

GINÁSTICA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Maíra Lara Couto – UFSM

Caroline Roque – UFSM

Maristela da Silva Souza - UFSM

Eixo: 4. ‘Organização do trabalho pedagógico’ nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência)

Resumo: O presente estudo é baseado em experiências de docência frente ao projeto de extensão “Experienciando a ginástica enquanto possibilidade superadora no plano da cultura corporal”, que busca oportunizar uma aproximação dos alunos com o conteúdo da ginástica considerada enquanto cultura corporal, historicamente construída e socialmente apropriada. Nos utilizando deste conhecimento, desenvolvemos uma prática pedagógica classista que prioriza a formação de seres humanos críticos, que se entendam enquanto sujeitos transformadores da sociedade. Com base nesta experiência na escola, relacionamos a prática com as teorias pedagógicas e de organização do trabalho pedagógico, na tentativa de buscar nessas teorias elementos que nos auxilie na prática pedagógica, assim como analisar essas teorias do ponto de vista da vivência no projeto, contribuindo para a construção do conhecimento. Tendo como pressupostos a compreensão classista da escola, a necessidade de uma mudança radical nessa instituição juntamente com a construção de uma outra sociedade, buscamos experienciar na prática as formulações teóricas de Saviani (1987) e Freitas (1995), na busca de melhor compreender as contradições da organização social e os pontos de conflito onde podemos nos inserir para termos avanços na educação, mesmo que limitados pela atual organização social.

Palavras-chave: organização escolar, trabalho pedagógico, Educação Física, Ginástica.

Introdução

A história das sociedades vem mostrado que seu pilar estrutural foi sempre a dualidade de classe, sendo que a classe hegemônica se mantém no poder ao custo da exploração da classe dominada (MARX, ENGELS, 2008). Esta dualidade de classe que existente desde a sociedade primitiva, irá se mostrar de forma mais contraditória na sociedade capitalista. Mas esta sobreposição de uma classe sobre a outra não acontece de forma natural ou consentida, é uma construção que precisa ser constantemente alimentada pela classe dominante, criando para isso aparatos de consenso e coerção e novas formas de exploração, escondendo as contradições deste sistema.

Para isto, lança mão de diversas formas para sustentar sua sobreposição, construindo-as no plano econômico, político e ideológico, criando instituições e leis a fim de legitimar-se. Dentre as diferentes instituições criadas para atender à este sistema, temos a escola que, se modificando a cada período histórico, sempre manteve seu caráter classista de atender aos interesses da classe dominante (MANACORDA, 1992). No entanto, a escola hoje é o principal lugar destinado à educação, e é entendendo a sua centralidade no atual processo educativo que vemos a necessidade de nos inserirmos nela de forma que, sem abdicar totalmente da instituição escolar e, tampouco, trabalhar para reformar esta instituição nos moldes da sociedade capitalista, “propomos-nos a tomar dela unicamente aquilo que nós é necessário para conseguir uma verdadeira educação comunista (...) [para isto] é preciso saber distinguir o que a velha escola possuía de mau e o que ela possuía de útil para nós (...)" (LENIN, 2005, p. 10-11)

Nossa inserção na escola acontece a partir de um projeto de extensão que, ligado à produção do conhecimento na área educacional, potencializa nossa análise e consequentemente a prática. É importante salientar o ponto de análise de que partimos. Nos utilizando de autores que se colocam na perspectiva de construção da mudança radical da sociedade. Ligando este projeto histórico com o tema da educação escolar, temos como referência, assim como os autores que utilizamos, a experiência de construção de uma pedagogia socialista para a escola da União Soviética que passava por um processo revolucionário, formulada por um grupo de educadores, e sistematizada principalmente por Pistrak. Tendo claro a diferença entre o período que vivemos e o da revolução na URSS, a base teórica deste trabalho se utiliza de uma releitura das formulações de Pistrak, a partir dos autores que nele se baseiam.

Acreditando no potencial de certos elementos da escola capitalista, nos inserimos nesta por meio de um projeto de extensão que, apresentando grandes limites na nossa inserção no cotidiano da escola, é uma das poucas formas que a estruturação da formação de professores nos coloca para vivenciarmos a escola. Mesmo com pouca relação com a escola, temos como **problemática** deste trabalho, o levantamento de questionamentos que vivenciamos ao longo do projeto, ligando-os com formulações sobre a organização do trabalho pedagógico.

Elencamos como conteúdo o conhecimento sistematizado da ginástica entendida como cultura corporal, visando oportunizar uma aproximação a este conteúdo, e principalmente nos utilizando deste para propor uma outra lógica educacional, que forme indivíduos que

comecem a problematizar a sua realidade, desenvolvendo um pensamento crítico e a consciência de classe.

Nesse sentido, ciente dos grandes limites que a atual escola capitalista nos coloca hoje quando objetivamos desenvolver práticas emancipatórias nesse ambiente, é que, através do conteúdo cultural da ginástica, visamos nos inserir no cotidiano dos alunos e na organização da escola, de forma a dar início a uma proposta diferenciada de organização do trabalho pedagógico.

Relação escola e sociedade.

Resgatando a história da instituição escolar, vemos que esta sempre foi marcada por um caráter classista. Desde a passagem da sociedade primitiva para a sociedade escravista, a educação foi dual, formando a classe dirigente para governar, e a classe dirigida para o trabalho. A escola, até a Idade Média, foi restrita à classe dominante, sendo democratizada na sociedade capitalista conforme à exigência do capital (MANACORDA, 1992). Ainda nessa forma de organização social, a formação se mostra dual, para os filhos dos capitalistas o conhecimento mais avançado objetivando dar continuidade à direção da sociedade desigual, e para os filhos dos trabalhadores o conhecimento mínimo para se adequar ao mercado de trabalho e disseminar a ideologia burguesa, dando continuidade à exploração.

Podemos notar como a escola reflete as desigualdades sociais e, como marca ideológica que tem, constrói essas desigualdades visando sua manutenção e continuidade, pois é organizada para este fim (MANACORDA, 1992). Isso nos remete à impossibilidade de construir um outro modelo de escola dentro dos ditames da sobreposição do capital sobre o trabalho, pois a instituição escolar, assim como toda instituição e relação entre os homens, está imersa na totalidade do sistema capitalista de sobreposição de uma classe sobre a outra. Uma vez que a escola configura-se enquanto parte componente da superestrutura (GRAMSCI, 1968), determinada e sustentada pela estrutura da atual sociedade de classes.

No entanto, sabemos que a sociedade capitalista, e toda instituição inserida nela, é composta de contradições inerentes ao próprio sistema. É por meio dessas contradições que podemos forjar a construção de uma outra lógica de organização do trabalho pedagógico. A materialização da escola emancipadora só poderá se completar acompanhando uma mudança

também na estrutura social. Somente concretizaremos uma escola que forme o homem na sua omnilateralidade quando a sociedade também avançar para relações mais humanas entre os homens, pois a escola não está separada das relações sociais, mas sim é produto e agente desta.

Com base na necessidade de se analisar e desenvolver proposições para a organização do trabalho pedagógico na escola, são formuladas as teorias pedagógicas, fundamentadas em uma análise social, do papel da escola, e da atual conjuntura desta. Dentre as teorias pedagógicas críticas, a inter-relação entre escola e sociedade é amplamente considerada, no entanto, o que difere estas diferentes teorias no que se refere a relação escola e sociedade, é a maneira como encaram esta relação. Algumas defendem que a escola é o meio de se construir uma nova sociedade, outras entendem a importância desta instituição para uma mudança social, mas não como central para este processo de construção. Nos posicionamos junto a este último grupo, pois entendemos que a partir da escola como se configura hoje, é possível de se forjar traços de uma nova educação, e esboçar diferentes relações entre os homens que não a exploração, mas tendo o entendimento de que não objetivaremos uma mudança de fundo na instituição escolar dentro do atual modelo social, como afirma Mészáros,

“uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

(…)

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.” (2005, p. 25-27)

Esta instituição tem um potencial fundamental para a socialização e construção do conhecimento, da cultura, e dos valores desta nova sociedade, mas temos certo que nem a escola e nenhuma instituição será o principal agente, mas sim a classe social explorada, os trabalhadores, estes sim, com o auxílio da escola, dos movimentos sociais, dos sindicatos e dos partidos políticos, serão o principal agente desta construção.

Organização do trabalho pedagógico.

Na formulação de teorias pedagógicas, se tem como primordial a definição do objeto de análise e o que compõem seus determinantes. Encontramos teorias fundamentadas no

estudo da aula como elemento que expressa de forma mais evidente as contradições da organização do trabalho pedagógico na escola, como Libâneo (apud FREITAS, 1995). Discordamos da adoção da prática da sala de aula como objeto de análise do trabalho pedagógico, desta forma temos acordo com Freitas (1995) que ressalta a importância da compreensão da aula como meio de análise, mas considerando também que esta prática está condicionada ainda pela organização da escola de forma geral, que por sua vez está inserida e reflete as condições sociais. Por isso, uma análise da organização do trabalho pedagógico precisa considerar a totalidade onde a escola se encontra, ao contrário, ficará preso à determinantes que, mesmo de forma inconsciente, sejam entendidos como fatores naturais na prática pedagógica (FREITAS, 1995).

Na tentativa de desenvolver uma análise que considere a totalidade dos condicionantes da instituição escolar e não se desprenda do foco na prática pedagógica da escola, Freitas (1995) elencou categorias de análise que se apresentam como pontos que ressaltam as contradições da organização da escola e da sala de aula, podendo assim ser entendidas como lugar de desenvolver mudanças na escola capitalista. Sobre as categorias, o autor afirma, “o objetivo é colocá-las em evidência, para podermos visualizar os objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula.” (p.94). Essas categorias são formas de se compreender a estruturação do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. Estas são, os pares objetivo/avaliação, conteúdo/método, que se complementam numa unidade.

No par objetivo/avaliação, Freitas (1995) afirma que a escola acaba por englobar os objetivos impostos a ela pela organização social, secundarizando as reais demandas sociais. Neste processo, a avaliação tem papel primordial, age de forma autoritária para garantir a adequação aos objetivos sistematizados no Projeto Político Pedagógico, documento que norteia a escola. Estes objetivos refletem na sala de aula, articulados ao papel social da escola representam concepções de mundo, homem e educação a serem desenvolvidos no trato pedagógico. Ligado a isto, a avaliação se mostra como grande articuladora, pois é utilizada para assegurar a estrutura e os objetivos da escola, assim como a formação de valores e atitudes. A partir de um olhar mais amplo, é possível perceber o papel que a avaliação vem cumprindo na atual conjuntura, de reestruturação produtiva e formação do novo tipo de trabalhador, que principalmente através de políticas como SINAES/ENADE, Provinha Brasil,

ENEM avaliam e adéquam a educação, em todos os níveis, ao papel cumprido pelo Brasil na divisão internacional do trabalho.

Colocando especial atenção à avaliação, Freitas a compara com a alienação que o trabalho material cumpre na atual sociedade. Através da fragmentação no processo de trabalho e da separação do produto do trabalho, o ser humano produz sua alienação (MARX, 1983), da mesma forma ocorre na avaliação onde, a produção do conhecimento se faz de forma desconexa com a realidade do aluno, pois se embasa nos parâmetros que o professor constrói; também, o produto de seu trabalho, consumido concomitantemente à sua produção (SAVIANI, 2011) serve ao valor de troca, expressa na troca trabalho intelectual e atitudes/nota como expressão maior na avaliação. Assim, objetivos e avaliação se complementam para dar continuidade à estrutura organizativa do trabalho pedagógica, se utilizando também dos conteúdos e métodos para isto.

Dentro do par conteúdo/método, Freitas ainda elenca três pontos chave na compreensão das contradições presentes neste par. Um é a relação escola e trabalho, vemos que esta instituição esteve historicamente desvinculada do trabalho material, se configurando como uma prática apenas intelectual. Entendemos que o trabalho é a categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza e, com base nisto, se criou as ferramentas e o conhecimento para o desenvolvimento social (LESSA, TONET, 2008). A prática pedagógica, que também é um trabalho, se caracteriza por resultar num produto imaterial, que atende à necessidades espirituais, como livros, cultura, crenças, sendo assim um trabalho não material mas que não impossibilita de ser objetivado de forma material (SAVIANI, 2011), pelo contrário, firmamos a necessidade do trabalho material mediar a prática pedagógica, para que esta não se constitua dividida entre teoria e prática da forma como se apresenta na escola hoje.

Reivindicamos a articulação da educação com o trabalho, mas não a forma histórica do trabalho restrito à produção de valores de troca, mas sim em sua forma ontológica, como mediação do homem com a natureza, como meio de humanização do homem e construção social (LESSA, TONET, 2008). Visto que as condições sociais nos coloca distante do trabalho em sua forma ontológica, estamos igualmente distante da articulação entre educação e trabalho emancipador, justamente por esta forma de trabalho não poder se concretizar numa sociedade de classes. No entanto, não podemos nos limitar ao trabalho enquanto produção, esta categoria está presente em diversas outras esferas da sociedade, e é explorando estas tantas relações que a educação deve se articular (FREITAS, 2010).

Outro ponto de análise é a unidade metodológica, que se encontra fragmentada nos diferentes conteúdos desconexos entre si na aula e nas metodologias de ensino. E o último é a auto-organização, necessário para que o trabalho pedagógico não seja uma prática de alienação onde o trabalhador/aluno apenas se adéqua ao sistema organizativo e gerencial da escola e da aula, sem fazer parte da sua elaboração e construção.

Com isso, Freitas afirma

“O eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar está dado pelo par dialético objetivos/avaliação. Este modula outro par: conteúdos/métodos. Ambas as categorias têm seu raio de ação tanto no nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específicas) como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse processo, a didática subordina-se às exigências da organização global da escola, que encarna funções sociais excludentes.” (1995, p. 255)

Frente estas problemáticas levantadas e categorias de análise formuladas por Freitas (1995), nos reportamos à prática escolar para identificar estes pontos contraditórios na organização do trabalho docente na realidade da escola em questão, avaliando as possibilidades, avanços e limites que foram encontrados.

A ginástica como possibilidade superadora no plano da cultura corporal.

Justificamos o estudo e o desenvolvimento deste conteúdo da Educação Física, por entendermos que a ginástica é pouco desenvolvida no contexto escolar, sendo um conteúdo marginalizado do currículo. Constata-se então a exclusão desse conhecimento na formação, negando-se assim a possibilidade de uma gama de experiências corporais, ou mesmo, quando trabalhado, é tratado através de repetições de movimentos prontos, sem qualquer possibilidade de ressignificação deste conhecimento. Além disso, a marginalização deste conteúdo da cultura corporal no ambiente escolar, tem seus reflexos também na formação de professores, uma vez que esses, em seu percurso formativo terão pouco conhecimento sobre a mesma. Assim, além de possibilitar ao curso de licenciatura, uma maior aproximação ao conhecimento sistematizado da ginástica, também possibilitaremos uma produção de conhecimento que venha a contribuir com a qualificação do ensino da ginástica no campo da Educação Física, apresentando uma possibilidade de ensino da ginástica que venha a superar as práticas tradicionais e competitivistas com que esta tem sido desenvolvida no contexto

escolar, contribuindo também para o desenvolvimento de uma concepção contra-hegemônica de educação física e formação educacional.

Entendemos que a realidade de ensino da Educação Física compromete-se, de maneira dominante, com uma prática pedagógica de cunho eminentemente competitivista, que se embasa numa lógica formal de ciência. Assim, os princípios do esporte de alto rendimento, como a sobrepujança e o selecionamento (Kunz, 1994) são disseminados de maneira irrefletida e assimilados por todos como se fosse “natural”, e exclusivamente desejável o desenvolvimento de práticas discriminatórias na EF. Provém desse processo, uma forte contribuição à formação de sujeitos historicamente passivos, imobilizados em suas práticas sociais, limitados à descrição do aparente das coisas e silenciados no processo de construção da cultura elaborada. Diante das consequências que o desenvolvimento dessa prática de esporte acarreta no processo de formação do sujeito, pretendemos apresentar outra possibilidade que se faz necessária para orientar a relação possível e desejável entre a Educação Física e a prática da ginástica no âmbito escolar, relação essa, que venha a possibilitar o entendimento de ginástica como produto da conquista de homens e mulheres, sendo abordado pedagogicamente em meio ao contexto escolar, desenvolvendo outros valores hoje postos de lado, a partir do trabalho coletivo e da auto-organização estudantil.

A partir da Teoria Social do Materialismo Histórico e Dialético, desenvolvemos uma proposta pedagógica de ensino para a ginástica, na Escola Estadual Antonio Xavier da Rocha, localizada no município de Santa Maria, com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido em período descolado das aulas de Educação Física, a fim de que esta proposta não substitua as aulas desta disciplina. No decorrer deste desenvolvimento, objetivamos também construir conhecimento e acumular experiências para a área da Educação Física, especificamente por meio do conhecimento da ginástica, como também para o campo da prática pedagógica. O projeto se baseia nos cinco Passos propostos por Saviani (1987); que consiste na seguinte seqüência: 1º Passo: Prática Social, o ponto de partida, comum a professor e aluno, no caso, o conteúdo selecionado; 2º Passo: Problematização, onde são levantados problemas a partir do conhecimento que será necessário dominar e detectar questões que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social, para que seja possível trabalhar os conteúdos, fazendo a ligação destes com a necessidade social de conhecê-los e vivenciá-los, bem como ter instrumentos para que o sujeito possa ser um agente histórico transformador de sua realidade. Já no 3º Passo, a Instrumentalização, o aluno é confrontado

com o conteúdo, determinado no primeiro passo, de forma espiralada, retomando aspectos do conhecimento, somados aos novos, e assim sucessivamente. No 4º Passo, a Catarse, é o momento em que há a ruptura em relação ao conteúdo menos elaborado, compreensão por parte do aluno dos objetivos da aula; e por fim, o 5º Passo, a Prática Social, aonde professor e aluno chegam a um nível denominado de síntese orgânica do conhecimento, demonstrando que ambos, professor e aluno, sujeitos históricos, encontram-se em constante processo de aprendizagem. Também nos referenciamos no Coletivo de Autores (1992), com o Livro intitulado Metodologia do Ensino de Educação Física, que sugere um programa específico para cada um dos graus de ensino, na seleção e sistematização do conhecimento, pois acreditamos que esta organização do conhecimento oferece maior possibilidade de aproximação da realidade concreta, já que considera o caráter provisório e histórico dos fatos, reconhecendo as determinações materiais presentes no processo de produção do conhecimento.

O projeto é avaliado no seu processo de desenvolvimento, através de reuniões pedagógicas entre o grupo de trabalho. Este conta também com a participação nos grupos de estudo constituintes da LEEDEF (Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física). Como referencial de avaliação do projeto, utilizamos como categorias de análise: a prática social, a cultura corporal da ginástica, e a prática pedagógica. Buscamos com isso, visualizar a relação professor aluno, assim como o desenvolvimento do conhecimento da ginástica, abordada enquanto cultura corporal, e os avanços e limites obtidos no desenvolvimento de uma proposta diferenciada na escola, baseada em objetivos/avaliação, conteúdo/métodos que contraponham a forma como se desenvolveu historicamente esse conhecimento na instituição escolar.

Avaliação e perspectivas.

Há dificuldade em se trabalhar os elementos da cultura corporal em especial a ginástica na escola pública, devido ao fato de que a disciplina de educação física torna-se conteúdo secundarizado na escola a partir da década de 90 (NOZAKI, 2004), não recebendo subsídios necessários para sua realização de forma qualitativa e sendo ainda mais desarticulada com as demais disciplinas do currículo. Com isso, e o baixo nível cultural dos alunos, que está fortemente relacionado à desigualdade social e a precariedade do ensino

público como um todo no Brasil, o trato pedagógico com o conhecimento da ginástica vem ocupando pouco tempo do período das aulas, já que à população é destinada uma formação rebaixada, limitada aos conhecimentos mínimos necessários para se manter no mercado de trabalho, focando assim em disciplinas como matemática e português, secundarizando demais conhecimentos culturais. Exemplo claro dessa nova configuração da educação pode ser visto no projeto de Reforma do Ensino Médio proposto recentemente que privilegia os conhecimentos técnicos, rebaixando a formação e que vem a reafirmar o caráter dependente da educação no Brasil. Assim, é possível visualizar que estão em curso políticas educacionais que possuem intencionalidades, e que apesar do discurso “democratizador” apresentado pelo atual governo, tais políticas se condizem, em última instância, a sujeição do Brasil as tarefas que lhe cabem enquanto economia de capitalismo dependente (LIMA, 2005)

Sabemos das limitações que a inserção na escola, por meio de projetos, nos impõe no alcance dos nossos objetivos, tanto pela organização hierárquica da escola, como também pela possibilidade de colocar em prática diferentes propostas de organização da prática pedagogia sem que haja uma articulação entre os diversos conhecimentos e segmentos da escola (FREITAS, 1995). No entanto, vemos a possibilidade de apresentar propostas inovadoras que, partindo das contradições encontradas atualmente no sistema educativo e através da articulação com os sujeitos da escola, podemos desenvolver um diálogo e troca de experiências, objetivando instigar a criticidade e construir possibilidades.

Partindo de uma síntese geral, constatamos os limites concretos para a superação da atual organização do trabalho pedagógico, principalmente no que se refere à articulação entre conhecimentos/disciplinas. Como consequência, foi possível perceber a dificuldade para que os professores das turmas acompanhassem as aulas do projeto, uma vez que utilizavam desse tempo para a realização de outras atividades didáticas, o que é reflexo do atual nível de intensificação e precarização do trabalho docente.

Além disso, foram encontradas dificuldades quanto à utilização do próprio espaço da escola pública que em diversos momentos trouxe impedimentos para a realização do projeto. Se por um lado, as condições precárias da escola pública limita sua utilização por alunos e comunidade escolar em geral, por outro vê-se esse espaço tomado por atividades e programas de cunho assistencialista. Trazemos como exemplo o programa Mais Educação, do governo federal que, expressando a insuficiência da escola para a formação humana, traz projetos reparativos que em nada questionam ou buscam superar as limitações do ensino público.

Entretanto, é nesse contexto que, por compreendermos a necessidade de elevar o padrão esportivo cultural dos alunos em torno dos elementos da ginástica e articulá-lo com uma leitura crítica da realidade é que buscamos realizar atividades que relacionem o conteúdo trabalhado com a realidade social dos alunos, a auto-organização estudantil e a consciência de que somos todos sujeitos históricos transformadores da realidade.

Por meio desta inserção, conseguimos captar diversos elementos para a contribuição para a pesquisa em questão, e que a partir dos pares dialéticos formulados por FREITAS (1995) – objetivo/avaliação; conteúdo/método – é possível que constituamos um balanço mais profundo acerca da organização do trabalho pedagógico a partir dessa experiência com a ginástica, na tentativa de contribuir minimamente para a discussão do papel da escola na atual sociedade de classes, seus limites e possibilidades.

Em relação ao par objetivo/avaliação, entendemos como primordial traçar objetivos que se distanciem daqueles que permeiam os currículos de formação escolar, quais sejam, em última instância o de formar futuros trabalhadores minimamente qualificados e adaptados ao emprego precarizado e ao desemprego estrutural. Nesse sentido, o projeto se constitui enquanto um avanço ao traçar objetivos que se diferenciam daqueles condicionados pela escola, buscando além da aproximação universidade/escola/sociedade, a apropriação crítica dos conteúdos da ginástica, bem como forjar sujeitos historicamente ativos que se entendam enquanto transformadores da realidade social na qual estão inseridos. Atrelada a isso, a avaliação passa a se balizar por outros parâmetros, que não a assimilação passiva dos conteúdos e atitudes, e se dá de formas diferentes das que se tem hoje, privilegiando sua construção coletiva e não hierarquizada, rompendo com o caráter punitivo e meritocrático, e levando em conta o processo de aprendizagem em sua integra e não somente o produto final.

Percebemos que ao longo da realização das aulas os alunos foram desenvolvendo os elementos da ginástica de forma criativa, a partir da apropriação de tal conteúdo, desenvolvendo-os conforme as capacidades de cada um e possibilitando com isso a realização de atividades que trabalhassem a coletividade entre eles. Constatamos, entretanto, dificuldades no trabalho com a ginástica na escola, devido à própria limitação do trato com este elemento da cultura corporal na formação de professores. Com a formação atualmente fragmentada e a negação dos conhecimentos ao longo da formação, a defasagem se materializa na dificuldade de apreensão do que é realmente a ginástica, a fim de possibilitar uma sistematização e adequação da mesma quando aplicada na prática. Mais uma vez

insistimos aqui na análise de marginalização de tal conhecimento, que assim como nos currículos escolares, a ginástica tem sido um conhecimento ou secundarizado ou trabalhado apenas na perspectiva de modalidades ginásticas, de forma esportivizada e fragmentada.

Por outro lado, ao longo do desenvolvimento do projeto, diversos entraves se estabeleceram para a utilização do método e materialização da pedagogia histórico crítica. Tais entraves se colocam enquanto limites da própria organização da instituição escolar (a partir da função social que cumpre), se estruturando principalmente a partir de um ensino hierarquizado que se centra no professor e nas relações de poder estabelecidas no interior da escola. Tendo em vista esses limites, a auto-organização se torna algo estranho aos alunos, que assumem para si o projeto formativo da escola e passam a entender enquanto algo natural a forma como a mesma se estrutura, suas relações e valores.

A partir deste balanço, e apesar de todos os limites apontados, buscaremos a manutenção do projeto na escola Dr. Antônio Xavier da Rocha, entendendo esse espaço enquanto local de contradição e principalmente, de socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma a possibilitar que para além do desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura corporal da ginástica a própria educação física passe a ser reconhecida como conteúdo essencial para o processo de humanização dos alunos. Também, buscar-se-á formular alternativas para que a própria comunidade acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos possa se inserir na escola a partir deste e de outros projetos para que se desenvolva uma articulação entre Escola, Universidade e Sociedade.

Através desta avaliação da experiência de docência, reafirmamos o posicionamento de Freitas (1995) que critica a escolha da prática em sala de aula como fator principal de estudo da organização do trabalho pedagógico. Este autor elabora uma crítica também à pedagogia histórico-crítica de Saviani onde fala sobre sua restrição à prática em sala de aula sem se posicionar frente a organização da escola (2010), como mostram os seguintes fragmentos,

“Creio que o fato de ter partido de uma comparação, ainda que crítica, com a estrutura própria de outras teorias pedagógicas burguesas (chamadas de tradicional e Nova) (Saviani, 2009, p. 63) pode ter influenciado a formulação pois a forma escolar emerge intacta na proposição, sugerindo um *caminho por dentro da atual forma escola* entre estes dois momentos (prática social inicial e prática social final) – ou seja, um *terceiro momento* em que a escola não estaria mais na prática e operaria internamente a apropriação do conhecimento, sua incorporação, *preparando o estudante* para, depois, debruçar-se novamente sobre a prática final, em seu retorno a ela.

(...)

Estimo, portanto, que o problema está na própria matriz teórica da pedagogia histórico-crítica, a qual circunscreve as tentativas de gerar uma metodologia alternativa ao âmbito da forma escolar atual. Perde, então, sua característica materialista ao deixar a materialidade da vida do lado de fora da escola, sendo esta, dentro da escola, apenas objeto de ‘conversa’ entre professor e aluno (...). (FREITAS, 2010, p. 160-163, grifos do autor)

Temos acordo com os elementos levantados por Freitas (1995, 2010), pois ao nos basearmos na teoria pedagógica sistematizada por Saviani, vimos na realidade os limites na relação entre o aluno e a prática social, onde estes não conseguiam visualizar esta prática do ponto reflexivo, necessitando assim ter uma ligação mais próxima com o trabalho material, como afirma a crítica de Freitas (2010). Mas ainda assim reivindicamos a pedagógica histórico-crítica como proposta de inserção na sala de aula, por entender que esta teoria ainda da conta de avançarmos dentro dos limites da escola capitalista, na questão da relação entre professor e aluno, no trato com o conhecimento, e na linha de formação humana que se coloca a construir.

Referências.

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Coleção Magistério 2º grau)
- FREITAS, L.C. A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: Caldart, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 241 p. (p.155-175).
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 1995. 288 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUI, 1994.
- LESSA, S; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128 p.
- LENIN V. U; FIDEL, C; BETTO, F. *As tarefas revolucionárias da juventude*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- LIMA, K. R. S *Reforma do educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva*. 2005. 469 p. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 382 p. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. 1, liv. 1, tomo 1, São Paulo: Abril Cultura, 1983. 289 p.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 70 p.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

NOZAKI, H. T. *Educação Física no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.

_____. *Escola e Democracia*. 18.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987