

GT 26 - Educação do Campo**ESCOLA DO CAMPO E COMUNIDADE: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

* Charlene Araújo Santos (UESB)

** Fátima Moraes Garcia (UESB)

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ao ter como objeto de estudo a relação entre Educação Física e a comunidade escolar¹ buscou concretizar a prática investigativa na Escola Eurípedes Peri Rosa, situada no distrito de Bate-pé, município de Vitória da Conquista - BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso², com embasamento no método dialético.

O interesse por esse tema partiu da preocupação sobre o significado da Educação Física escolar e como ela é compreendida pelos sujeitos da comunidade que por ela é atendida. Propomos, assim, conhecer a compreensão da comunidade escolar sobre a escola e como a Educação Física faz parte de um todo nesse contexto.

Constituiu-se em um problema relevante de pesquisa, pois de acordo com Saviani (2004) um problema caracteriza-se por uma questão cuja resposta é desconhecida e necessita-se conhecer. Ao levar em consideração esta definição de problema foi realizado um levantamento sobre as produções de conhecimento da temática em foco, para compor o

* Licenciada em Educação Física-UESB. Mestranda em Educação-PPGE/UESB. Membro da Linha de estudos e pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/LEPEMS (GEPHCE/CNPQ/MP).

** Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Coordenadora da Linha de estudos e pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/LEPEMS (GEPHCE/CNPQ/MP), Docente do Mestrado em Educação/UESB e do Mestrado em Educação do Campo/UFRB.

¹ Para esta pesquisa a Comunidade escolar foi restrita a pais, alunos e professores.

² O conceito de pesquisa qualitativa e estudo de caso foram respectivamente embasados em Minayo (2000) e em Ludke & André (1986).

referencial teórico. Durante o levantamento bibliográfico, constatamos um número limitado de estudos, inclusive em nível de dissertações de mestrado e teses de doutorado. O que passou a confirmar a legitimidade da temática e a necessidade de ampliar as pesquisas sobre este assunto.

Neste recorte da pesquisa, apresentamos análises e resultados³sobre a relação escola e comunidade escolar, partindo do problema geral da pesquisa, que teve como pergunta: Que compreensão a comunidade da escola Municipal Eurípedes Peri Rosa possuem sobre a escola e a disciplina Educação Física?

Diante das exigências de estudos temáticos e metodológicos e pelas questões de ordens mais específicas que surgiram com a pesquisa, foram feitos estudos sobre: 1) *Sociedade capitalista e Educação e a Função social da escola na sociedade capitalista*, dando ênfase a obra de Saviani (1994), Mézaros (2005) e Marinho (2010); 2) *Concepção do trabalho pedagógico na escola e na Educação Física e A relação da Educação Física e comunidade escolar*, com fundamentação, Freitas (2003) , Frizzo (2008) e Garcia & Bahniuk (2011); 3) *Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa*: trata da articulação com o tema e caracterização do objeto de estudo e seus desdobramentos, tendo como fundamentações obras de Ludke & André (1986), Kuenzer (1998), Minayo (2000), Kosik (2000); 4) Organização das categorias de análise, apresentação dos dados coletados, suas mediações e os resultados. Como subsidiadas análises foram utilizados: Coletivo de Autores (1992), Freitas (2003), Carvalho (2006) e Beggiato (2009), Soares & Góes Júnior (2011).

A relevância desta pesquisa sustenta-se em duas dimensões:a) pela opção teórica(concepções, autores e estudos) que possibilitou sistematizar conhecimentos sobre como é compreendida a escola, sobre sua função social e a Educação Física e as concepções teóricas que perpassam por essa temática;e, b) pela apreensão de uma forma de pesquisar - investigação prática/empírica e dialética - que contribuiu com a potencialização dos dados abstraídos da escola. Estas dimensões contribuíram para a reflexão a respeito do papel da escola e do trabalho pedagógico na relação com as aulas de Educação Física.

Na intenção de pesquisar de forma que o seu percurso e seu resultado sejam mediados no campo da teoria e da prática/das circunstâncias reais do objeto de estudo, optamos pelo enfoque dialético e seu modo de investigação,pela suacapacidade de explorar o pensamento de forma crítica propondo-se a compreender a “coisa em si”, e assim

³Para fins desse texto foi necessário retirar uma subcategoria de mediação e realizar sínteses das demais.

sistematicamente buscar explorar questões simples e/ou mais complexas que contribuam para a possibilidade de compreender e conhecer a realidade em sua multiplicidade (Kosik, 2000).

Como fontes de informações foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos pais, alunos e professores, observações diretas e análise de documentos. Foram entrevistados 12 pais, 22 alunos e 8 professores das diferentes áreas de ensino.

Pelos desdobramentos da pesquisa as análises dos materiais coletados tiveram como sustentação a *categoria mediação* do método dialético, que viabiliza o estudo do todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, podendo estudar o conjunto das relações que são estabelecidas entre os demais fenômenos e com a totalidade (KUENZER, 1998)⁴.

Neste sentido a categoria central de mediação da pesquisa definiu-se como: *Escola, Educação Física e Comunidade*, que compreende a temática central desse estudo, perfazendo a análise a seguir entre estas três dimensões.

2. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E COMUNIDADE: ANÁLISE E RESULTADOS

Ao longo da história a escola passou por mudanças constantes em decorrência das determinações sociais mais amplas, especialmente, aquelas que se vinculam as relações de trabalho e produção na sociedade capitalista. Se essas relações sofrem mudanças a escola logo necessita se adaptar a elas, seja por legislações gerais ou específicas, como por exemplo, ocorreu com a elaboração da nova LDB 9394/96, que trouxe outras demandas de ensino para a escola e junto outros dilemas. Tratar de problemáticas significativas da escola compreendendo-a a partir da dinâmica da prática social constata-se que é um campo complexo de análise, e por isso torna-se ainda mais relevante para contribuir com análise da Educação Física.

Algumas perguntas podem ser feitas até se chegar naquelas que estariam relacionando a comunidade escolar com a educação física. Por exemplo: O que significa a escola nesta sociedade? Para que a escola tem sido útil? Como a comunidade compreende a instituição escolar? Que papel possui a disciplina Ed. Física escolar? Estas e outras perguntas surgem quando a análise sobre a escola deixa de ser apenas respondida por observação.

Pela complexidade que a escola se encontra, torna-se cada vez mais importante conhecê-la em suas múltiplas dimensões e quem sabe assim de forma mais real e

⁴Devido os desdobramentos da pesquisa foram definidas categorias e subcategorias de conteúdo, seguindo as definições de Kuenzer (1998) sobre o que e como são abstraídas essas categorias do objeto estudado.

concreta, vir a conhecer sua essência. Se este for o propósito também o será de luta por outra educação. Que educação estaria em jogo e por qual concepção lutamos? Esta pergunta nos remete ao debate, a produção do conhecimento e a construção de propostas pedagógicas contra-hegemônicas⁵, entre elas encontramos as obras de Dermeval Saviani (1995, 2005, 2007, 2008 e outras) e um vasto número de produções do Setor de Educação/MST e coletivos de educadores/pesquisadores dos movimentos sociais que datam da década de 80 até os dias atuais⁶.

Um dos debates em torno de outro projeto de educação perpassa pelo reconhecimento da existência das contradições geradas pelo próprio capitalismo, o que vai de encontro à idéia de “*aceitar a impossibilidade das transformações estruturais, crer que o capitalismo é o princípio e o fim da história*” (KUENZER, 2000, pg.06).

Fica evidente que é necessário apreender, analisar, compreender e conhecer as contradições desta sociedade para então efetivar a luta por outro projeto de educação, o que entendemos ser o contra-hegemônico. Frizzo (2008) afirma que a crítica a escola capitalista é necessária, na intenção de sua destruição, pois reformá-la não é o caminho para atender os interesses da classe trabalhadora e garantir a formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores da sociedade. O autor pondera que essa escola precisa buscar a sua própria transformação. Materializar um novo modelo de sociedade passa por materializar uma nova escola e um novo projeto de formação humana.

Essa transformação da escola que deixa de atender os interesses do capital e passa a atender o interesse da classe trabalhadora deve partir do interior da própria escola. O que só entendemos ser possível se houver uma construção coletiva da comunidade escolar, onde os próprios trabalhadores, pais, filhos e professores.

Mas o que é possível resgatar de uma pesquisa que esta focada na especificidade de uma escola? Que importância esse estudo objetiva ter para a formação inicial de professores? E neste caso para a formação inicial do professor de Educação Física?

Na intenção de apreender o máximo das dimensões da realidade concreta da escola pesquisada, acreditamos que este estudo venha contribuir com outras produções de conhecimento e com a prática pedagógica desta escola. Cabe destacar que estamos tratando de uma escola inserida no meio rural, que indiscutivelmente possui suas particularidades, tanto

⁵ Para Miranda (2011, pg. 06) “a hegemonia pressupõe a contra-hegemonia, ou seja, forças que resistem à ação dirigente/dominante, propondo projetos alternativos ao estabelecido”. Os estudos de Miranda têm base em Gramsci (1976) e Raymond Williams (1979).

⁶ Como as obras: Princípios da educação do MST/Caderno de Educação nº 08 (1996); Dossiê MST Escola, documentos e estudos – 1990-2001 (2005); Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão (2006).

no que se refere à forma de gestão, a efetivação do currículo, as dimensões do trabalho pedagógico e principalmente no que diz respeito ao contexto em que vivem as famílias da comunidade.

Foi possível identificar através de observações diretas na referida escola uma série de contradições. Os motivos apontam prioritariamente para duas ordens: A primeira: se refere ao que parece ser um sufocamento de atividades por partes dos profissionais, diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Como se estivesse sendo possível apenas dar conta das atividades mais objetivas, que por parte dos professores seria lecionar; por parte da direção cuidar das questões burocráticas e administrativas da escola; e, por parte da coordenação pedagógica fazer o acompanhamento relacionado ao trabalho dos professores na sala de aula; A segunda: existem ações que tentam de alguma forma envolver a comunidade na escola, porém estas não se integram e não são contínuas. Os próprios professores relatam o não envolvimento simultâneo de todo corpo de docentes nos projetos escolares, que apesar de receberem o nome de interdisciplinares nem sempre contam com o apoio e a participação de professores de diferentes áreas.

Por esse quadro chega-se a seguinte pergunta: Não seria a interação direta entre a comunidade escolar e a escola que iria abrir caminhos para transformações dos objetivos da educação formal e da qualidade da escola?

Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber. (FREITAS, 2003, p.111).

Freitas (2003) chama a atenção para a emergente necessidade de uma escola que se construa realmente democrática. Porque a atual forma com que a escola se organiza, inibe, e limita a participação de seus sujeitos. Para uma organização geral da escola, em suas várias dimensões, não é suficiente a pseudo participação de pais, de alunos, de professores, na construção do projeto político pedagógico. É necessário que estes sujeitos se auto-organizem para a construção da crítica propositiva e organizativa da escola, objetivando uma função social que atenda os interesses da comunidade.

A partir das análises e reflexões feitas aqui, estas se desdobraram em outras categorias em mediações que apresentamos a seguir.

2.1 ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Freitas (2003) em seus estudos apresenta reflexões sobre a função social da escola capitalista a partir das suas contradições chega à definição do termo: Organização do Trabalho Pedagógico/OTP, e sistematiza a OTP como uma dimensão das ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, mas, sobretudo como a dimensão do Projeto Político Pedagógico, ampliando assim a concepção de trabalho pedagógico e didática. Por meio dessas reflexões concordamos com a visão do Coletivo de Autores (1992) ao explicar que o Projeto Político Pedagógico é político porque determinar uma direção, e pedagógico porque ao realizar a reflexão sobre a ação explica suas determinações.

Ao analisar os dados constatou-se que a escola não apresenta um projeto político pedagógico estruturado, em que a dimensão pedagógica do projeto ainda não aparece elaborada. Sendo esta uma das partes mais importantes do PPP, o fato de não estar delimitada reflete diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, comprometendo seu desenvolvimento. Sobre essa questão analisamos o depoimento de uma das professoras da escola: *“O PPP da escola eu não sei se já está pronto. Mas acho que o trabalho do professor deve ser de acordo com o PPP, até porque o PPP é norteador do trabalho da escola, tem que ser construído através da necessidade do alunado. Eu trabalho dentro do que eu acho que deve constar no PPP. (Professora G)”*.

Porém, no que se refere ao currículo da escola, as análises demonstram que a programação curricular de cada nível de ensino obedecerá à legislação vigente, como descrito no PPP da EMEPR.

Os professores fazem ressalvas quando questionados a respeito de sua concepção, da organização e da materialização do currículo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: *“(...) procuro adequar os conteúdos... visando a formação crítica dos alunos. (professora A)”*; *“É complicado fazer essa adaptação com a realidade deles é meio complicado (Professora C)”*; *“Busco sempre a contextualização, Eu acho muito interessante assim (Professor F)”*; *“Não dá pra trabalhar tudo. (Professora G).”*

Sobre os objetivos de ensino, os professores disseram trabalhar com os objetivos da escola e com os específicos das disciplinas que lecionam: *“Eu acho que tem os dois... porque os dois precisam ser cumpridos (Professora B)”*.

A respeito dos métodos de avaliação perguntou-se se são aplicados a partir de uma linha comum, as respostas foram na seguinte direção: *“Aqui na escola cada professor tem seu*

sistema (Professora C)”; “Tem uma linha comum que é a questão da avaliação escrita(Professora B).”

É possível perceber, através destes dados-análises, que os professores se preocupam em adaptar e contextualizar o currículo com a dinâmica curricular das disciplinas que lecionam, de acordo com a realidade dos alunos e com o contexto local. Em relação aos objetivos, as respostas apontam resultados satisfatórios, pois fica evidente que os professores abordam os objetivos gerais e os objetivos próprios das disciplinas de ensino. As maiores divergências encontradas nas respostas, foram relativas aos métodos de avaliação.

2.2 ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Como princípio de análise das categorias⁷ relacionadas à Educação Física, tomamos como ponto de partida a concepção da Cultura Corporal referendada no Coletivo de Autores (1992), não apenas por que esta tendência da Educação Física afirma que os conteúdos a serem trabalhos na escola devem ser: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, mas também por compreender a necessidade de “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (1992, p.38) e que ao longo do tempo se exteriorizaram pela expressão corporal.

A relevância em garantir a Cultura Corporal para o ensino da Educação Física escolar, entre outros argumentos, esta por defender que a prática pedagógica da Educação Física deve assumir na escola a perspectiva histórica dos conteúdos, seus significados e seus aspectos de construção cultural. O Coletivo de Autores (1992) afirma ser necessário o aluno entender que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando e etc. Nesse sentido o trato com a Educação Física escolar não se restringe as determinações técnicas, instrumentais, competitivas e objetivas dos conteúdos identificados como hegemônicos, a exemplo do esporte, como já foram constatados em pesquisas⁸.

Faz-se importante justificar que trazer a referência do Coletivo de Autores (1992) está no fato de ser um das obras da área da Educação Física que foi sistematizada para o ensino básico apresentando proposições gerais para a inserção dessa disciplina no currículo

⁷Primeira categoria: Formação Profissional e o Acesso ao Conhecimento das Metodologias; Segunda categoria: Conteúdos e Ensino da Educação Física; Terceira categoria: Educação Física: A Relação entre Disciplinas e a Comunidade escolar; Quarta categoria: A Função Social da Escola para pais e alunos; Quinta Categoria: A Função Social da Educação Física para pais e alunos.

⁸Kunz (1991 1994); Coletivo de Autores (1992); Hildebrant (2009); Santin (1987, 1993, 1994); Souza (2009); Bracht (1992); Assis (1998) e outros.

escolar. Para tanto, apresenta objetivamente reflexões teóricas e práticas sobre a educação física na relação com o projeto político pedagógico da escola.

2.2.1 Formação profissional e o acesso ao conhecimento das metodologias

No que diz respeito à formação inicial dos professores de Educação Física da escola pesquisada, constatamos um elemento relevante para a análise da questão das metodologias de ensino da Educação Física. Aos professores da disciplina foi perguntado sobre como haviam tido acesso ao ensino dessas metodologias. Os mesmos demonstraram insegurança em responder a tal questionamento, como veremos nos seguintes depoimentos:

A minha pós está ajudando bastante, tive uma disciplina de metodologia do ensino da educação física. E através dos estágios (na graduação) com alunos da escola Normal; fazíamos um plano de aula. Curso provisionado que eu fiz ... que falava do ensino da E.F. (Professor de E.F.1)

A metodologia do ensino é... A gente vivenciou com aulas práticas e teóricas... Mas tivemos metodologias que fazíamos planos e aplicávamos capoeira, handebol, futebol, vôlei, atletismo, basquete, musculação e ginástica... (Professor de E.F. 2)

Ao afirmar que a formação inicial nos cursos de Educação Física apresenta uma série de problemas de dimensões diversas, Taffarel et.al (2007) aponta problemas de ordem teórica, em que o campo de conhecimento da Educação Física, ainda em construção é influenciado e disputado por diferentes áreas do conhecimento.

Sendo os professores desta escola oriundos do curso de bacharelado em Educação Física, vale ressaltar que esse curso preza por um conhecimento quase que exclusivo da área da saúde, geralmente não abrangendo em sua grade curricular disciplinas específicas de metodologias de ensino.

2.2.2 Educação física e a relação entre disciplinas e a comunidade escolar

Inicialmente ressaltamos que os professores de Educação Física em nenhum momento trouxeram como reflexões ou mencionaram a Cultura Corporal como proposta de ensino da Educação Física, apesar deles tratarem de conteúdos como a capoeira, jogos, esporte em suas aulas, que fazem parte dos conteúdos da Cultura Corporal. A ausência dessa abordagem nas expressões dos professores de educação física revela limitações na sua formação, especialmente porque nesse caso são professores provenientes de curso de bacharelado, que por sua vez, não possuem habilitação para a área escolar.

Os demais professores entrevistados também não fizeram menção a Cultura Corporal enquanto proposta de ensino da Educação Física.

É preciso problematizar quando se tem o objetivo de defender uma Educação e uma Educação Física que tenha como base uma formação verdadeiramente crítica, onde os sujeitos não devem ser vistos como meros receptores, mas onde sejam dadas a eles possibilidades de também construir o conhecimento, a ponto que possam usá-lo para intervir na sociedade. Nesse sentido o modelo de escola e de currículo adotado são ferramentas necessárias a construção da escola com esse objetivo de Educação e de Educação Física, aberta à superação da Educação enquanto transferência de conhecimento, domesticação e formação fragmentada. Nesse sentido as instituições de ensino superior precisam se comprometer para com a formação de professores capazes de refletir sobre seu papel de professor. Como resume Marinho (2010):

O envolvimento da Educação Física com o indivíduo e a sociedade dá-lhe responsabilidades que extrapolam o “fazer ginástica” ou o “jogar futebol”. O professor não pode diante da sua missão, aprofundar-se unicamente em seus conhecimentos técnicos. O domínio da técnica é indispensável, mas como meio. (MARINHO, 2010, p.108)

Na perspectiva da problematização é possível afirmar a partir dos resultados colhidos nas entrevistas e conversas com os professores de E.F, bem como - no que foi relatado mesmo que subjetivamente pelos demais professores - o que aparenta ser uma falta de organização do currículo da educação física, possivelmente não é uma característica apenas da instituição escolar em questão. Chegamos a essa afirmação tendo por base relatos de alguns professores, quando se referem ao do trabalho pedagógico da educação física na escola, nesses relatos reclamam da ausência da participação da disciplina nos projetos interdisciplinares da escola.

2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PAIS E ALUNOS

As análises demonstram que os pais relacionam a função social da escola apenas ao futuro dos filhos no sentido da formação para o trabalho. Vejamos: “*Educação para meus filhos, futuro deles (Mãe A)*”; “*Acho que a escola é importante que ensina muita coisa boa pro futuro do aluno (Pai I)*”.

Nessa mesma perspectiva aparecem outras falas dos pais que são explícitas quanto ao que compreendem sobre a função social da escola, fazendo uma relação específica às habilidades de leitura e escrita:

escola é importante que seu filho aprender a ler, ...ser alguma coisa na vida, ... hoje em dia pra tudo precisa de leitura, até pra lavar um prato. (Mãe B).

Porque é importante. ... quero que meus filhos aprende a leitura, pra quando eles crescer eles arrumar um emprego mió, pra eles não ficar trabalhando na roça que nem o pai... (Mãe C)

A escola é importante (risos), ué pra tudo, pra gente não ficar... Como é que fala?Alfabético, pra prender a leitura. (Pai L)

Sobre estas afirmações, Góes Júnior & Soares (2011) afirmam que diante da complexidade e velocidade das mudanças na sociedade, especialmente do mercado de trabalho, a escola não pode pensar em formar apenas para este fim, motivo que os referidos autores sinalizam para a necessidade de uma nova identidade para a escola, levando em conta, além dos saberes que atendem ao trabalho, o conhecimento de saberes subjetivos, aqueles em que se possam criticar as hierarquias sociais, as violências e as diferentes formas de produção de desigualdades.

A escola teria que ser desafiada a entender e enfrentar as crises inerentes a sociedade capitalista que influenciam diretamente, criando diferentes problemas que vão desde a efetivação de políticas públicas, ao trabalho do professor até a organização geral da escola. A Educação Física estaria, obviamente, incluída na construção dessa outra cultura escolar, assumindo essa responsabilidade enquanto disciplina curricular.

Se os pais, os professores, os alunos e o restante da comunidade escolar pensassem juntos sobre: Que escola estamos construindo? Qual a escola que queremos? Que modelo de escola é possível? Já não seria um caminho para a construção de outro modelo de escola?

Por um lado a instituição escolar se apresenta rígida e fechada em sua organização e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Por outro nos deparamos com uma comunidade apática que idealiza na escola o futuro dos filhos e esquece o momento atual da escola, que ela é o presente, e do que realmente precisa para dar conta de um projeto de futuro para os alunos.

Mesmo que não seja possível no momento fazer o aprofundamento desta questão, é razoável observar que há uma concepção de PPP que seria relevante para contribuir com a superação dessa visão da comunidade, tal concepção se encontra no Caderno Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA/MEC, 2010). Em que encontramos a seguinte proposta de PPP:

O PPP/Programa de Vida deve ser expressão da articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, com as condições concretas da escola e do coletivo escolar. Deve ser uma síntese em movimento da organização do trabalho da escola como um orgânico, em busca dos objetivos sociais mais amplos da classe trabalhadora. (Caderno Didático sobre Educação do Campo, p. 141, 2010)

Os pais relatam ir à escola apenas quando são convocados e muitos entendem ser isso suficiente, ou seja: *“Nunca fui. Fora reunião... Motivo de ser chamada (mãe M)”*; *“Só vou mesmo quando tem reunião, quando vai matricular e pegar prova(mãe J)”*. Os professores também relatam essa problemática *“... os pais só vêm à escola quando são convocados”* (professora A).

Os pais que disseram ir com mais frequência a escola justificam esse fato alegando que vão para saber como estão os filhos, no que diz respeito ao comportamento, desempenho, frequência nas aulas,

Uma vez no mês, pra saber como tá os meus filhos. (mãe A)

... tem vez que vou duas vezes por mês. Mode que saber se eles tava interessado, se tava desenvolvendo bem... (mãe C)

Pra mim ver como tá o comportamento. Eu acho importante os pais vir ver como ta. (mãe E)

Quando questionados sobre a participação dos pais na escola os professores se referem às atividades diárias de trabalho duro e árduo que os pais são submetidos, fazendo com que tenham pouquíssimo tempo para dedicarem-se a vida escolar de seus filhos. Como relatam as professoras/res:

Os pais hoje são bem ausentes, pois eles precisam trabalhar. (professora E)

quem foi catar café de manhã e chegou às vinte horas não tem condições de dedicar duas horas do seu tempo ao filho não. (professor H)

A maioria dos pais trabalham para propriedades alheias, prestando serviço para os donos dessas terras, outros na situação atual da região, onde a seca tem castigado e o processo de plantio e colheita é cada vez mais escasso, plantando e colhendo apenas para subsistência da família. Alguns pais trabalham em serviços públicos, ou em serviços informais para garantir o sustento de suas famílias, que em maioria são numerosas. Durante o período da pesquisa foi possível perceber que entre os meses de abril a outubro, grande parte dos pais vai para outros municípios e até outros estados para a colheita de café. Fenômeno que distancia ainda mais a relação entre a escola e as famílias.

Outra questão relatada pelos professores a respeito desse fato é a falta do núcleo familiar. Muitas crianças e adolescentes residem com avós, tios, ou apenas com a mãe ou com pai, o que dificulta a interação da criança com a família e dessa com a escola.

Assim a escola continua dentro dos seus muros, estabelecendo poucas e difíceis relações com os pais, não conseguindo estabelecer a escuta desses, dos alunos e dos demais sujeitos que fazem parte desse contexto.

Eu percebi que no projeto de leitura que teve aqui agora os pais vieram visitar. Agora visitar é uma coisa, mas participar ativamente é outra coisa. (professora D)

Eu acho que é uma questão de conscientização dos paismesmos, que falta de convite não é não. (professora B)

Ao pensar sobre essas questões surge a necessidade de avaliar a própria escola, na perspectiva da construção de um novo caminho para alcançar a participação mais ampla da comunidade. Refere-se Carvalho (2000) que uma prática avaliativa descontextualizada e separada do processo educativo e da prática social em geral tem impedido a compreensão e a transformação da escola, ressaltando que “*A descrença nas possibilidades de mudança inibem o movimento avaliativo e o sentimento de impotência ameaça imobilizar os que fazem a escola*”. (CARVALHO, 2000, p.62)

Mesmo sabendo da necessidade de pensar as questões acima apresentadas, diretores, coordenações e professores parecem não encontrar tempo para encaminhá-las objetivando resolvê-las, permanecendo a escola inerte e imutável. Os professores, no entanto revelam que: “*É difícil você tá o tempo todo convidando, fazendo projetos. (professora D)*”; “*Mas isso é tão difícil. A gente conversa tanto isso aqui na reunião com os pais. (professor F)*”.

A abertura a comunidade é traduzida no PPP enquanto necessidade de pensar a aprendizagem a partir do contexto da comunidade em que a escola está inserida. *É dever da escola se conectar a realidade do aluno, posto que esta é a realidade que deverá ser o referencial da escola.* (PPP da EMEPR).

Mas será possível conceber essa dimensão de formação sem que a escola tenha um Projeto Político Pedagógico que não seja construído coletivamente, que represente os anseios e necessidades dos sujeitos da escola?

A maioria dos pais entrevistados declarou disposição em participar da construção do PPP da escola se convidados para tal. Não sabem ao certo o que significa o PPP, mas afirma que se é algo que somará ao trabalho da escola, então podem contribuir.

Os alunos compreendem a escola como sendo um investimento para o futuro e o relacionam ao trabalho na sua dimensão capitalista. Quando perguntados se para eles há uma disciplina mais importante, a maioria disse que sim, as mais citadas foram matemática e português. A Educação Física não apareceu em nenhuma das falas.

2.3.1 A função social da educação física para pais e alunos

Quando pensamos em desenvolver a problemática “Como a comunidade compreende a Escola e a Educação Física”, logo refletimos que não havia sentido pensar a Educação Física sem pensar o todo da escola e da comunidade. Assim definiu-se o principal objetivo da pesquisa: Identificar a compreensão da comunidade escolar sobre a escola e a Educação Física.

Este objetivo se deve, em primeiro, por ser a nossa área de formação e em segundo lugar por acreditarmos que existe uma desvalorização dessa disciplina na escola. Deste modo persistimos em investigar como os pais, alunos e professores compreendem a Educação Física escolar e qual a importância dada à disciplina.

Os resultados mostram que os alunos apreciam a Educação Física, porém a compreendem de maneira limitada.

Gosto, porque a gente vai se divertir na quadra de vez em quando. (aluno B)

Sim. Porque não só para cuidar do nosso corpo, sim para aprender a conhecer mais, ter mais conhecimento das doenças e saúde. (aluna C)

Adoro, Porque eu acho esporte interessante. (aluna E)

Os alunos compreendem a Educação Física pela forma com que tem acesso a ela, ou pela mídia, ou pelo que é trabalhado na disciplina por seus professores, como uma visão apenas (ou mais evidente) biológica e esportiva hegemônica. Outros apresentaram uma compreensão um pouco mais global e dinâmica da Educação Física escolar:

Sim, porque é um momento de lazer que a gente esquece um pouco da sala de aula.

Na aula prática a gente pode, esquece um pouco daquela rotina da sala de aula. (aluno I)

Gosto. Porque é um esporte pra nós sabe?Pra fazer ginástica, essas coisas. (aluno F)

Esses resultados devem ser levados em consideração pela escola e pelo professor das disciplinas no que se refere ao trato com o currículo, com os conteúdos, metodologias e enfoques da disciplina.

Quando perguntamos aos alunos sobre as possibilidades dos conhecimentos apreendidos na disciplina contribuir de forma significativa para suas vidas no futuro, os alunos relataram:

como? Os alunos fazendo esportes, ganhando as medalhas saindo da escola. (aluna G)

Porque a gente tem conhecimento com que a gente come, e o que a gente pode fazer para melhorar nossa alimentação, e futuramente passar para os nossos filhos. (aluna C)
Acho que sim né? Não sei explicar. (aluno A)

Esses relatos nos levam a pensar sobre a forma limitada e equivocada com que a Educação Física vem sendo compreendida na escola pelos diversos sujeitos que a compõem. As compreensões apresentadas acima pelos alunos refletem o trabalho que é desenvolvido pelos professores Educação Física.

Vejamos agora o que é a Educação Física escolar na compreensão dos pais. Quando perguntados se eles consideram importante que seus filhos tenham aulas de educação física e por que:

Ah! Eu acho importante... pela saúde e ensina a ter regras. (Mãe A)

Eu nunca gostei que eles estudem (referindo-se às aulas de E.F), mas acho que é importante pra eles. Eu não sei, acho que pode machucar alguma coisa... (Mãe C)

Considero. Porque a pessoa fica preparada... além de aprender a parte dos esportes. (Pai L)

Muito importante, porque o nosso corpo precisa ser trabalhado e exercitado, assim como a mente. Se o corpo é exercitado ajuda as outras áreas a se desenvolver. (Mãe F)

Com certeza porque a educação física é bom pra mente e pra saúde. (Mãe H)
Porque tudo que vem da escola é bom. (Mãe B)

Percebemos que os pais e mães dos alunos compreendem a educação física pela ótica da dicotomia “corpo e mente”, dando todos os créditos da disciplina ao trabalho do corpo físico, o corpo estereotipado e ainda como uma disciplina que tem foco no do esporte e da saúde.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular de ensino não pode se resumir ao ensino de esportes e/ou questões de saúde, ao entendermos que a Educação Física tem outros conteúdos, como apresenta a proposta de ensino da cultura corporal. Que tenha como função problematizar esses conteúdos e contribuir para a formação de sujeitos capazes de analisá-los criticamente.

Percebemos que há um vazio na compreensão da Educação Física por partes das mães e pais dos alunos da escola, tanto que alguns chegam a ter dúvidas quanto à importância da mesma na escola.

3CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível apreender nesta pesquisa relevantes questões que envolvem o trabalho da escola e a forma com que a comunidade escolar a compreende, no que tange a compreensão dos pais e alunos e na forma com que os professores organizam o trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico realizado na disciplina Educação Física, apresenta características bem peculiares, como é o caso da formação dos “profissionais” - bacharéis em Educação Física e não licenciados – que defini um trabalho voltado à atividade física, saúde e esportes como conteúdos dominantes. De acordo com Garcia e Bahniuk (2011) essa hegemonia se estrutura a partir da reprodução de valores dominantes da sociedade capitalista.

A Educação Física na escola precisa desprender-se de seus ranços históricos social e culturalmente construídos, e relacionar-se com o contexto social mais amplo da escola e da sociedade. Beggiato (2009) e Carvalho (2006) sugerem que o diálogo com a comunidade escolar, sobre o papel da Educação Física pode inferir na legitimização do seu potencial pedagógico enquanto componente curricular.

A participação ativa dos professores de Educação Física nas discussões do Projeto Político Pedagógico, bem como, nos demais espaços de debates da escola vão ao encontro de uma Educação Física melhor compreendida (Carvalho 2006). É necessário lançar mão de uma concepção de Educação Física que tenha como objetivo a formação de seres humanos críticos e emancipados, o que exige uma proposta de ensino da Educação Física sustentada pela concepção da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, os resultados e reflexões trazidos aqui alertam que a Educação Física deve firmar sua posição de componente curricular contribuindo com a escola para a definição de

seus objetivos e de sua identidade, baseados no contexto da comunidade. Para isso a escola e seus sujeitos precisam ter clareza do projeto de escola e do projeto de sociedade que desejam.

REFERÊNCIAS

BEGGIATO, Claudson Lincoln. **A importância da educação física na percepção de uma comunidade escolar**. Universidade São Judas Tadeu. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2009.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. **O papel da educação física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. Síntese da dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2006.

Caderno de Educação n. 13. – Edição especial - **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001**. 2ª ed., Expressão Popular. 2005

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6ª. ed. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). 2003.

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

GARCIA, F. M; BAHNIUK, C.A **Organização do Trabalho Pedagógico: Relação entre Projeto Histórico, Educação e Educação Física**. In: Saiba Mais Sobre Educação/Lauro Pires Xavier Neto (org.). Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes. 1998

MARINHO, Vitor. **O Esporte Pode Tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, Luiz Cezar dos Santos. **Gramsci, Hegemonia, Contra-Hegemonia e Movimentos Sociais**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação Nº 08 - ANCA, São Paulo. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Antônio Jorge; GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Educação Física e Educação. In. **Educação Física Escolar Dilemas e Práticas**. Caderno do MEC/ TV ESCOLA Salto para o Futuro. Ano XXI. Boletim 12. Setembro de 2011.

TAFFAREL, C. LACKS, S. SANTOS, C. L. J. CARVALHO, M. D'AGOSTINI, Adriana. TITTON, M. CASAGRANDE, Nair. Uma Proposição de Diretriz Curricular para a Formação de Professores de Educação Física. In: **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas/Org. Reiner Hildebrandt-Stramann, Celi Zulke Taffarel**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. SANTOS, C. L. J. ESCOBAR, M. O. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. MEC – UFBA. SALVADOR, 2010.