulas, em que a estrutura das mesmas se desenvolvem da seguinte maneira: a primeira parte é o aquecimento em que os alunos devem selecionar os exercícios, jogos e demais atividades de aquecimento. Em seguida é a parte de fortalecimento muscular. Estas atividades são realizadas em grupos nos quais os educandos devem organizar a sequência de exercícios a partir de prévia pesquisa<sup>14</sup>, seja na internet, livros ou com os demais professores, entre outros.

O início do curso a que faz referência é o sexto ano no qual os educandos se deparam com este método de trabalho que perdura ao longo do processo letivo. Dessa forma, o educador molda o conteúdo a partir do método, tendo uma forma de trabalho para os variados conteúdos ministrados<sup>15</sup>.

Com a exposição a respeito do conteúdo esporte, enxergamos a relação entre o par

conteúdo/método.

[...] tradicionalmente, a gente começa com atletismo no início do ano, por que trabalha com a parte de corrida, de saltos, de lançamento, que é a base no nosso caso do trabalho geral, a alfabetização do corpo [...]. Depois a gente divide por modalidades com a bola [...] aquelas que mais são exploradas na mídia, no dia-a-dia e nas competições. As [atividades] manuais no segundo trimestre [...] handebol, uma bola menor, e depois uma bola maior com o basquete, tem uma sequência, e deixa o voleibol por último por que é o mais difícil, na nossa concepção. Então eles têm assim uma espécie de ensaio com as outras bolas que pode pegar, até chegar no voleibol que não pode pegar, não pode segurar. Considero isso um maior grau de dificuldade e então trabalho o voleibol por último. Essa é a minha escolha. Mas eventualmente se cria espaços, não se trabalha só o esporte, se tem espaço, como eles tem a possibilidade de criar, eles podem criar jogos, eles podem criar mini-jogos [...] é meio raro isso, geralmente eles preferem já as mais conhecidas. (COLABORADOR C)

Relacionando com a prática avaliativa, nos afirma não haver necessidade dos educandos repetirem<sup>16</sup> de ano e, na sua avaliação “[...] ninguém roda, para começar, eles vão para a série seguinte, e qual é a diferença? é voltar em conteúdos e conceitos que não conseguiram trabalhar, ou por minha, ou por responsabilidade deles, alguma coisa aconteceu que eles não avançaram”. Desse modo constatamos de que seu método de trabalho não sofre alterações, visto não acrescentar novos critérios no processo avaliativo.

Ao questionarmos este educador sobre a forma em que acompanha cada educando, afirma que faz registros gerais e individuais, visto haver a exigência burocrática de realizá-lo. A respeito da forma com a qual este professor trabalha com a avaliação, aparece neste trecho da entrevista que segue:

Vamos dividir para o momento em que eu descobri que a Educação [física] não roda legalmente, então são dois momentos, antes disso eu fazia trabalho, fazia prova escrita, prova teórica, prova prática, a gente aprende lá na faculdade, prova prática na época trimestral, aspectos formativos de participação, de autonomia, tinha um peso e um valor numérico na época, depois um valor de conceito quando passou a ser conceito e parecer. Muito mais burocrático, eu lembro que eu tinha cadernos, para cada turma um caderno, com nome, só não tinha a foto, mas tinha todos os registros, era legal, mas muito burocrático. Eu era melhor na sistematização na época. Até que eu descobri [...], que não roda, não posso rodar o aluno, ele pode não vir, pode não fazer, mas tenho que passar, se ele passou em tudo, tenho que passar [...].<sup>17</sup> (COLABORADOR C)

Percebemos aqui a influência da burocracia estatal na organização do trabalho pedagógico deste educador, e também no movimento da escola. Nessa relação entre a escola e a burocracia estatal, afirma procurar um *conforto no desconforto*<sup>18</sup>, e continua afirmando que “[...] se tudo isso está nos atrapalhando, eu tento fazer assim, eu não vou inventar coisas para me encurralar mais ainda”, e prossegue com a seguinte colocação: “Não vai salvar a educação rodando alguém em Educação Física”. Após ter se deparado com esta questão, passou a fazer de forma diferente.

Em outra passagem nos diz que se o educando está com uma determinada condição e, ao longo do processo letivo, permanece na mesma condição “[...] tem alguma coisa errada, vamos ter que reavaliar, recomençar no ano seguinte, mas não prejudicar alguém ou rodar alguém por causa disso [...]”.

Parece-nos que a avaliação se tornou mera questão burocrática, visto a regulação estatal. Se o educando não reprova de ano qual é, de fato, o critério de avaliação? Como consegue controlar<sup>19</sup> as turmas nessa conjuntura? Não estamos dizendo com isso que não existe uma preocupação com a superação das dificuldades de cada educando nos conteúdos trabalhados, mas, estamos sim é

questionando, buscando trazer elementos para que possamos repensar, a partir da análise de um trabalhador, o conjunto destes. No tocante a questão específica ao controle da turma, não revela aos educandos o fato de que não irá reprovar ninguém, ao mesmo tempo não esclarece que os trabalhos realizados não irão influenciar na sua nota final, entretanto aponta que trabalha com eles na questão da produção.

[...] eu tenho que olhar e ver que está correta a sequência, que tem exercícios novos, que os colegas que estão com dificuldade estão sendo ajudados, estão tendo paciência de esperar um pouco as vezes, [...], a nossa avaliação se dá muito mais por um conjunto de coisas e ações que vão sendo executadas durante o trabalho e que o objetivo é terminar o ano melhor do que começou [...]. Como critérios de aprovação ou de reprovação, meus critérios são envolvimento, participação, criação, execução, obviamente pesquisa, e tentar chegar no fim do ano com um grau mínimo de melhora na sua capacidade, de conhecimentos, de aprendizados, de teoria, de prática, essa seria a base. (COLABORADOR C)

Embora sejam acrescidos novos conteúdos, o método de exposição, os objetivos (que se resumem centralmente a quatro modalidades esportivas – futsal, basquete, handebol e vôlei) e a avaliação permanecem os mesmos. A respeito da avaliação, nos arriscamos a dizer que esta não existe para além das normativas burocráticas.

#### *As contradições, mediações e possibilidades da avaliação no PPP e nas aulas de Educação Física*

Iniciaremos este debate apresentando os dados que obtivemos com o questionário feito junto aos educandos(as) da turma observada, visto existirem informações que se chocam com o exposto pelo educador.

A respeito destes terem ou não conhecimento da forma como é realizada a avaliação ao longo do trimestre, dos treze educandos que responderam, obtivemos as seguintes respostas:

- a) Dois educandos responderam respectivamente da seguinte forma: mais ou menos e; tento ter conhecimento;
- b) Três educandos responderam de forma negativa;
- c) Oito educandos responderam de forma positiva.

Segundo nos relatou o colaborador C, é informado no início do período letivo os objetivos e a avaliação para as distintas turmas. Aqui se estabelece um ponto a ser levantado na relação educador – educando(a), visto que na questão do processo avaliativo, por maiores exposições e esclarecimentos feitos no início do processo letivo, algumas informações são negadas aos educandos. Segundo a compreensão deste educador frente não existir a possibilidade de reprovação dos educandos, ao não repassar estas informações busca manter certo controle das turmas para que possa realizar seu trabalho da forma que julga correta. Essa atitude confirma as exposições feitas de que a avaliação é o último recurso de poder nas mãos dos professores.

A relação de subserviência que se manifesta no campo do processo avaliativo é negativa para a efetivação do projeto de educação do Movimento, frente o acúmulo existente na disputa entre este e a educação rural. Ao não avançarem na apropriação e internalização destas formulações, calcadas no

materialismo histórico e dialético, irão permanecer no mais do mesmo, serão absorvidos (ou cada vez mais absorvidos) pela lógica do capital que se expressa na organização e normatização dos tempos escolares, assim como, no campo das políticas públicas que regem estes tempos. Por mais que o MST busque se contrapor a estes tempos, nesta escola, ainda não conseguiram concretizar tais formulações. Ao olharmos para o primeiro princípio pedagógico vemos que este sinaliza a busca por superar o desafio metodológico de aprender a articular o maior número de saberes diante das situações da realidade. (MST, 1996) Não enxergamos esta articulação entre os distintos saberes diante os elementos da realidade a partir do que fora apresentado pelo educador na questão da escolha dos conteúdos<sup>20</sup>, principalmente quando nos diz que trabalha com aqueles que são mais explorados na mídia, no dia a dia. Em parte não vemos problemas em realizar tal trabalho, mas o fato de não problematizá-los, de não realizar o movimento de crítica à forma como é posto os elementos da cultura corporal pela mídia, no dia a dia, se apresenta como algo a ser problematizado.

Em relação a forma como o educador de EF se apropria dos conteúdos trabalhados, remetemos nossa análise ao primeiro princípio filosófico (Educação para a transformação social), dividido em seis pontos, os quais nos ajudam na realização de nossas considerações. O terceiro ponto traz a seguinte compreensão;

c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social. Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir a proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. (MST, 1996, p. 06)

Percebemos um distanciamento do educador em relação às formulações do Movimento, assim como, das discussões mais amplas existentes na escola. Não questionamos a apropriação deste trabalhador frente o acúmulo teórico do MST nem do conjunto dos trabalhadores da escola, estamos apenas manifestando a existência deste distanciamento.

Neste mesmo princípio, no sexto ponto, colocam que a educação deve estar aberta para entender e ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais que surgem dos processos políticos e econômicos mais amplos, assim como, para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos. (MST, 1996)

Entendemos que este *novio* tem maior aproximação com as formulações do Movimento do que com o que é trabalhado pela mídia. O trabalho restrito aos conteúdos abordados pelo educador não alcança esse princípio. A negação dos elementos da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginástica, esporte entre outros) em detrimento do conteúdo esporte, não contempla o acúmulo das proposições do Movimento, ao mesmo tempo que não as nega. Ao proporcionar as condições de acesso aos elementos da cultura corporal, existirá uma aproximação da prática, à teoria, ou seja, do trabalho deste educador em sala de aula (quadra), com os princípios da educação do MST.

Da lista de conteúdos expostos no planejamento<sup>21</sup> entregue a secretaria da escola, não compreendemos que sejam, em grande parte, conteúdos da EF. Realizamos tal apontamento para manifestar o descompasso existente na relação teoria e prática no trabalho deste educador, seja em relação

as formulações do Movimento, como das discussões específicas da EF a nível nacional.

Ao mesmo tempo não enxergamos uma aproximação destes conteúdos com a discussão que se fundamenta no PPP, manifestando mais uma vez o descompasso existente nesse processo. Segundo Soares e colaboradores (1992, p. 15), cada educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico, a fim de orientar sua prática no nível da sala de aula (conteúdo, método, relação com os estudantes, etc.), ou seja, trata-se de compreender como este projeto realiza-se na escola, como este se materializa no currículo.

Por mais que o educador procure balizar sua prática de acordo com as orientações do Movimento presentes no PPP, as mediações que se estabelecem não estão isentas de contradições, de avanços e recuos. Pautamos essa questão para estabelecer um contraponto em função destes conteúdos, os quais acreditamos não contribuir para uma compreensão crítica da realidade. Neste descompasso, traremos outros elementos do debate existente no campo da EF frente a questão dos objetivos e conteúdos da área.

A respeito das distintas concepções existentes na EF e as formulações do MST, acreditamos que a perspectiva crítico-superadora, por buscar “[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (SOARES, et al. 1992, p. 26), é a que possui maior aproximação para a realização de um trabalho que reflita a intencionalidade do projeto de Educação do Campo.

Como fora apresentado no planejamento construído em 2007, consta que o objeto de estudo da EF é a cultura corporal do movimento. Manifesta-se outro elemento frente o suposto abandono teórico, e nos parece que o educador não acompanha os debates existentes na área que versam sobre estes elementos. Neste mesmo planejamento, ao tratar da metodologia do trabalho, consta no décimo primeiro ponto a seguinte informação: “Ensino de forma crítico-superadora”. Demonstra com isso certo acúmulo das discussões da área, ao mesmo tempo notamos uma apropriação teórica superficial do mesmo. Cabe também pontuar que não visualizamos este método na prática, a partir das observações das aulas. Mas como ele se dá na prática?

A metodologia na perspectiva crítico-superadora [...] implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente). (SOARES, et al. 1992, p. 62-63)

Há neste campo um distanciamento entre as formulações do Movimento e o PPP e, em relação as normativas burocráticas, manifesta-se a subserviência do educador que busca um conforto no desconforto. Entretanto, o PPP não possui condições de instrumentalizar os educadores para a realização do projeto de educação do campo. A singularidade do trabalho pedagógico deste educador não esta desconexa das particularidades da organização do trabalho pedagógico na escola, e do campo geral no embate entre ambos projetos (educação do campo/educação rural), até por que “[...] o singular não existe em si mesmo, independentemente do geral, mas unicamente em ligação orgânica, em unidade com o

geral”. (CHEPTULIN, 1982, p. 287) Feito estas considerações, voltaremos ao exame da categoria avaliação.

Existem outros elementos que nos auxiliam nessa questão, visto as mediações existentes no par objetivo/avaliação. Em relação aos objetivos, é visível a diferença existente entre a sistematização entregue pelo educador a secretaria da escola (datada em 2010), aos objetivos que ele apresentou durante a entrevista e o entendimento dos educandos em relação aos objetivos desta disciplina. Isto fica claro com a exposição das respostas dos alunos, apresentadas à seguinte questão<sup>22</sup> feita no questionário:

Qual tua opinião a respeito das aulas de Educação Física e, no teu entendimento, para que serve as aulas de Educação Física na Escola?

- 1) Para exercitar o corpo;
- 2) As aulas de Educação Física são boas e faz bem para saúde;
- 3) Para preparar o corpo, se exercitar;
- 4) São aulas que ajudam muito os alunos a fazerem exercícios. Muitos não praticam exercícios ou esportes, então a escola traz a matéria Educação Física para incentivar os alunos a se exercitarem;
- 5) As aulas são ótimas. Educação Física é uma das minhas matérias preferidas. Elas servem para nos ensinar que não podemos ser sedentários. Temos que nos mexer para termos uma saúde boa no futuro;
- 6) Acho que é bom, e ajuda nós a se exercitar, por que na nossa idade o comum é ficar sentado no sofá olhando TV ao invés de fazer uma caminhada;
- 7) As aulas de Educação Física ela serve para ajudar e melhorar a saúde do nosso corpo;
- 8) A escola oferece uma aula de alta qualidade, nas outras escolas eles só davam uma bola e os alunos que se virava, aqui é diferente tem um planejamento a ser cumprido, eu sinto até meu corpo em relação a saúde muito melhor;
- 9) As aulas de Educação Física são bem legais e a gente aprende a ver como o corpo reage com os exercícios e o corpo necessita de exercícios para nossa vida e exercício não dixe que muitas doenças peguem em nós.

Manifesta-se um descompasso no par objetivos/avaliação, embora este par deva se manter em unidade. Não nos parece existir uma proximidade visto o educador não enxergar a avaliação como o momento de concretização dos seus objetivos, pois, como percebemos a partir do cruzamento das informações obtidas não há, de fato, um momento avaliativo, sendo questionável a forma como é acompanhado o progresso dos educandos ao longo do processo letivo. De acordo com Freitas (1995), é a avaliação que concretiza os objetivos. Ainda para este autor, os objetivos sem a avaliação seriam uma mera abstração. Neste descompasso presente na prática observada, concordamos com Escobar (1997, p. 97), ao afirmar que a avaliação, desta forma, “[...] é distanciada das suas funções eminentemente educativas, que deveriam ser as de concorrer para que a aprendizagem se estabeleça”.

Há um descompasso entre a organização do trabalho pedagógico, a seleção dos conteúdos e a sistematização. O momento de planejamento anual é apenas a realização de uma normativa burocrática e, segundo o Colaborador C houve “[...] uma época que era anual, depois não foi mais feito nem cobrado, e ele se manteve, acho que o meu último foi em 2010 e é o mesmo, não houve modificação na estrutura

[...]”. Mesmo que apresentasse um a cada ano, nos parece que isso não alteraria o distanciamento deste documento com a sua prática. A importância da realização deste movimento vem no sentido de se afinar com o acúmulo do Movimento, para que possa, de fato, se colocar e contrapor ao capital.

Faz-se necessário estreitar o diálogo com o coletivo de educandos, da mesma forma que com o coletivo de educadores, com a direção, enfim, com o conjunto dos trabalhadores da escola. É preciso trabalhar a fim de que seja dada a EF sua real importância no processo de formação destes educandos, para que o tempo EF na Escola tenha seu lugar valorizado, assim como, nas políticas públicas do Estado do RS. Segundo o Colaborador C, existe uma hierarquia entre as disciplinas, e que a EF possui importância menor. Segundo este educador esta desvalorização é cultural, e vem a influenciar na prática avaliativa.

O distanciamento do educador frente o cotidiano da escola contribui com as dificuldades para a concretização das formulações do Movimento, para o funcionamento da organização democrática, para a superação das normativas burocráticas estabelecidas pelo Estado. Não somente deste educador, e sim do conjunto dos trabalhadores da Escola Nova Sociedade, pois esta tarefa deve ser coletiva, e não individual.

As possibilidades de avanço na escola, no campo da avaliação no PPP e nas aulas de EF carecem de maior atenção do conjunto dos educadores. Em relação a este documento, se faz necessário os trabalhadores da escola retornarem as formulações do MST (e demais pesquisadores que contribuem com o Movimento) para que consigam, a partir do exame criterioso da realidade utilizando as categorias de análise do materialismo histórico e dialético, sistematizá-lo de forma que faça o real enfrentamento às normativas burocráticas que apenas engessam a organização do trabalho pedagógico da escola. Para, além disso, é vital que estes tenham clareza do enfrentamento entre a educação do campo e a educação rural, tenham clareza dos objetivos da educação do MST, e consigam traduzir estas questões nas aulas, no cotidiano escolar, e nos demais espaços que se façam necessárias.

O quadro atual da educação brasileira remete muitos professores a buscarem o conforto no desconforto. Baixos salários, estruturas físicas precárias, insuficiência de materiais adequados para a realização do trabalho, entre tantas outras questões que poderíamos apontar que fazem parte da realidade de muitos trabalhadores, professores, educadores. Para além do campo teórico, é necessário que o conjunto dos professores e educadores tenham clareza da necessidade da organização dos trabalhadores para o enfrentamento ao capital.

Acreditamos não haver de fato um processo avaliativo dos educandos pelo educador. Esse processo concretiza-se enquanto uma barreira para o avanço realizado no trabalho com a autonomia e auto-organização, visto a negação da relação entre o par objetivos/avaliação. O exame das mediações existentes neste par é de vital importância para a resistência frente o avanço e inserção dos interesses do capital na Escola, seja na organização dos tempos e espaços pedagógicos, da escolha dos conteúdos, entre outros. É preciso construir um enfrentamento a ponto de diminuir o desconforto e aumentar o conforto.

Entendemos a partir de Freitas (2010) que a forma que a avaliação assume no interior da escola não pode ser desvinculada da própria forma que a escola assume a fim de atender a sua função social. Nessa leitura, percebemos que a inexistência de um momento avaliativo, assim como, do

acompanhamento do desenvolvimento dos educandos de forma progressiva ao longo do processo letivo responde aos objetivos da EF na Escola, da mesma forma, que aos objetivos concretos do educador.

[...] na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o poder da escola e do professor. (FREITAS, 2010, p. 94-95)

A questão da cisão entre teoria e prática revela outros elementos a serem observados. Esse movimento demonstra um desconhecimento dos objetivos do capital para a educação por parte do coletivo de trabalhadores da Escola, até mesmo por que estes não são propalados, são de fato ocultos, revelam-se a partir de uma cuidadosa análise da conjuntura. De acordo com Freitas (1995, p. 209), “[...] a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola”. O fato de desconhecerem estes objetivos acaba por contribuir com sua concretização através da organização do trabalho pedagógico, principalmente no espaço da sala de aula, assim como, nas práticas avaliativas e na construção dos objetivos.

Essa questão se desdobra em mediações no par conteúdo/método que resultam em uma apropriação tradicional por parte do coletivo de educadores, fruto da lógica formal/positivista, vindo a negar a lógica dialética. Tais mediações se concretizam e, de acordo com Freitas (1995, p. 62), “As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão represadas pela categoria avaliação/objetivos” e, nesse campo, existe a necessidade de grande atenção pelo coletivo dos trabalhadores da Escola. Concretiza-se assim, segundo Souza (2007, p. 192-193), uma limitação da prática pedagógica,

[...] no que condiz ao entendimento e ao desenvolvimento de práticas sociais mais amplas da vida social, já que os sujeitos envolvidos no processo de ensino assumem a postura de seres funcionalistas-pragmáticos que desconsideram as dimensões histórico-culturais do mundo social. Sob a possibilidade da razão técnica, construímos uma visão naturalizada das coisas, e dentro dela a EF ganha um valor educacional simplista, tornando-se incapaz de ser elemento mediador de uma visão crítica do mundo.

As possibilidades de avanço pautam-se, fundamentalmente, na relação de (re)articulação entre teoria e prática a partir do estudo da dialética materialista, na (re)aproximação entre ambas categorias, visto a concretização da cisão entre elas no trabalho pedagógico do educador de EF. A realização deste movimento aponta para o rompimento da submissão às normativas burocráticas que regem o trabalho pedagógico da escola, mesmo este tendo um considerável avanço no campo do PPP.

### *Considerações finais*

O movimento do capital se faz presente em todos os espaços e tempos pedagógicos, manifestando-se no projeto de educação e políticas públicas, na organização do trabalho pedagógico no âmbito do PPP e no interior da sala de aula, ao mesmo tempo que a resistência do Movimento e educadores também existe.

Nesse campo de análise, frente as observações realizadas, percebemos que na mediação com o Estado a escola se encontra numa posição desfavorável. Essa relação se acirra dado o fato de serem as

normativas burocráticas que determinam a contratação dos professores, da mesma forma que versam sobre a formação continuada. Por mais que o MST tenha uma política, percebemos a partir de D'agostini (2009), os limites impostos e, frente o PPP, a necessidade da apropriação do método materialista histórico e dialético por parte do conjunto dos educadores é vital para o avanço do projeto de educação do campo.

Deste movimento, entendemos existir uma contradição que dada a submissão prática do projeto do Movimento, do PPP, do planejamento do educador frente o Estado. Por maiores avanços teóricos alcançados pelo MST, este não foi sistematizado no PPP da Escola, assim como na prática do educador a ponto de superar seus desconfortos, por mais que o discurso aponte para a ruptura com o projeto do capital.

A partir da internalização da posição social imposta pelo capital os trabalhadores apresentam uma posição de conformação, e de que não há como superar as relações sociais existentes. A inserção dos interesses do capital na escola se faz presente, também, através destes professores que, ao não assumirem a construção do projeto histórico socialista, contribuem com a manutenção dos interesses opostos aos existentes nas formulações do Movimento. Para que se rompa essa relação, o papel de uma teoria revolucionária a fim de servir enquanto instrumentalização para uma prática revolucionária, é de extrema importância, e consiste no fato da rearticulação da teoria (formulações do MST, assim como, o acúmulo da classe ao longo do processo histórico de lutas contra o capital) e a prática (o trabalho pedagógico dos educadores na Escola Nova Sociedade, as demais experiências de luta do Movimento no campo da educação e etc), para que possam avançar cada vez mais em suas práticas sociais.

Vemos que o professor de EF não possui uma aproximação com as formulações teóricas contidas no PPP, da mesma forma, que não possui relação com o conjunto dos princípios do MST. Isso fica claro ao afirmar que um destes é a autonomia dos educandos (não consta a autonomia como um dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST). Esse afastamento ou abandono teórico se manifesta, também, ao considerar que não há meios legais de reprovar um educando. Buscamos essa informação na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e nos foi informado que não há legislação que regule tal questão nos anos finais do ensino fundamental.

Não percebemos que o educador enxergue a relação entre o par objetivos/avaliação, por não haver, de fato, um momento avaliativo, fazendo com que seus objetivos se tornem meras abstrações. Por mais que não tenhamos visualizado momentos em que o educador tenha usado a avaliação como instrumento de poder, entendemos que o simples fato de não esclarecer ao coletivo de educandos que não avalia ninguém, não reprova ninguém e que os trabalhos solicitados não possuem nenhum valor, se concretiza as formulações já apontadas neste estudo, ou seja, o de que a avaliação é um instrumento de poder nas mãos dos professores.

Analisaremos agora, questões referentes ao movimento existente entre o par conteúdo/método. Ao determinar que o método module o conteúdo, nega a relação dialética entre ambas as categorias. Entendemos que o método determina o conteúdo, ao mesmo tempo em que é por ele determinado. Segundo Cheptulin (1982, p. 268)

[...] toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia.

Ao construir uma forma tradicional de trabalho<sup>23</sup>, determinando os diferentes conteúdos à mesma forma nos dá os elementos necessários para a realização desta afirmação. Nesse caso, nos arriscamos a dizer que a forma tradicional de trabalho refreia as variadas possibilidades existentes no trato com os conteúdos da cultura corporal. Não estamos questionando a qualidade do trabalho, e sim, apenas analisando os elementos que surgiram a partir das observações deste. Que o questionamento propicie o movimento de avaliação, a fim de analisar se esta forma contribui para o desenvolvimento ou o refreamento dos conteúdos trabalhados e da apropriação destes pelo conjunto dos educandos. Nesse sentido, não percebemos a existência de uma relação entre os pares. Ao não existir um momento avaliativo, não concretizando os objetivos, não enxergamos uma aproximação dos objetivos com a escolha dos conteúdos. Como fora-nos apresentado, trabalha com os conteúdos presentes na mídia, no dia a dia, não havendo uma real articulação entre ambos. Ainda no campo da relação entre teoria e prática, afirmamos que as possibilidades de avanço se colocam, inicialmente, na reaproximação entre ambas categorias para que assim possam firmar sua política.

Embora este texto trate de um educador específico, entendemos que estas relações podem expressar-se de maneira geral, e não apenas neste caso. A importância deste debate reside no fato de que, entre outros, muitos professores possam apresentar as mesmas dificuldades.

### Referências

- CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- D'AGOSTINI, Adriana. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ESCOBAR, Michele Ortega. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física*. 1997. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOVA SOCIEDADE. *Planejamento da disciplina de educação física*. [S.l.], 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul.-dez., 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano escolar).
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. *Trabalho Necessário*, ano 6, n. 6, p. 1-29, Niterói, RJ, 2008.

GAMBOA SANCHES, Silvio. Quantidade-qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO; José Camilo dos; Sanches Gamboa, Silvio (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-110. (Questões da nossa época; v. 42)

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO MST. In: *Caderno de Educação*, n.º 8. São Paulo, 1996. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/IgorBulhes/caderno-educao-mst>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

RIBEIRO, Marlene. *O movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto político pedagógico, Escola Estadual de Ensino Fundamental Nova Sociedade*. [S.l.], 2012.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva. Didática da educação física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 181-199, set./dez. 2007.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TRIVINHO, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

---

## Notas

<sup>1</sup> As reflexões aqui apresentadas resultam da análise realizada a partir de uma dissertação já concluída, no Programa de Pós-graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), Especialização em Educação Física Escolar, pela Universidade Federal de Santa Maria (2012) e Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2014), inserido na Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF), pesquisando os temas: trabalho e educação, escola, educação física escolar, trabalho pedagógico e movimentos sociais. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sendo integrante do Grupo Kairós. E-mail: vicocalheiros@gmail.com.

<sup>3</sup> Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999) e Doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Atualmente é professora orientadora no Programa de Mestrado em EF da Universidade Federal de Santa Maria e professora de 3º Grau desta mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, epistemologia e formação. É coordenadora da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em EF- LEEDEF.

<sup>4</sup> Dentre estas, podemos citar as seguintes: saúde camponesa, solidariedade internacional, meio ambiente, cultura e comunicação, juventude, entre outras.

<sup>5</sup> De acordo com Caldart (2012, p. 257), “A educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”. Para maiores informações, buscar em: *Dicionário da educação do campo*, organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, publicado pela Editora Expressão Popular, em 2012.

<sup>6</sup> Ribeiro (2012, p. 297) aponta que “[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”. Para a autora, ambos os projetos se encontram em posições distintas na luta de classes. Para maiores informações a respeito, buscar em: *Dicionário da educação do campo*, organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, publicado pela Editora Expressão Popular, em 2012.

- <sup>7</sup> Estão estruturados em princípios filosóficos (concepção de mundo) e pedagógicos (caminho para a concretização desta concepção). Não os discutiremos nesse momento; entretanto, destacamos aqueles que julgamos ter centralidade com este texto: Princípios filosóficos; 1. Educação para a transformação social. [...] 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas. [...] Princípios pedagógicos; 1. Relação entre prática e teoria. [...] 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. [...] 9. Gestão democrática. 10. Auto-organização dos/as estudantes. [...] 12. Atitude e habilidades de pesquisa. (MST, 1996, p. 01-32).
- <sup>8</sup> Quando utilizarmos a palavra Movimento, com a letra inicial maiúscula, estaremos nos referindo ao MST.
- <sup>9</sup> Fora realizada uma entrevista com o educador de Educação Física, outra com a diretora da Escola e, por fim, com a educadora de História, por ter sido a diretora no mandato anterior e ser, no momento da pesquisa, a responsável por diversos projetos existentes na escola.
- <sup>10</sup> O contato com estes documentos deu-se através de solicitações do pesquisador à equipe diretiva que, cabe apontar, cedeu todo e qualquer documento.
- <sup>11</sup> Seguem os elementos que constam no PPP a respeito do processo avaliativo: “[...]; 27) Os estudantes são avaliados de forma diferenciada, respeitando tempos e ritmos de aprendizagem. A criança e/ou adolescente é avaliado como parâmetro de si mesmo, ou seja, a partir dos conhecimentos que já construiu de forma individual”, e “A avaliação da Escola nas modalidades de ensino fundamental e EJA são feitas de forma periódica através de pareceres descritivos, trimestralmente. E na modalidade de Ensino Médio é realizada através de trabalhos e provas, sintetizados por nota trimestral.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 15, 18)
- <sup>12</sup> O referido professor trabalha nesta escola a aproximadamente vinte anos, tendo contrato de quarenta horas, e atende as turmas de ensino fundamental. No presente momento, trabalha apenas nesta escola. Ministra, também, aulas de ensino religioso para estas mesmas turmas substituindo as aulas de Educação Física. Estas aulas têm periodicidade quinzenal.
- <sup>13</sup> Estas limitações dizem respeito a diversas questões sendo, entre outras: estrutura física da escola, condições materiais dos espaços utilizados nas aulas, falta de materiais pedagógicos adequados, falta de recursos, questões de saúde (este educador não se encontra em condições plenas de saúde), etc.
- <sup>14</sup> O professor estimula os educandos a pesquisarem, a respeito de questões diversas, desde as primeiras aulas e, de uma aula a outra, orienta que estes busquem estudar/pesquisar os exercícios que irão realizar nas próximas aulas.
- <sup>15</sup> Apresentamos essa afirmação vindo a constatar um elemento de nossa observação, visto que, enquanto pesquisadores, utilizamos o mesmo método de análise da realidade, o materialismo histórico e dialético. Ou seja, não estamos, aqui, emitindo um juízo de valor a respeito da forma como o professor realiza seu trabalho.
- <sup>16</sup> Não estamos dizendo com isso que enxergamos esta necessidade também.
- <sup>17</sup> Esta informação exposta pelo educador não procede, visto não haver nenhuma restrição legal frente a reprovação de qualquer estudante.
- <sup>18</sup> Entendemos, a partir da expressão *conforto no desconforto*, a situação em que se encontra este professor (assim como, possivelmente, grande parte dos demais professores da Rede Estadual de Ensino) de, imerso em um contexto de descaso e precarização da educação pública, buscar maneiras de se preservar (fisicamente, psicologicamente, emocionalmente e etc.) frente as exigências impostas ao trabalho pedagógico. Ou seja, em um ambiente *desconfortável* que se tornou a educação e escola pública (frente a intensificação do trabalho, baixa remuneração, precárias condições de trabalho, etc.), busca um *conforto* sendo, pode-se dizer, uma espécie de abandono, de não-militância frente suas (antigas) convicções políticas. No momento em que o professor “cansa de tentar”, ele busca um conforto em uma situação de grande desconforto.
- <sup>19</sup> Segundo Freitas (2003), a avaliação seria o último instrumento de poder/controlar frente as turmas.
- <sup>20</sup> Concordamos com Soares e colaboradores (1992, p. 43) quando afirmam que os “[...] conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”.
- <sup>21</sup> Constam os seguintes conteúdos no planejamento: 1) Rotinas de aquecimento e formação corporal; 2) Vivências para desenvolver força, resistência muscular e cardiorrespiratório, flexibilidade, alongamento, velocidade, agilidade, equilíbrio, potência; 3) Posições do corpo quanto à direção (frente, atrás, lateral, direita, esquerda), níveis (baixo, alto, médio), intensidade (forte, fraco, moderado, livres), duração (cálculo de tempo), relação (com ou sem material; com ou sem companheiro); 4) Efeitos no corpo; 5) Noções de treinamento; 6) Vivência do jogo; 7) Funções no jogo; 8) A necessidade de cooperação no jogo; 9) A resolução de conflitos no jogo; 10) A convivência com os diferentes níveis de desempenho alcançados por si e pelos outros; 11) Exercícios educativos fundamentais: Futebol (passe, chute, domínio, condução, cabeceio) - Andebol (passe, drible e arremesso) \* Sistema 6:0 \* Sistema 5:1 - Basquetebol (passe, drible, arremesso) \* Sistemas ataque e defesa - Voleibol (saque, recepção, passe de toque e de manchete, levantamento, cortada, bloqueio, cobertura, líbero) \* Sistema simples 6:0 \* Sistema simples 5:1 \* Sistema simples 4:2 12) Arbitragem e regras; 13) Desafios e metas; 14) Jogos recreativos; 15) Jogos livres.
- <sup>22</sup> As respostas de número 1 e 3 se repetiram algumas vezes, por isso não apresentamos todas as treze.
- <sup>23</sup> Utilizamos neste texto a expressão *tradicional* a fim de ressaltar que essa forma, ao não estabelecer uma relação em que o conteúdo determina o método, ao mesmo tempo em que é determinado, não concretiza a formulação exposta no método dialético. Entretanto, não realizamos esta afirmação constituindo um juízo de valor visto, entre outros, não ser nosso objetivo.

Recebido em: 12/01/2016  
Publicado em: 30/04/2017