

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO AGRÍCOLA FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO A PARTIR DA  
PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS**

**LUIZ VALERIO ROSSETTO**

**2009**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO AGRÍCOLA FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO A PARTIR DA  
PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS**

**LUIZ VALERIO ROSSETTO**

Sob a orientação do Prof. Dr.  
**Claudio Luís de Alvarenga Barbosa**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção do  
grau de **Mestre em Ciências**, no  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação Profissional Agrícola,  
Área de Concentração em Educação  
Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Agosto de 2009**

613.7  
R829e  
T

Rossetto, Luiz Valerio, 1967-

A educação física no ensino agrícola federal do Rio Grande do Sul: um estudo a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos / Luiz Valerio Rossetto. - 2009. 82f. : il.

Orientador: Claudio Luís de Alvarenga Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 70-73.

1. Educação física (Ensino médio) - Rio Grande do Sul - Teses. 2. Educação física (Ensino médio) - Aspectos sociais - Rio Grande do Sul - Teses. I. Barbosa, Claudio L. de Alvarenga (Claudio Luís de Alvarenga Barbosa), 1967-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LUIZ VALERIO ROSSETTO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17 de agosto de 2009.




---

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, Dr. UFRRJ



---

Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



---

Mary Rangel, Dra. UFF

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho...

Aos meus amigos pela compreensão da ausência  
Aos meus pais pela vida e bons exemplos de vida  
Aos meus irmãos por acreditarem no meu potencial  
Ao meu filho Luiz Augusto, meu maior orgulho  
À minha esposa Anubis, companheira em todos os momentos

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para a realização desta dissertação. Na qualidade de mestrando, gostaria de agradecer a todos que tornaram possível o cumprimento dessa tarefa.

Aos meus colegas de PPGEA, companheiros de jornada e que souberam aproveitar essa grande oportunidade de crescimento.

Aos meus colegas de EAFS que deram apoio e em muitas vezes substituíram na função de professor para que pudesse haver dedicação aos estudos.

Aos amigos que entenderam que era preciso um afastamento, mesmo que temporário para que essa caminhada pudesse ser feita, especialmente ao amigo João que sempre me incentivou a buscar a trilha do conhecimento.

Aos afilhados Yuri, Fabrício e João Pedro, peço desculpas pela ausência do dindo.

À minha família que sempre esteve presente e apoiando nos momentos em que houve necessidade.

À profa. Dr. Sandra Barros e ao Prof. Dr. Gabriel dos Santos Araújo, que representam todos os professores e colaboradores desse programa, por investirem e lutarem pelo programa, onde muitos profissionais visualizaram uma luz no fim do túnel para a continuidade de sua formação profissional e humana.

Ao prof. Dr. Claudio Barbosa, amigo e orientador que soube entender e de uma forma sábia contribuir para a realização deste trabalho.

Ao meu filho que sempre me incentivou e entendeu também o momento.

À minha esposa que sempre me apoiou e foi uma grande incentivadora dessa caminhada.

## RESUMO

ROSSETTO, Luiz Valerio. Projeto “A Educação Física no Ensino Agrícola Federal do Rio Grande do Sul: um estudo a partir da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”. 2009. 82 p. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

A escola, através de suas práticas pedagógicas, pode contribuir na reprodução ou na transformação das relações sociais e econômicas de uma sociedade. Com isso, questiona-se como se dá a inserção da Educação Física Escolar em nossa realidade social. Será ela apenas uma disciplina responsável pela prática do treinamento desportivo e de lazer, sem qualquer preocupação em contribuir para a formação cidadã do educando? O objetivo desse trabalho é identificar a tendência pedagógica predominante nas aulas de Educação Física das instituições federais de ensino técnico profissionalizante do Rio Grande do Sul e verificar se essas instituições estão cumprindo com seu papel a partir do trabalho realizado nessa disciplina. Por isso, se discute qual a missão destas instituições na educação agrícola, como organizam suas unidades de ensino e, também, apresenta-se um histórico da disciplina de Educação Física e como está configurada atualmente. O trabalho faz um resgate do atual cenário da Educação Física e da Educação Agrícola no Brasil, bem como, de suas respectivas diretrizes curriculares na legislação vigente. Além disso, é apresentada uma leitura das Tendências Pedagógicas Liberais (Tradicional, Não-Diretiva, Progressivista e Tecnicista) e das Tendências Pedagógicas Progressistas (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos), segundo José Carlos Libâneo. A pesquisa foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – CEFETSVS, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFETBG e na Escola Agrotécnica Federal de Alegrete – EAFA, com alunos do ensino médio, concomitante com o ensino técnico agrícola, no ano letivo de 2008. Também contou com a colaboração e participação dos professores de Educação Física dessas instituições. Pesquisou-se a função da escola, os conteúdos ministrados, os métodos de ensino, a relação professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem, a importância da Educação Física Escolar e quais suas contribuições para o ensino agrícola. Utilizou-se a metodologia de aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Conclui-se que as tendências pedagógicas não aparecem em sua forma pura e exclusiva, mas busca nas formas pedagógicas de várias tendências para servir de apoio à sua aplicação. Verificou-se que a tendência pedagógica predominante nas aulas de Educação Física de educação agrícola é a Liberal Tecnicista, reflexo da função da escola no ensino técnico agrícola. A partir dessas reflexões, é proposta a “Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos Conteúdos” como a tendência que pode contribuir de uma forma mais efetiva ao ensino no que diz respeito à formação do indivíduo crítico, autônomo e consciente de seus atos. Dessa forma, é possível que os alunos tenham acesso a qualquer manifestação cultural que auxilie para o seu desenvolvimento como um todo, principalmente, na disciplina de Educação Física nas instituições federais de ensino profissionalizante, que trabalham com educação agrícola. Comprovou-se que o trabalho é viável e que merece ter continuidade com a tentativa de envolver outras disciplinas na pedagogia proposta visando a formação integral do cidadão.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Educação Agrícola; Tendências Pedagógicas.

## ABSTRACT

ROSSETTO, Luiz Valerio. Project "**The Physical Education in the Federal Agricultural Education of the Rio Grande do Sul: a study from Critical Pedagogy-Social Content**". 2009. 82 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The school, through its pedagogical tactics, is able to contribute in the reproduction and transformation of the society's economic and social relations. So, it's questionable how the scholar Physical Education gets inserted in our social reality. Is it just a subject responsible for physical training, without any intention to contribute for the citizen formation of the student? The Objective of this work is to identify the predominant pedagogical trend in the Physical Education classes in federal, vocational and technical education Institutions in Rio Grande do Sul, and verify if these institutions are fulfilling their role form the work done in this subject. Therefore, it's discussed what the mission of these institutions in Agricultural education is, how their institutions are organized and, also, it's shown a historic of the Physical Education subject and how it's configured nowadays. The Work is a rescue of the current scenario of the Physical Education and Agricultural Education in Brazil, and their respective curricular guidelines in the current Legislation as well. Furthermore, it's shown a vision of the Pedagogical Tendencies (Traditional, Non-Directive, Progressist and Technician) and the Progressive Pedagogical Tendencies (Liberating, Libertarian, and Critical-Social Content), by José Carlos Libâneo. This research was performed at the Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul - CEFETSVS, Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - CEFETBG and the Escola Agrotécnica Federal de Alegrete - EAFA, with high school students, concomitant with the agricultural, technical education, in the academic year of 2008. It also relied on the collaboration of these institution's Physical Education Teachers. It was also researched the function of the school, the to teach contents, the methods of teaching, the teacher-student relationship, the conditions for learning, the importance of Physical Education and its contribution to the Agricultural teaching. The methodology used was of application of questionnaires with both close and open questions. It was concluded that the Pedagogic tendencies aren't shown in their pure and exclusive form, but search in the pedagogical forms of several tendencies support to their application. It's verified that the predominant pedagogical trend in the Physical Education Classes is the Liberal Technician, reflex of the school's function in the technical Agricultural teaching. From these reflexes, it's proposed the "Pedagogical, Progressist, Critical-Social Tendency of the Contents" as the trend which may contribute in a more effective way with the teaching related to the formation of a critical, autonomous and conscientious of his acts individual. This way, it's possible that the students have access to any cultural manifestation which helps its development as a whole, mainly at the Physical Education subject in federal, vocational and technical education Institutions that work with Agricultural education. The work showed to be feasible and that deserves to have continuity with the attempt to involve other subjects in the teaching proposal to full training of the citizen.

**Key word:** Physical Education Schooling, Agricultural Education; Pedagogical Tendencies.



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Figura 1.</b> Localização das Instituições federais de ensino agrícola pesquisadas .....	43
<b>Gráfico 2</b> -Médias das tendências pedagógicas – respostas dos alunos .....	50
<b>Gráfico 3</b> - Médias das tendências pedagógicas – respostas dos professores.....	51
<b>Gráfico 4</b> - Médias das tendências - comparação das respostas alunos/professores .....	52
<b>Gráfico 5</b> - Função da Escola – respostas dos alunos .....	53
<b>Gráfico 6</b> - Função da Escola – respostas dos professores .....	53
<b>Gráfico 7</b> - Função da Escola - 1ª Série .....	54
<b>Gráfico 9</b> - Função da Escola - 3ª Série .....	55
<b>Gráfico 10</b> - Conteúdos Ministrados – respostas dos alunos .....	56
<b>Gráfico 11</b> - Conteúdos Ministrados – respostas dos professores .....	56
<b>Gráfico 12</b> - Métodos de Ensino – respostas dos alunos .....	57
<b>Gráfico 13</b> - Métodos de Ensino – respostas dos professores.....	58
<b>Gráfico 14</b> - Relação professor-aluno – respostas dos alunos .....	59
<b>Gráfico 15</b> - Relação professor-aluno – respostas dos professores .....	59
<b>Gráfico 16</b> - Pressupostos de Aprendizagem – respostas dos alunos .....	60
<b>Gráfico 17</b> - Pressupostos de Aprendizagem – respostas dos professores .....	61
<b>Gráfico 18</b> - Pressupostos de Aprendizagem – respostas por série .....	61
<b>Gráfico 19</b> - Importância da Educação Física no Ensino Agrícola .....	63
<b>Gráfico 20</b> - Contribuições da Educação Física no Ensino Agrícola .....	64

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Escala Likert .....	44
<b>Tabela 2</b> – <i>Clusters</i> para seleção da amostra.....	46
<b>Tabela 3</b> - Distribuição dos alunos por série de cada instituição de ensino.....	48
<b>Tabela 4</b> – Distribuição da amostra de alunos por unidade de ensino, série e idade .....	48
<b>Tabela 5</b> – Idade dos professores e tempo de magistério .....	49
<b>Tabela 6</b> – Distribuição das questões no questionário .....	49
<b>Tabela 7</b> - Tendência predominante em cada item respondido .....	62
<b>Tabela 8</b> – Importância da Educação Física no Ensino Agrícola .....	62
<b>Tabela 9</b> – Contribuições da Educação Física no Ensino Agrícola .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFETBG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves  
CEFETSVS - Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul  
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Formação Profissional  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CND – Comissão Nacional de Desportos  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COAGRI - Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário  
DEA - Diretoria do Ensino Agrícola  
DEM - Departamento de Ensino Médio  
EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Alegrete  
EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Sertão  
EFE – Educação Física Escolar  
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
LDB – Lei de Diretrizes e Base  
MEC - Ministério da Educação  
OSPB - Organização Social e Política Brasileira  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PDEA 2º Grau - Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau  
PND - Planos Nacionais de Desenvolvimento  
PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional  
PSECD - Planos Setoriais da Educação, Cultura e Desportos  
SEA - Superintendência do Ensino Agrícola  
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário  
SEF - Sistema Escola Fazenda  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UEP - Unidade Educativa de Produção  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	5
2.1. Sobre a Pergunta: O que é Educação Agrícola? .....	5
2.1.1. Pressupostos históricos da educação agrícola .....	6
2.1.2. A Regulamentação da educação agrícola .....	11
2.2. Sobre a Pergunta: O que é Educação Física Escolar?.....	19
2.2.1. Pressupostos históricos da educação física escolar .....	23
2.2.2. A educação física escolar na educação agrícola .....	27
2.3. Tendências Pedagógicas da Educação Física na Prática Escolar .....	30
2.3.1. Tendência pedagógica liberal .....	31
2.3.2. Tendência pedagógica progressista .....	35
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	41
3.1. Local de Estudo .....	42
3.2. Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	44
3.3. Definição da Amostra .....	45
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	47
4.1. Perfil dos Sujeitos Participantes .....	47
4.2. Dados Quantitativos.....	49
4.3. Dados Qualitativos.....	62
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	70
<b>7. ANEXOS</b> .....	74
<b>8. APÊNDICES</b> .....	78

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa começou a ganhar seus contornos nas “Semanas de Formação” do Mestrado em Educação (UFRRJ), realizadas no período de setembro de 2007 a dezembro de 2008. Nesse momento foram vivenciados temas ligados à educação, principalmente, à educação agrícola, foco central da Pós-Graduação, que foram abordados como um processo em desenvolvimento, e que consideram o indivíduo como um ser completo e total.

A escola através de suas práticas pedagógicas pode contribuir na reprodução ou na transformação das relações sociais e econômicas de uma sociedade. Com isso, questiona-se como se dá a inserção da Educação Física Escolar em nossa realidade social. Será ela apenas uma disciplina responsável pela prática do treinamento desportivo e de lazer, sem qualquer preocupação em contribuir para a formação cidadã do educando? Em contrapartida, essa “formação cidadã” não poderia constituir-se como uma exigência do sistema econômico vigente visando apenas atender aos interesses de uma pequena classe dominante, através de normas e regras definidas pelo Estado (BARBOSA, 2001)?

Essas normas e regras são estabelecidas através de uma legislação que norteia a educação no País. Quanto à legislação da educação atual, a Lei nº. 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB/96), identificando como finalidades do ensino médio: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; b) o prosseguimento dos estudos; c) o preparo para o trabalho e a cidadania; d) o desenvolvimento de habilidades para continuar a aprender e a capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; e) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e; f) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

O Ensino Agrícola também faz parte da educação e é regulamentado através de legislação complementar. Desde sua origem no início do século XX, com a criação em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices e dos patronatos agrícolas (atualmente Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets), teve um caráter de assistencialismo e com a finalidade de se utilizar da mão-de-obra técnica para o modelo urbano-industrial.

Entretanto, confrontando com os caminhos norteadores da LDB/96, a realidade do ensino de Educação Física Escolar inserida no ensino agrícola, através da sua prática pedagógica, tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades de aprender e auxiliar na formação cidadã? Segundo Barbosa (2001), se o objetivo principal da escola é formar pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus atos, a maneira como a Educação Física Escolar é ministrada hoje nas escolas, colabora com este processo? Ou apenas reproduz os valores morais de uma sociedade capitalista onde a educação funciona como um aparelho ideológico do Estado e existe apenas para reproduzir os interesses de uma classe dominante através da exploração de uma classe social por outra?

Luckesi (1994) cita que alguns pedagogos e teóricos acreditam em uma educação “redentora”, em que esta é responsável pela direção da sociedade, onde é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra. Esta sociedade já está naturalmente composta com todos os seus elementos e, como esta educação está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada tem mais a fazer do que integrar harmonicamente os indivíduos no todo social já existente.

Um segundo grupo entende a educação apenas como “reprodução” da sociedade como ela está. Uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida pela ideologia

dominante, pelos agentes da exploração e da repressão a fim de que se possa assegurar também pela palavra a dominação da classe dominante.

E há ainda um terceiro grupo que entende a educação como meio de “transformação”, sendo uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Esta tendência crítica não é otimista e ilusória como a redentora, nem pessimista e imobilizada como a reprodutivista, mas ela propõe compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para a sua transformação.

Segundo Barbosa (1997) a Educação Física Escolar no ensino médio está distante de seus objetivos que deveriam ser perseguidos por essa disciplina. Além disso, a Educação Física Escolar, geralmente, não consegue obter resultados na tentativa de aprimorar ou aproveitar as potencialidades físicas de seus alunos, trazendo-lhes algum benefício fisiológico. Com dois períodos semanais geminados por turma, no ensino médio, a frequência de treinamento para se ter resultados significativos para atividades aeróbicas, por exemplo, não atende as recomendações do “*American College of Sports Medicine*”<sup>1</sup>, que é de três a cinco vezes por semana.

Para Gadotti (2000), deve-se pensar um novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo um construtor do sentido. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Assim, o professor de Educação Física, visto como um possível agente de transformação social teria condições de colaborar no resgate do comportamento moral.

Portanto, a maneira como o aluno é orientado é tão importante quanto o próprio esporte, que segundo Barbosa (2007), é considerado um dos fenômenos mais significativos da sociedade contemporânea, exercendo hoje, influência direta ou indireta, na vida da maioria das pessoas em nosso mundo globalizado. Porém, este fenômeno atende ao mercado capitalista, que é o principal interessado em afastar a reflexão ética do esporte. Se bem trabalhadas, estas orientações de princípios e valores servirão de alicerce para a formação do indivíduo, pois a ética discute os princípios orientadores das ações humanas individuais, podendo “nos ensinar a conduzir nossas vidas”.

Mas, a Educação Física Escolar, mesmo sendo uma disciplina do currículo escolar, ainda é percebida por muitos apenas como mais uma atividade. Kolyniak (2000) identifica que um dos motivos para que esta definição ocorra são os problemas específicos, como, por exemplo, a ausência de um corpo teórico próprio que seja referência para toda a categoria profissional. E a Educação Física Escolar pode contribuir de uma forma bastante atuante, por exemplo, através das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, abordando temas como ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde e outros temas que se mostrem relevantes para a formação do aluno.

E nas experiências vividas pelos alunos através de sua realidade social, estão os valores morais, que desde sempre afluíram o homem, onde, questiona-se se a educação depende deles ou os valores morais são dependentes da educação.

Conforme Teixeira (2000, p. 150), “comportamento moral é aquele que leva o indivíduo ao crescimento. Este crescimento está relacionado a todos os aspectos possíveis, ampliando suas possibilidades de realização das suas potencialidades. Tal crescimento está ligado à instituição escolar e aos demais membros da sociedade, não podendo, o seu comportamento prejudicar o dos demais, pois com isso, o seu próprio crescimento seria prejudicado”.

---

<sup>1</sup> Entidade que promove e integra a investigação científica, a educação, e as aplicações práticas da medicina desportiva e de exercício da ciência para manter e melhorar o desempenho físico, fitness, saúde e qualidade de vida.

Não será abordada profundamente a questão filosófica sobre moral e sim, se fará uma visita à indagação se a Educação Física Escolar contribui para a formação do aluno. Vimos que a formação do professor é muito importante para ele ter conhecimento sobre esse assunto e que é muito difícil ter uma vida socrática hoje em dia, com os valores muitas vezes deturpados por uma sociedade capitalista e que busca resultados imediatos. No mundo globalizado, a ordem é a racionalidade econômica. Subordinada às leis de mercado, a sociedade vive hoje num emaranhado de valores individualistas, consumistas, não-éticos e aculturados. A sociedade não possui mais a visão da coletividade, pré-requisito da noção de cidadania, ficando esta, então, restrita apenas ao direito de voto e aos direitos do consumidor. Mas, de alguma forma os professores contribuem com a formação do aluno através de seus atos, gestos e atitudes, mesmo que esse conjunto de regras seja imposto, e aceitos pela sociedade para estarem a serviço de uma classe dominante com seus interesses de manutenção de sua hegemonia.

Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é praticamente negar a relação pedagógica, pois não existe um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, tampouco um professor ensinando às paredes. Existe um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais que se deseja para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para ser contrário aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para auxiliá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para auxiliá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para auxiliá-lo na compreensão das realidades sociais e sua própria experiência.

As linhas filosófico-pedagógicas foram apresentadas, estudadas e discutidas. A partir destas perspectivas se construiu a opção pela Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos Conteúdos, pois na área de estudo a ser realizada com a Educação Física Escolar foi a que se aproximou das linhas de estudo propostas pelo programa de Pós-Graduação. Nesse sentido, considerou-se que a investigação das tendências pedagógicas nas aulas de Educação Física da educação agrícola, objeto deste estudo, como uma área de conhecimento privilegiada, tendo por objetivo o desenvolvimento do indivíduo como cidadão crítico, autônomo e consciente de seus atos.

De acordo com Teixeira (2000, p. 42), “a escola não apresentará soluções prontas e o que pode ser feito será dar ao aluno método e juízo para lutar com os problemas que irá encontrar e o sentido da responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas”. Ajudar os jovens a resolver os seus problemas morais e humanos, esta é a finalidade da escola, segundo o autor.

Para identificar a Educação Física como disciplina é necessário, primeiramente, saber qual é seu objetivo e qual seu objeto de estudo. Segundo Betti (1992) a Educação Física Escolar deve ir mais além do simples, ou seja, não basta correr ao redor da quadra, é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual a intensidade, frequência, e duração que são recomendáveis. Ou seja, é preciso pensar a interação homem-sociedade e a relação com seu meio dentro de um processo integral.

Nesse contexto, buscou-se investigar as tendências pedagógicas presentes nas escolas, e compreender as leis e decretos que regem o sistema educacional, bem como delimitar alguns aspectos com relação à disciplina de Educação Física, o ensino, a escola e os indivíduos.

A questão central dessa pesquisa foi investigar qual a tendência pedagógica predominante na prática docente nas aulas de Educação Física e como esta influencia na formação dos alunos das instituições federais de educação agrícola do Rio Grande do Sul. No sentido de encaminhar essa reflexão, torna-se importante compreender que as tendências pedagógicas nas aulas de Educação Física referem-se à forma de como as aulas são ministradas e como estas aulas contribuem para a formação integral desses alunos.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar a prática da Educação Física nas instituições federais de ensino agrícola do Rio Grande do Sul sob a ótica da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos.

Com relação aos objetivos específicos da pesquisa apresentam-se:

- a. Verificar as contribuições da Educação Física para a formação profissional dos alunos das instituições federais de ensino agrícola do Rio Grande do Sul;
- b. Verificar as contribuições da Educação Física para a formação moral dos alunos das instituições federais de ensino agrícola do Rio Grande do Sul.

Para isso, realizou-se este estudo com uma amostra de alunos e com os professores de Educação Física das instituições localizadas nos municípios de Alegrete, São Vicente do Sul e Bento Gonçalves, a fim de confrontar a visão discente com a visão docente frente à prática das atividades nas aulas de Educação Física destas instituições.

Este trabalho está organizado em quatro partes: na primeira parte é abordado o marco teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, foram pesquisados os conceitos e os pressupostos históricos da disciplina de Educação Física; os pressupostos históricos da educação agrícola e sua legislação; e também, uma síntese das tendências pedagógicas apresentadas por Libâneo. Na segunda parte, são apresentados os materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento da investigação. Na sequência, se expõem o problema e os objetivos da pesquisa; os locais de estudo e contêm os procedimentos utilizados para a definição, seleção e caracterização da amostra; e, os instrumentos e tratamentos utilizados para coletar e analisar os dados. Na terceira parte é apresentada a análise e interpretação dos dados coletados em relação às tendências pedagógicas predominantes nas aulas de Educação Física do ensino agrícola do Rio Grande do Sul e as contribuições dessa disciplina para a formação de nossos alunos. Na quarta parte, as conclusões do trabalho e as considerações finais sobre esse estudo.



## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Esse capítulo apresenta um estudo bibliográfico através de autores importantes que abordam temas como Educação Agrícola, Educação Física e Tendências Pedagógicas, dentro do contexto educacional brasileiro.

### 2.1. Sobre a Pergunta: O que é Educação Agrícola?

Inicialmente, abrimos um espaço para um pequeno esclarecimento sobre o entendimento de educação e ensino. Para Ferreira (2008), “Ensino” é o mero transmitir de conhecimento; enquanto “Educação” é a construção dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo; destinado a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico. Ensino corresponde à mera transferência de informação ao educando, sem que, junto com essa informação se tenha passado qualquer ideia de valor, ou se tenha orientado o educando em algum sentido.

“A educação é a razão, a aprendizagem e o conflito, ou seja, a transformação da realidade, intervenção direta da história. Portanto, a educação é ampla, com muitas faces e varia em conformidade com o ‘espaço’ humano-racional em que lhe é possível aflorar” (LEITE, 2002, p. 13). Existem várias formas de educação, entre elas a educação agrícola.

O enfoque especial que se dá à educação agrícola converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade do mundo rural a partir de uma estrutura sócio-cultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos.

Devemos pensar escola rural através do homem rural, pensar o seu contexto, a sua dimensão como cidadão e sua ligação com o processo produtivo. Devemos questionar sua ligação direta com a qualificação profissional e seu grau de comprometimento e interferência na formação sócio-político dos agricultores e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo.

A educação agrícola em nosso país sempre foi relegada a planos inferiores, por motivos sócio-culturais e desde os tempos dos jesuítas essa educação defendeu interesses ideológicos das oligarquias agrárias<sup>2</sup>, onde “as pessoas da roça não necessitavam de estudos”. Entretanto, a produção agrícola e em consequência a mão-de-obra do campo, foram alvos de interesse capitalista, ocasionando assim a implantação de modelos urbano-liberais entre a população agrícola (LEITE, 2002).

Baseados no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, a sociedade rural sofreu rupturas e entre elas, alterações no seu processo educacional, urbanizando-o em função da nova ordem econômica. Acredita-se que o sistema educacional agrícola perdeu sua identidade sócio-cultural e conseqüentemente se enfraqueceu como elemento agregador da prática agrícola. A escola rural perdeu seu espaço como referencial de valor para a sociedade do campo. E assim, acredita-se que as vertentes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentistas foram as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas no sistema escolar agrícola (LEITE, 2002).

A escolaridade faz parte de um projeto de dominação do Estado e do poder de grupos dominantes, independente do grau de importância que venha possuir. A educação sempre foi planejada juntamente com um plano político-administrativo e como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de

---

<sup>2</sup> Grupos fechados e pequenos que detêm o controle do poder, geralmente formadas por familiares de grandes propriedades.

segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo. Por isso, Leite (2002, p. 20), entende que:

A intervenção do Estado na educação acontece a partir das funções sociais e políticas da escola, via planejamento e coordenação das atividades gerais que a escolaridade propicia. Sustentado por uma política educacional extraída do consenso dos grupos – enquanto objetivos e necessidades de determinado direcionamento educacional –, a presença do Estado na educação tornar-se-á benéfica e desejada, uma vez que seu papel se limitaria à garantia de um ensino de qualidade, aberto a todos, de oportunidades iguais às capacitações profissionais e, sobretudo, de franca manifestação política e ideológica, administrativa e pedagógica.

A conclusão do autor é óbvia: “o Estado e o capitalismo usufruem do processo escolar para a obtenção de seus objetivos, lançando mão de recursos incompatíveis com a visão democrática que sustentam. Porém, independente das questões políticas e econômicas, a educação está ligada intimamente às classes e às posições sociais, bem como as posições político-econômicas”.

Prova disso, é a Lei 4.024/61 que ao tentar mostrar o sentido de renovação da escola nova, entrou em colapso devido a tradição elitista da educação brasileira e da discordância da própria lei em relação ao capitalismo no Brasil que se instituía sob a forma de dependência tecnológica e econômica de nações estrangeiras.

Nos anos 1955/60 o perfil desenvolvimentista exigiu o crescimento dos centros industriais e das novas áreas de produção. Exigiu também a expansão e realimentação, através de criação de empregos e novas categorias profissionais. Também possibilitou o início de uma ampla urbanização, capaz de responder à onda progressista que inflamava todas as camadas sociais, que auxiliava na criação de infra-estrutura básica para a implantação de tecnologias e linhas de produção. A análise que Leite (2002), faz sobre o conteúdo da Lei nº. 4.024, revela que essa lei preservou as características da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes. Mesmo tendo permitido a inclusão de outras disciplinas no currículo mínimo, as posições dos métodos curriculares do Conselho Federal de Educação levaram o processo a um modelo único e quase inalterável. Com isso, houve a queda da qualidade e objetividade do ensino público, deixando de oferecer à sociedade o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades produtivas, políticas e sócio-culturais.

A educação formal abriu espaços permitindo a expansão da informalidade da aprendizagem, centrada nos centros urbanos. As escolas rurais se engajaram nesses ideais, e viram-se invadidas pelos técnicos e agentes sociais fomentadores de um novo processo educacional. Esses ideais levariam a uma descaracterização do mundo e dos valores naturais rurais.

Entretanto, o auge do sistema liberal-capitalista dentro da educação brasileira aconteceu através de influência militar na promulgação da Lei nº. 5.692/71, utilizada como instrumento de dependência da sociedade e do Estado Brasileiro em relação ao modelo econômico internacional.

### **2.1.1. Pressupostos históricos da educação agrícola**

Analisando a educação do Brasil, percebe-se que ela está fortemente atrelada ao sistema econômico, político e social e, por isso, se fará uma síntese de resgate histórico das leis, decretos, normativas, portarias, entre outros, que se considera importante e que refletem o contexto histórico passado e presente de nosso país.

A educação colonial brasileira foi alicerçada na grande propriedade, na monocultura e na mão-de-obra escrava. Segundo Cotrin (2007, p. 210), “nos primeiros séculos da colonização, grande parte da população encontrava-se no campo, em torno das grandes propriedades rurais ligadas à produção agropecuária”. Esta forma de produção teve implicações de ordem social e políticas profundas, favorecendo o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal.

A classe dominante, os donos das terras, detentores do poder político e econômico, tinham que ser também os detentores dos bens culturais importados pelos colonizadores. Os donos das terras e senhores de engenho, esses, uma minoria comparada à massa de agregados e escravos, tinham direito à educação que era restrita a um pequeno grupo da classe dominante.

Verifica-se que a educação ainda hoje continua sendo direcionada pela elite dominante, tanto no aspecto ideológico como no econômico. Isso possibilita essa elite frequentar os melhores cursos, colégios, universidades, diferentemente da maioria da população que muitas vezes está alheia e alijada do processo educativo. De acordo com Saviani (2000) o estado surgiu com a função de proteger as riquezas adquiridas pelos indivíduos, contrariando as tradições de comunidades, consagrando a propriedade privada, promovendo e protegendo a divisão da sociedade em classes menos favorecidas ou organizadas.

A escola por sua vez, também é um importante agente na manutenção da estrutura social, constituindo-se num aparelho ideológico do estado, que preenche o papel de enraizar a ideologia da classe dominante (ALTHUSSER, 1983). Neste sentido, a Educação Agrícola Federal Brasileira bem atendeu a estes objetivos ao longo dos tempos.

As primeiras informações sobre a origem da educação agrícola no Brasil datam do ano de 1812, quando o príncipe regente Dom João VI criou na Bahia vários cursos superiores, entre eles, o de agricultura. Estes se destinavam à classe dominante, pois as classes desprivilegiadas não tinham acesso ao ensino superior.

Quanto às relações sociais e sua visão sobre a educação e formação profissional, a sociedade atual ainda possui influência do período colonial. O progresso intelectual, proporcionado pela educação acadêmica era julgado como desnecessário para a formação de mão-de-obra. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria a educação formal ou profissional.

No final do século XIX e início do século XX, aconteceram no Brasil algumas mudanças no sistema econômico. Pode-se dizer que a Proclamação da República, abolição da escravatura e posse da terra balançaram as classes sociais dominantes. De acordo com Cotrin (2007), a Lei da Terra, que entrou em vigor em 1850, estabelecia que o caminho normal de adquirir a propriedade da terra era a compra e não a posse da área. Fatos que permitiram certos apadrinhamentos, e que contribuíram na época para a ocorrência de conflitos no campo. A classe agrária dominante foi expulsa de suas terras, sendo que grande parte da população rural migra para as cidades causando problemas sociais.

O governo procura resolver esses problemas criando o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio através do Decreto-Lei nº. 1.606 de 29 de dezembro de 1906, o qual tinha a finalidade de criar escolas técnicas para formar mestres e operários. A agricultura e as indústrias em expansão precisavam desses trabalhadores e ao mesmo tempo resolveria o problema causado pela migração.

Com isto, a formação técnica esteve destinada no início à dominação e, depois desta, as atividades de produção destinaram-se às classes menos favorecidas e com visão apenas de preparação da mão-de-obra para as classes dominantes que precisavam destas para executar as tarefas na agricultura ou nas indústrias.

Em 22 de setembro de 1909, através do Decreto-Lei nº. 7.566, o governo federal criou 19 escolas de aprendizes e artífices, destinadas principalmente a atividades industriais e patronatos agrícolas, com finalidade de atividades rurais. Estes últimos são atualmente as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais. A criação destas escolas teve um caráter marcadamente assistencialista, destinadas a oferecer a qualificação profissional para as camadas da população marginalizada, os desvalidos, os desafortunados, de maneira a oferecer maiores oportunidades de acesso aos empregos, tanto urbanos como rurais, que exigem baixos níveis de escolaridade (NAGLE, 2001).

Observa-se que a sociedade brasileira, ao longo do tempo, tratou a educação profissional associando-a apenas à preparação de mão-de-obra. O saber transmitido pela escola e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos recentemente, ao menos no plano teórico, quando foi considerada como condição básica para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização (Parecer nº. 16/99 do CNE/CEB)<sup>3</sup>.

Segundo o mesmo parecer, não se concebe hoje a educação profissional como simples instrumento de políticas assistencialistas ou ajustadas às necessidades do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

A expansão da cultura do café, a industrialização, o aumento dos camponeses empobrecidos e a transição de uma economia basicamente agrícola para uma economia industrializada, foram fatores determinantes para incluir o Ensino Agrícola nas políticas públicas no início do século XX. Em 9 de dezembro de 1910, através do Decreto nº. 7.727, o governo subordinou o Ensino Agrícola ao recém criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Sob a inspiração positivista/cientificista, não houve um desenvolvimento da política educacional para a escolarização rural. Somente houve o despertar da educação rural, devido ao forte movimento migratório interno nos anos 1910/20, quando um grande número de agricultores deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Assim, surgiu o “Ruralismo Pedagógico”, que pretendia uma escola integrada às condições locais regionalista, tendo como objetivo maior, promover a fixação do homem ao campo. Essa pedagogia voltada ao rural permaneceu até a década de 1930, pois a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e ainda distante das exigências econômicas do momento. As transformações do modelo agroexportador, fizeram com que a escolaridade de uma forma geral, tomasse posições mais arrojadas. Primeiro com as tendências escolanovistas e progressistas em educação, lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”, e segundo com as tendências sociais e políticas surgidas das reivindicações urbanizantes que tiveram início na década de 1920.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (atual Ministério da Educação – MEC), a educação passa a ser considerada dever do estado, obrigatória, gratuita, pública e leiga. O ensino no Brasil expandiu-se fortemente por causa do crescimento sensível da demanda social de educação, em função do crescimento econômico, demográfico, da urbanização e da industrialização. Pode-se dizer que, a partir desta data começa a aparecer fortemente a classe média (profissionais liberais, militares, pequenos comerciantes, intelectuais, assalariados), de grande importância político-social, tornando-se força de pressão política e praticamente acabando com o poder hegemônico da elite dominante. Esta classe emergente saía das classes oprimidas e se ligava à classe dominante, pois, dependia dela para

---

<sup>3</sup> Parecer 19/99 do CNE/CEB Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico.

ocupar os empregos, considerados mais dignos, como os burocratas, administrativos e intelectuais. Isso proporciona uma compreensão da característica de dominação do ensino brasileiro da época e também da atual, que está atrelado à elite dominante.

Com as mudanças políticas e econômicas, o Ensino Agrícola foi desmembrado do Departamento Nacional de Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura, através do Decreto-Lei nº. 2.233 de 23 de dezembro de 1938, sendo criada a Superintendência do Ensino Agrícola – SEA, a qual teve sua denominação alterada para Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, através de Decreto-Lei nº. 2.832 de 04 de novembro de 1940, que tinha a finalidade de administração, fiscalização e uniformização das escolas a ela subordinadas, e também fiscalização do exercício profissional na agropecuária.

Este embate sócio-econômico estabelecido pela República no Brasil (1889) culminou com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50 (LEITE, 2002). Portanto, a República Velha foi considerada como “República Educadora”, pois estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando naquela época para a sociedade, um novo projeto de vida, inserindo o Brasil na modernidade do século XX.

Mas, o processo escolar no meio rural, manteve-se descontínuo e desordenado, Leite (2002, p. 28) comenta:

Sob pressão das transformações sociais e econômicas, as elites dominantes tiveram de abrir mão da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes, considerando que a educação era quase um privilégio das camadas elevadas. Antes disso, já no final do império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas no ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano.

A Constituição de 1934 priorizou a instalação de um processo industrial de bens de produção, possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo o ideário do Estado Novo. A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização e a princípio, o processo escolar rural permaneceu inalterado. Ou seja, “a grande missão do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana”. (LEITE, 2002, p. 30).

Em 1946, foi promulgada a Quinta Constituição Brasileira, com caráter inteiramente populista. Como não havia a Lei de Diretrizes e Bases, foi criado um conjunto de Leis através do Decreto-Lei Nº. 13, de 20 de agosto de 1946, chamado de Leis Orgânicas do Ensino, conhecido como Reforma Capanema<sup>4</sup>, a qual institucionalizou o Ensino Agrícola de grau elementar e médio destacando-se a classificação dos estabelecimentos do Ensino Agrícola em:

a. Escolas de Iniciação Agrícola que ministravam a primeira e segunda série do primeiro ciclo, concedendo ao concluinte o certificado de operário agrícola.

b. Escolas Agrícolas que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo, fornecendo ao concluinte o certificado de Mestre Agrícola.

c. Escolas Agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do primeiro ciclo e as três séries do segundo ciclo, atribuindo aos concluintes os diplomas de Técnico em: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

---

<sup>4</sup> Reforma Capanema é um conjunto de Leis criadas por Decreto-Lei e conhecidas por Leis Orgânicas da Educação Nacional. Em 1942 foram criadas as Leis Orgânicas, do Ensino Secundário (n.º 4.244) e do Ensino Industrial (n.º 4.073); em 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial (n.º 6.141); em 1946 Leis Orgânicas, do Ensino Primário (n.º 8.529), do Ensino Normal (n.º 8.530) e do Ensino Agrícola (n.º 9.613). Parecer 16/99 CNE/CEB.

No início da Ditadura Militar, pós-64, o Governo Brasileiro investiu no Ensino Agrícola, o qual julgava um aliado para resolver os graves problemas enfrentados pela agricultura. O governo considerava que o problema rural era um problema educacional.

Durante este período (1967-1970) a Diretoria de Ensino Agrícola – DEA orientou-se no sentido de reformular a Filosofia do Ensino Agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF), que se baseou no princípio "aprender a fazer, fazendo" (COAGRI, 1984, p.20). Segundo Fonseca (1998) a implantação do SEF é parte integrante do conjunto de ações preconizadas pelo Banco Mundial, em especial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda no Ensino Agrícola brasileiro. O SEF foi implantado nas escolas agrotécnicas federais do Brasil com o objetivo de difundir as inovações técnicas do modelo agrícola convencional na agricultura brasileira, às quais trouxeram graves consequências para a população rural e ao meio ambiente.

O SEF basicamente era uma fazenda modelo com finalidade didática, onde existiam as criações de animais e as plantações as quais eram chamadas de Unidades Educativas de Produção (UEPs). Possuía três unidades de agricultura (olericultura, culturas anuais e culturas perenes) e três de zootecnia (pequenos, médios e grandes animais), além de indústrias rurais e oficinas rurais.

A implantação do SEF surgiu como uma nova face do Ensino Agrícola brasileiro, elaborada de acordo com as diretrizes econômicas dos Estados Unidos da América para a agricultura brasileira. Buscava garantir a formação de mão-de-obra essencialmente técnica, desprovida de formação crítica da realidade agrícola do país, como forma de resistência à propagação das ideias de liberdade política que os movimentos de trabalhadores do campo levavam aos trabalhadores brasileiros, apoiados pelo referencial marxista de análise da sociedade capitalista. Era preciso retirar a reflexão do currículo das escolas técnicas. Não existia a pretensão de formar cidadãos livres, mas sim trabalhadores com qualificação técnica e com baixo valor no mercado. Um prisioneiro das leis capitalistas, um operário-padrão adequado e parte integrante do modo de produção capitalista.

Nota-se a preocupação governamental em jogar parte da responsabilidade econômica, principalmente da primária, à educação agrícola, ao se referir que:

há necessidade de aumentar a produção e produtividade agrícola ou cabe a Educação Agrícola grande responsabilidade do desenvolvimento rural ou há necessidade de convencer o educando que a agricultura é uma indústria de produção, uma indústria lucrativa ou cabe ao Ensino Agrícola eliminar a marginalização do meio rural, entre outros (COAGRI, 1984).

Ao analisar o manual do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Formação Profissional – CENAFOR (1972), sobre Escola-Fazenda, nota-se que sua pedagogia se enquadra perfeitamente na tendência liberal tecnicista. Busca ensinar o educando através do treinamento. Percebe-se que existe um planejamento feito por técnicos em educação que não entram em sala de aula, mas planejam as aulas teóricas, aulas práticas, distribuição do educando, horários, programas das disciplinas, roteiros de atividades do educador e educando, critérios de avaliação, entre outras. A execução do planejado fica a cargo do educador e educando. Com isso, o governo utilizou-se das escolas agrotécnicas para difundir as inovações tecnológicas da agricultura, as quais julgavam que eram imprescindíveis para o desenvolvimento rural.

Somente em 1967 o Ensino Agrícola é transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação. Ambos os ministérios reivindicavam para si o Ensino Agrícola, devido, em parte, à importância da agricultura para a economia brasileira e o aspecto político que isso significava.

Em 09 de julho de 1973, pelo Decreto nº. 72.434 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e tinha a missão de gerenciar toda a rede de Educação Agrícola de Nível Médio do Brasil e implementar efetivamente o Sistema Escola Fazenda - SEF nas escolas agrícolas. Possuía estreita relação com as exigências impostas pelo Banco Mundial para liberação de recursos para a implantação do SEF. Existiu durante a vigência do projeto do Banco Mundial que previa a implantação do SEF nas escolas, visando a “modernização” da agricultura brasileira, por isso, foi extinta em 1986 com o término do acordo com o Banco Mundial.

Resumindo, o Sistema Escola Fazenda - SEF implantado nas Escolas Agrotécnicas Federais<sup>5</sup> pela COAGRI, praticamente, é o modelo apresentado no manual do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Formação Profissional - CENAFOR com algumas modificações. Tinha sua estrutura organizada em: salas de aula, UEPs (Unidades de Ensino e Produção) e cooperativa-escola. Esse modelo buscava, no processo ensino-aprendizagem, conciliar educação, trabalho e produção. A finalidade era desenvolver destrezas, habilidades, iniciativas e senso administrativo do educando. Preparava o técnico para trabalhar como produtor rural segundo o modelo da “Revolução Verde”<sup>6</sup> e também prestando assistência técnica aos agricultores nessa mesma orientação.

Esse modelo ainda está presente na educação agrícola e embora os investimentos em toda a estrutura física (prédios, máquinas, equipamentos) são importantes para o processo ensino-aprendizagem, mostra-se ao educando uma “realidade tecnológica” que na maioria das vezes não são vivenciadas por eles na propriedade dos pais, e o que dificulta ainda mais, é que os alunos são preparados para atuarem segundo este modelo. O educando é treinado para executar atividades que não o leva a refletir o contexto da agricultura em que sua família está inserida, nem o significado social, político e econômico que as novas ações ou técnicas irão acarretar a eles e ao meio ambiente.

### **2.1.2. A Regulamentação da educação agrícola**

O estudo apresentado nessa seção diz respeito à regulamentação da Educação Agrícola no Brasil, sendo essa baseada em legislação complementar de governos de épocas diferentes e com interesses distintos.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) encerrou-se o Nacionalismo de Vargas e ocorreu a efetiva implementação das políticas de desenvolvimento urbano-industriais. Nas teorias capitalistas, o desenvolvimento é visto como crescimento econômico, o Estado assume o papel de investidor e a industrialização substitui o modelo agrário. Para Rezende e Didier (2005), predominou o discurso desenvolvimentista. O lema era assegurar o progresso econômico do Brasil através do Plano de Metas, que priorizava os setores básicos, como transportes, energia, educação e indústria.

A partir disso, ficou fortalecida a urbanização, ficando o Brasil à mercê da economia internacional, e conseqüentemente, à necessidade de se produzir mais produtos da área primária da economia. Fato que coloca o Brasil como país subdesenvolvido tecnologicamente em relação aos países industrializados. Com isso, inicia-se o desenvolvimento econômico com o capital nacional e estrangeiro. Ocorre a implantação das indústrias de bens de consumos duráveis, principalmente eletrodomésticos e veículos automotores. As obras de

---

<sup>5</sup>Com o Decreto Lei nº. 83.935 de 4 de setembro de 1979, as instituições de Ensino Agrícola ligadas a COAGRI passaram a chamar-se de Escola Agrotécnica Federal acrescida do nome do município onde está estada localizada.

<sup>6</sup>Revolução verde refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um vasto aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 60 e 70.

infra-estrutura são ampliadas e ocorre a produção em maior escala dos insumos, máquinas e equipamentos agrícolas, produtos alimentícios industrializados, possibilitando a criação de grande contingente nas indústrias, urbanização do país e aumento da atividade do comércio (DREIFUSS, 1987).

Neste período ocorreu grande êxodo rural, motivados pelas grandes ofertas de empregos na cidade. Muitos agricultores vendiam suas terras e viam os próprios filhos partindo em busca de oportunidades nos grandes centros urbano, gerando um desequilíbrio econômico muito maior. As desigualdades se multiplicaram e o campo perdeu poderes, que até então, já eram limitados. Com a urbanização, gerou, segundo os governantes da época, a necessidade de um novo modelo de produção agrícola que proporcionasse maior quantidade de alimento produzido com menor mão-de-obra. Observou-se, assim, um atraso da agricultura, em relação ao desenvolvimento industrial.

Decorridos quase quinze anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor, através da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estruturou o ensino em três graus: primário, médio e superior.

O Ensino Médio, ministrado em dois ciclos - ginásial e colegial - abrangeu entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Com relação ao Ensino Técnico de grau médio, a referida Lei fixou normas para o funcionamento dos cursos Industrial, Agrícola e Comercial.

Em decorrência da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, ministrando as quatro séries do primeiro ciclo (ginásial), mantendo a expedição aos concluintes do certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a ser chamadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do segundo ciclo (colegial), conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. Esta Lei, ao criar os ginásios vincula o Ensino Agrícola ao mercado de trabalho (COAGRI, 1984).

A política educacional pós-64, além do caráter mercantilista tem função ideológica atuante, respondendo bem a reprodução da ideologia e através dela, do sistema das relações sociais. O que se quer é a produtividade, o baixo custo da mão-de-obra técnica, a disciplina, e a docilidade ideal para manter o sistema econômico vigente. Na prática, esta política cria os dois sistemas de ensino no Brasil, o público e o privado.

As escolas de primeiro e segundo graus (hoje Educação Básica<sup>7</sup>) foram entregues aos estados e municípios. Na realidade essas escolas seriam para formar técnicos de nível médio voltados para atender ao mercado e a divisão do trabalho, que iria atender aos filhos dos trabalhadores. Já os filhos da classe dominante, teriam as escolas particulares de primeiro e segundo graus que preparavam para os cursos superiores.

Segundo Germano (1994, p.86), “o Estado foi 'invertido' por grupos privatistas específicos, grandes empreiteiras, bancos, conglomerados industriais, que num conluio com os militares, tecnoburocratas e altos escalões governamentais transformaram o aparelho estatal a serviço de seus interesses”. O resultado disso foi: a degeneração da administração pública, escândalos financeiros, corrupção generalizada, tráfico de influências e recebimento de propina. Isso levou a concentração de renda e a situação de miséria de grande parte da população, quase sempre alienada dos processos educativos.

---

<sup>7</sup> A Lei nº. 9.394/96 (atual LDB) estabeleceu dois níveis de Educação no Brasil, a Superior e a Básica. Essa última é formada pela Educação Infantil (até 6 anos de idade), Fundamental (com duração mínima de 8 anos) e Média (com duração mínima de 3 anos). Anteriormente, era considerado Ensino de Primeiro Grau, Segundo Grau e Terceiro Grau ou Superior. A Lei nº. 1274 de 6 de fevereiro de 2006 altera a LDB em seu artigo 32 que dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental, que passará a ter nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.



Para Romanelli (1998), os acordos assinados com várias instituições, entre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre outros, tiveram grande abrangência e atingiram de alto a baixo, todo o sistema de ensino brasileiro, favorecendo mais o país fornecedor (EUA) do que o país beneficiário (Brasil). Entre as atividades prestadas pelos acordos estariam, a assistência direta dos técnicos americanos da USAID e o treinamento de técnicos e docentes brasileiros para implantações das reformas.

Em 1968, com a Lei nº. 5.440, reformulou-se o ensino superior e em 1971, com a Lei nº. 5.692, reformulou-se o ensino de primeiro e segundo graus. A Lei nº. 5.692/71 reformulou a Lei nº. 4.024/61 no tocante ao ensino de primeiro e segundo graus, generalizando a Educação Profissional do segundo grau, hoje Ensino Médio. Na realidade, com esta Lei, criou-se uma falsa imagem de formação profissional, como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos, mais por imposição legal e motivação político-eleitoral do que pelas necessidades da sociedade (Parecer nº. 16/99 CNE/CEB).

Em nome da profissionalização e da formação especial, acabou se perdendo o pouco que tinha de consistência na formação geral. A inclusão de disciplinas técnicas diminuiu a carga horária de algumas disciplinas, como por exemplo, geografia e história, ou a exclusão, como a filosofia. Com esta Lei a denominação de técnico agrícola para os concluintes do segundo grau, mudou para técnico em agropecuária, técnico em agricultura ou técnico em pecuária.

No texto da Lei nº. 5.692/71, há pouca referência ao Ensino Agrícola. Apenas no Artigo 5º ao tratar das disciplinas e áreas de estudo, em seu segundo parágrafo, refere-se à formação especial do currículo. No Artigo 11, em seu parágrafo segundo, faz referência ao ensino rural, cujas férias escolares podem ser organizadas pela instituição nos períodos de plantio e colheita.

Convém ressaltar que devido à importância estratégica da agricultura e sua especificidade, o Ensino Agrícola Federal de segundo grau tem sua legislação basicamente regulamentada através de decretos, resoluções, pareceres e portarias, ou seja, através de legislação complementar. Para citar um exemplo da legislação complementar, o Parecer nº. 3.474 de 01 de setembro de 1975, mostra bem clara a expectativa do governo quanto aos objetivos do Ensino Agrícola, que pode ser expresso da seguinte maneira:

Um ensino que, conduza o aluno não apenas a conhecer modernas tecnologias agrícolas, mas que o motiva na problemática agropecuária, a fim de, propiciar-lhe condições de trabalhar na reformulação de atitudes viciadas e de práticas e técnicas utilizadas em épocas remotas e, quase sempre, embasada em tecnologia obsoleta. (BRASIL/DOCUMENTO nº. 178, p.48).

No Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau – PDEA 2º Grau/MEC/DEM – deixa claro a incumbência do ensino agrícola ao setor de agropecuária. A meta principal era a formação de mão-de-obra, para que o técnico formado fosse um agente de produção de alimentos agrícolas de primeira necessidade, ajudando a resolver o problema de abastecimento de alimentos e fornecendo matéria-prima de boa qualidade e a baixo custo para as indústrias. Também os profissionais egressos iriam atender a demanda do mercado de trabalho nas empresas que prestam assistência técnica aos produtores rurais, melhorando a produtividade e a qualidade da produção (MEC / DEM, 1973, p. 5) <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Documento do Departamento de Ensino Médio (DEM) do MEC, sobre o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau.

A perspectiva adotada pelo governo militar, no que tange a educação e trabalho no Ensino Médio, é uma visão utilitarista tentando estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o segundo grau deveria ter um caráter de terminalidade, que segundo Germano (1994, p. 176):

faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do segundo grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumiria uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da profissionalização para todos.

Segundo o mesmo autor, as escolas profissionais tidas como democráticas na realidade concorrem para a perpetuação das desigualdades sociais. O Ensino Tecnológico não deve substituir a formação intelectual, embora o sistema preconize que deve haver uma divisão entre o trabalho intelectual e o manual.

Para Leite (2002), a LDB 5.692/71, mesmo sem os meios adequados para alcançar seus objetivos, pretendia eliminar a seletividade social (ampliando o ensino médio-fundamental até a 8ª série) e a dualidade entre ensino técnico-profissional e formação propedêutica (com a criação do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau). Então, a partir de seus objetivos, que eram de caráter conservador, dada sua ênfase liberal, não trouxe de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas que existiam na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.

Dessa maneira, os princípios fundamentais que regem o ensino brasileiro através da LDB de 1971, são continuidade e terminalidade. Continuidade por causa do elenco de disciplinas que compõe a estruturação curricular e os programas de ensino. E, terminalidade, devido à habilitação profissional e o sentido de organização social propiciado pelo trabalho e cidadania. Assim, torna-se imprescindível a profissionalização pelo ensino, considerando-se questões como economia e desenvolvimento. Preservar a classe trabalhadora como exército de reserva para o processo produtivo, por um lado, e por outro, as exigências cada vez mais sofisticadas da qualificação de mão-de-obra e sua absorção pelo mercado.

Teoricamente a Lei nº. 5.692/71 abriu espaço para a educação rural, mas não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais e nem mesmo cogitou possíveis novas direções para uma política educacional exclusiva ao homem do campo.

Para Leite (2002, p. 49):

A presença desses projetos evidencia a ineficácia da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistente. Ao mesmo tempo, deixa claro que a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumentos de produção”.

A nova LDB (Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da atual Educação Nacional. Em seu artigo 1º, diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na escola, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Em seu artigo 2º, diz que a educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a nova LDB, são estabelecidos dois níveis de educação escolar no Brasil, a Educação Básica e a Educação Superior. A Básica é formada pela Educação Infantil (tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade), Ensino Fundamental (que tem duração mínima de 8 anos)<sup>9</sup> e o Ensino Médio (com duração mínima de 3 anos). A LDB também estabelece duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Especial, além de uma modalidade complementar que é a Educação Profissional, destacada em seu capítulo III.

Segundo a LDB, a Educação Profissional não substitui e nem concorre com a Educação Básica. A valorização de uma, não significa diminuição da outra. A boa qualidade de ambas é uma condição indispensável para o êxito num mundo competitivo, de inovações tecnológicas e cada vez mais exigentes em qualidade, produtividade e conhecimento.

A preparação profissional técnica poderá ocorrer, no nível do Ensino Médio, após atendida a formação geral do educando. Nesse nível, o cidadão se aprimora como pessoa humana, desenvolve o senso crítico e a autonomia intelectual, como também compreende os princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à Educação Profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A Educação Profissional está presente na LDB, no capítulo III, nos artigos 39 a 42 de maneira breve, havendo necessidade de regulamentação específica. A regulamentação através de decretos, portarias, resoluções e pareceres sempre ocorreram com relação ao Ensino Agrícola Federal.

A nova LDB (9.394/96) exige um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado. Porém, não explicita os princípios e as bases de uma política educacional para as populações rurais. Como grande meta, a educação pretende alcançar dimensões sócio-políticas e culturais ótimas, com base na cidadania e nos princípios de solidariedade. Para tanto, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Foi visto anteriormente nas LDBs, que a regulamentação do Ensino Agrícola era muito utilizada, também acontecendo com a nova lei, a partir de 1997, com a implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Através do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB) e pela Portaria do MEC nº. 646 de 14 de maio de 1997 (regulamenta a implantação na Rede Federal de Educação Tecnológica, do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto nº.2.208/97) estabelecem modificações significativas na Educação Profissional Brasileira, principalmente do Sistema Federal. Entre as modificações implantadas estão: a modularização do Ensino Técnico Profissional, a desvinculação do Ensino Técnico do Ensino Médio, avaliação por competência e a instituição de Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O Decreto nº. 2.208/97 definia que a Educação Profissional de Nível Técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (de fato obrigavam as escolas utilizarem o

---

<sup>9</sup> A lei nº. 1.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB no artigo 32 que dispõem sobre a duração de ensino fundamental, o qual passará a ter a duração de 9 anos e a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Municípios, estados e o Distrito Federal terão o prazo até 2010 para implementar o que dispõem esta lei.

sequencial, ou seja, só o profissional). O Decreto nº. 5.154/04, por seu turno, define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, dar-se-á de três formas: integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Observa-se novamente que as reformas foram implantadas de cima para baixo, sem uma ampla discussão com a comunidade escolar. O Programa de Reforma de Educação Profissional - PROEP, através de financiamento com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, possibilitou grandes investimentos nas escolas de suas condições físicas (obras, máquinas e equipamentos) e pouco investimento para a capacitação de recursos humanos (principalmente para educadores) para implantação das reformas.

O Decreto nº. 5.154 de 24 de julho de 2004 (regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto nº. 2.208/97) definiu novas orientações para organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Decreto define que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Com relação ao Ensino Médio foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais se fundamentam nos princípios que a formação do educando deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se no Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (MEC – SEMTEC: Bases Legais, 1999)<sup>10</sup>.

Segundo a mesma fonte, a nova perspectiva, para o Ensino Médio, é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão superados ou cujo acesso é facilitado pela tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

É importante destacar as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, apontadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, incorporadas nas determinações da LDB:

- a) A educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural.
- b) A educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (MEC – SEMTEC: Bases Legais, 1999).

“O currículo enquanto instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva“ (MEC – SEMTEC: Bases Legais, 1999, p.31).

A construção dos currículos seguindo o artigo 26 da LDB deve obedecer a uma Base Nacional Comum e contemplar uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A carga horária

---

<sup>10</sup> Documento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

mínima no Ensino Médio é de 2.400 horas, distribuídas em três anos com 800 horas cada ano em pelo menos 200 dias letivos anuais. A Base Nacional Comum deverá compreender pelo menos 75% do tempo mínimo de 2.400 horas estabelecidas por Lei como carga horária mínima para o Ensino Médio, ficando com a parte diversificada o restante.

A Reforma Curricular de Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. Também no artigo 36 da LDB considera que o aluno do Ensino Médio demonstre o domínio dos conhecimentos da Filosofia necessários ao exercício da cidadania.

A resolução nº. 4, de dezembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº. 4/99)<sup>11</sup> instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, as quais se tornaram facultativas para o ano de 2000 e obrigatórias para o ano de 2001. Segundo essa resolução, a Educação Profissional de Nível Técnico será organizada por Áreas Profissionais, as quais possuem caracterizações, competências profissionais gerais e carga horária mínima para cada habilitação, sendo a carga horária mínima da habilitação na área Profissional da Agropecuária de 1.200 horas.

As competências requeridas pela Educação Profissional, considerada a natureza do trabalho são:

- a. Competências Básicas, constituídas no Ensino Fundamental e Médio;
- b. Competências Profissionais Gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- c. Competências Profissionais Específicas de cada Qualificação ou Habilitação.

“Os perfis profissionais de conclusão de Qualificação, de Habilitação e de Especialização Profissional de Nível Técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas anteriormente” (MEC–SETEC, 2005, p. 6)<sup>12</sup>.

De acordo com essa resolução, a caracterização da Área Agropecuária compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social.

A resolução nº. 4/99 CNE/CEB define as competências gerais do técnico em agropecuária que devem ser observadas pelas escolas na organização dos cursos. O conjunto das Habilidades e Competências definidas para cada habilitação profissional configura 70% do currículo que constitui a Base Nacional Comum, regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os 30% restante serão definidos pela escola, atendendo as peculiaridades locais e regionais. Segundo esta resolução em seu artigo 6º, "entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

A matriz curricular dos cursos profissionalizantes está estruturada em disciplinas e estas agrupadas em módulos. Cada módulo, quando cursado com aproveitamento, poderá ser certificado (Certificado de Qualificação Profissional). Para o aluno receber o título de Técnico em Agropecuária (Habilitação Profissional Plena) deverá cursar com aproveitamento todos os módulos do curso.

---

<sup>11</sup> Documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

<sup>12</sup> MEC – SETEC, 2005. Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica. Este documento apresenta de maneira atualizada e aprimorada, as Leis, Decretos, Portarias, Pareceres e Resoluções mais significativas do país para a educação e principalmente para a educação profissional e tecnológica.

A resolução Nº. 1 do CNE/CBE<sup>13</sup> de 21 de janeiro de 2004 estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio do educando da Educação Profissional de Nível Médio. A resolução considera que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela instituição de ensino, considerando-se como um procedimento didático-pedagógico e ato educativo. É essencialmente uma atividade curricular de competência da instituição de ensino. Sendo assim, implica a necessária orientação e supervisão do mesmo por parte do estabelecimento de ensino, por profissionais especialmente designados, respeitando-se a proporção exigida entre estagiário e orientador. A instituição é obrigada a designar, dentre sua equipe de trabalho, um ou mais profissionais responsáveis pela orientação e supervisão dos estágios. A carga horária do estágio profissional supervisionado não poderá exceder a jornada diária de 6 horas, perfazendo 30 horas semanais. A carga horária mínima é de 360 horas e possui caráter obrigatório para o educando obter o título de técnico.

Foi comentado anteriormente que o Ensino Agrícola tem sua regulamentação através de legislação complementar e que é comum haver modificações no decorrer do tempo principalmente quando ocorre troca de governo. Procurou-se destacar algumas diretrizes julgadas importantes para aquele momento. Assim, analisou-se o histórico do ensino agrícola federal brasileiro de Nível Médio e constatou-se que teve sua origem no início do século XX, com a criação em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices e dos patronatos agrícolas. Atualmente os Patronatos são as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais (algumas já foram transformadas em CEFET e atualmente em processo de Ifetização<sup>14</sup>). A criação destas escolas teve um caráter assistencialista e com finalidade de formar mestres e operários que a agricultura e as indústrias em expansão precisavam e ao mesmo tempo, segundo os governantes, resolveriam o problema do êxodo rural.

Um marco histórico do Ensino Agrícola Federal brasileiro de Nível Médio foi a criação da COAGRI em 1973, a qual teve a missão de gerenciar toda a rede de Ensino Agrícola de Nível Médio do Brasil. Teve a finalidade de implantação da metodologia do Sistema Escola-Fazenda no Ensino Agrícola do país, principalmente nas 33 Escolas Agrotécnicas a ela subordinadas. Observou-se que a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário - COAGRI existiu somente durante a vigência do projeto do Banco Mundial que promovia a implantação do Sistema Escola-Fazenda - SEF no Brasil, como agente de modernização da agricultura e de preparação de mão-de-obra para o modelo urbano-industrial.

O governo da ditadura militar de 1964 utilizou-se dos aparelhos ideológicos do estado, dentre eles as escolas de Ensino Agrícola, juntamente com a pesquisa agrícola e a extensão rural para a implantação do modelo de produção agrícola convencional na agricultura brasileira. A Revolução Verde, embora tenha beneficiado as grandes lavouras empresariais, as empresas agroindustriais e as multinacionais, trouxe graves consequências sociais e de meio ambiente as quais não devem ser desconsideradas.

Portanto, uma das funções das Escolas Agrotécnicas Federais é formar técnicos para o mercado de trabalho, que atuem em agroindústrias, revenda de insumos agrícolas, fábricas de máquinas e implementos agrícolas, empresas agropecuárias no modelo agrícola convencional,

---

<sup>13</sup> Documento que estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização do Estágio dos alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos.

<sup>14</sup> Os Ifets serão instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por vários campi. Especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, também terão forte inserção na área de pesquisa e extensão. As novas unidades serão constituídas a partir da integração dos centros federais de educação tecnológica (Cefets) e das escolas técnicas e agrotécnicas federais, conforme Decreto Nº 6.095 de 24 de abril de 2007.

entre outras. A base da formação está na transmissão de conhecimentos historicamente construídos, sem se preocupar com a transformação da realidade social e com a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos.

## 2.2. Sobre a Pergunta: O que é Educação Física Escolar?

O que é Educação Física Escolar? Esta pergunta somente tem sentido, quando conseguimos compreender a prática desta disciplina e possuímos o poder para transformá-la (BRACHT, 1997).

Historicamente muitas respostas foram fornecidas, mas poucas contribuíram de uma forma substancial para que a prática conservadora existente fosse superada. Para Soares (1992, p. 50), algumas dessas respostas necessitam de uma teorização maior sobre os fundamentos da Educação Física Escolar, como por exemplo: “a) a Educação Física é educação por meio de atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; e) Educação Física é educação sobre movimento”.

Para Soares (1992, p. 50) “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.”

Recentemente, o domínio biológico passou a ser questionado, com isso, a questão sociocultural foi realçada na Educação Física Escolar. O corpo era visto apenas como um conjunto de ossos e músculos e não como expressão de cultura. O esporte era somente passatempo ou atividade que visava ao rendimento e não fenômeno político. Assim a Educação Física Escolar era vista atuando em uma área exclusivamente biológica e não em uma área que poderia ser explicada pelas ciências humanas.

Com isso, surgem estudos de um novo domínio, e Daolio (2004, p. 2) relaciona a cultura na Educação Física, dizendo que:

O profissional de Educação Física Escolar não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Mas, ainda observa-se um conflito dentro da Educação Física Escolar quando se usa o termo “cultura” (DAOLIO, 2004). Para Geertz, (1989), cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas também é um processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Com isso, desmorona a visão tradicional que a Educação Física Escolar atua somente sobre o corpo físico, pois não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social e psíquica. Abre, assim, algumas portas para a Educação Física Escolar, onde até bem pouco tempo era uma área que estudava apenas aspectos biológicos.

E fazendo esta revisão do conceito corporal e considerando a dimensão cultural, Daolio (2004, p. 9) amplia horizontes:

Abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico, o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física Escolar pode, de fato, ser considerada área que estuda e atua sobre a *cultura corporal de movimento*.

Essas aquisições de padrões consistentes de movimentos considerados básicos, que serão refinados e combinados em habilidades motoras, permitirão à criança a aquisição das formas de movimentos mais específicas e amplas que a “cultura do movimento” oferece.

Tani (1988) supõe que, para a Educação Física Escolar atender as reais necessidades e expectativas das crianças, é necessário compreender aspectos de crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem. Dessa forma define que o objetivo inicial da Educação Física Escolar é fornecer à criança condições de aquisição de habilidades motoras básicas para que haja facilitação nas habilidades que serão adquiridas posteriormente e que são consideradas mais complexas. Isso dependerá dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, podendo haver apenas algumas variações na velocidade desse processo, uma vez que todas as crianças passam por essas fases de desenvolvimento,

Para Gallahue (1989) a cultura também aparece no processo de desenvolvimento motor. O modelo de desenvolvimento apresentado por ele é dividido em estágios, relacionando-o com as faixas etárias aproximadas, sendo que em cada uma dessas fases, o indivíduo apresenta um determinado padrão de desenvolvimento, passando dos movimentos reflexivos (fase reflexiva - dos quatro meses até um ano; fase rudimentar - do primeiro ao segundo ano; fase fundamental - dos dois aos três anos) para os movimentos desportivos (fase especializada - dos sete aos catorze anos).

Gallahue (1989) divide os estágios de maturação (inicial, elementar e maduro). Com isso, uma criança pode passar mais rapidamente por um estágio e mesmo com pouca idade, poderá estar num estágio maduro dentro dessa fase de desenvolvimento motor.

Este mesmo autor faz a analogia do desenvolvimento humano com uma ampulheta, dando uma ideia de tempo e mostrando que adquirimos experiências ao passarmos de uma fase para outra do desenvolvimento motor, através do meio ambiente e da hereditariedade. Pois estes fatores que afetam o desenvolvimento são os mesmos que alimentam a ampulheta de areia. A areia nela derramada para poder enchê-la, são as características e experiências culturais recebidas ao longo de sua vida.

Essa areia provém de dois lugares. O primeiro é hereditário, onde se herda dos pais as características que são pré-determinadas, e a outra do meio ambiente em que se vive, onde pelo qual vai definir nossas experiências e desenvolvimento, desde o nascimento até a morte. Essas experiências vão se acumulando e enchendo de areia a ampulheta, partindo da fase reflexiva até a fase especializada.

Gallahue (1989) considera que o desenvolvimento motor é progressivo e entre 18 e 40 anos a ampulheta é virada fazendo com que a areia depositada pela carga genética e o meio ambiente comece a cair, esvaziando-a na parte de cima. As experiências não deixam de acontecer, principalmente no aspecto cognitivo. O que vai determinar a longevidade de uma pessoa serão os filtros por onde passa essa areia. Novamente a hereditariedade faz parte, participando, principalmente nos problemas que envolvem saúde e o estilo de vida que cada um possui, influenciando muito até chegar à velhice, podendo prorrogar por muito mais tempo, levando uma vida regrada e sem exageros.

O desenvolvimento ocorre em fases que dependem da idade, sendo que, em cada uma dessas fases existem estereótipos de movimentos para afirmar em qual fase a pessoa se encontra, pois na fase reflexiva os movimentos são involuntários; na fase rudimentar os movimentos são básicos de locomoção, manipulação e estabilidade; na fase fundamental a pessoa deve aprender os movimentos naturais de correr, saltar, girar, arremessar. Como se vê, a dimensão cultural aparece como consequência dos níveis geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor.

Portanto, Daolio (2004, p. 20) sintetiza que essa abordagem desenvolvimentista, a Educação Física trataria do estudo e da aplicação do movimento:



As aulas de Educação Física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos como base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças. E a cultura seria reduzida a uma fase de desenvolvimento humano, que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente.

Assim, se chegaria à conclusão de que a atuação cultural individual dependeria da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Numa visão contrária ao desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo faz contundentes críticas à forma como a Educação Física Escolar trabalha com o corpo e o movimento, na expectativa de que o aluno aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e criatividade. Freire (1989) comenta que, tradicionalmente a escola tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brincadeiras e fantasias e opta por deixar a criança imóvel. A Educação Física Escolar tem como tarefa o desenvolvimento das habilidades motoras, porém num contexto de jogos e brincadeiras, desenvolvidas a partir do universo da cultura infantil que a criança possui. Afirma, também, que os jogos desenvolvidos nas aulas de Educação Física devem atender a determinados objetivos, como o desenvolvimento de certas habilidades motoras ou habilidades perceptivas e por isso, devem ser diferentes dos jogos que são praticados fora do contexto escolar. Para Freire (1989, p. 76) “o que a escola deve buscar para a criança não é a aprendizagem de habilidades para saltar ou para escrever, mas que através dela possa se desenvolver plenamente”, formando pessoas mais completas, mais criativas, que tenham mais possibilidades de exercer a autonomia<sup>15</sup>.

Para autores como Soares (1992) que cunharam a “teoria crítica-superadora”, “a Educação Física Escolar é compreendida como a matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros”. Soares (1992) comenta ainda, que a reflexão pedagógica, deve levar a um projeto político-pedagógico que seja “diagnóstico”, porque implica a leitura da realidade; “judicativo”, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social; e “teleológico”, porque aponta para uma direção clara de transformação da realidade. Ou seja, parte da observação da realidade social concreta e contraditória, naquilo que ela tem de singular ao universal (os alunos, a escola, a comunidade, a sociedade), para então, interpretar, compreender, sintetizar e sistematizar cada situação, a fim de encaminhar o processo pedagógico na direção de seus interesses de classe.

Daolio (2004) constata que a sociedade brasileira é dividida em classes sociais, que o movimento social é caracterizado pela luta entre as classes e que os interesses de cada um são diferentes e antagônicos. A metodologia proposta pela teoria crítico-superadora se coloca a favor dos interesses das camadas populares. A abordagem desta teoria estabeleceu a “cultura corporal” como objeto de estudo da Educação Física Escolar e as manifestações corporais humanas devem ser vistas como construção histórica da humanidade. Dessa forma, para Daolio (2004, p.31):

O esporte trabalhado pela Educação Física Escolar é fruto de um longo processo sócio-histórico e cultural, que culminou nesse fenômeno que conhecemos hoje, assim como a dança, o jogo, a ginástica e a luta. Os temas a serem tratados

---

<sup>15</sup> Faculdade de se governar por si mesmo.

pedagogicamente pela Educação Física Escolar, por serem considerados elementos de cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como necessário para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano.

Analisando esses autores e suas teorias, Daolio (2004, p. 61) discute as formas de trabalhar com o conceito de “cultura” na disciplina de Educação Física.

As várias formas de pensar a Educação Física Escolar no Brasil ao longo das últimas décadas também estiveram reféns dos paradigmas da ordem, não tendo se libertado ainda de um estilo de fazer ciência positivista. Talvez a origem dessa tentativa de “ordenação” no pensamento científico da Educação Física Escolar seja consequência da própria carência de embasamento teórico e de debate acadêmico na área até a década de 1970, pelo menos no Brasil.

E analisando essas teorias, desde a desenvolvimentista que vê o homem como um “ser motor”; a desenvolvimentista cognitiva e afetiva que vê um “ser psicológico”; a crítico-superadora que vê um “ser social” e a cultural do movimento que vê um “ser cultural”, Daolio (2004) propõem uma Educação Física Escolar da “desordem”.

Na tentativa de compreender o ser humano ao longo da tradição científica, buscou-se uma ordenação de várias ciências, até mesmo se reclamando autonomia para cada uma delas, estruturada por Geertz (1989, p. 66) da seguinte forma:

Ao centro estaria o núcleo biológico humano, tomado como original ao longo da evolução e estudado pelas ciências biológicas. No segundo estrato estaria a dimensão psicológica, superposta à primeira e posterior a ela no caminho evolutivo, e reclamada pelos primeiros psicólogos do século XIX. Na terceira camada estaria a dimensão social, estudada pela nova ciência da sociedade que surge no século XIX. Até a terceira camada, não haveria plena distinção entre os humanos e outros animais. Uma vez que seria possível falar tanto em psicologia animal como em organização social de animais inferiores. A quarta e última camada seria a cultural, específica dos seres humanos e a mais recente da história filogenética<sup>16</sup>. O homem seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os estratos que estão em cima dele. Para se compreender o ser humano nessa perspectiva, bastaria ir retirando e estudando cada um dos níveis. Nessa forma de análise, percebe-se claramente a maior importância dada ao núcleo biológico humano e a concepção de cultura como consequência da maturação do sistema nervoso. Também fruto dessa análise é a rígida delimitação entre as várias ciências, como se cada uma delas tentasse colocar claras fronteiras, garantindo, assim, soberania e independência em relação às outras.

Assim, Daolio (2004) propõem uma Educação Física Escolar que considera o aluno a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção. Essa Educação Física Escolar assumiria que uma teoria científica nunca se constitui numa imagem idêntica e estanque do real; aceitaria humildemente os limites da ciência; não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano; mesmo devendo ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade; não aceitaria a ideia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade. Enfim, não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte, etc. A Educação Física Escolar pretenderia atuar sobre o ser

---

<sup>16</sup> Evolução das unidades taxonômicas; história evolucionária das espécies; filogênese.

humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva<sup>17</sup>.

“Sempre se discutiu que a Educação Física Escolar deveria ser contextualizada e que somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno de seu significado, estava a raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância” (CASTELLANI FILHO, 1998, p.3).

### **2.2.1. Pressupostos históricos da educação física escolar**

Nessa seção aborda-se uma síntese da legislação da Educação e da Educação Física e suas práticas escolares. Para entender a Educação Física Escolar, é necessário fazer um resgate histórico desde sua chegada no Brasil no final do século XIX até os dias atuais, e principalmente, estudar o porquê da implantação dessa disciplina, para quem ela está a serviço e atendendo a que interesses.

No decorrer do tempo, a Educação Física Escolar foi se modificando no que se refere aos seus objetivos e propostas educacionais, e de alguma maneira, isto influencia na formação profissional e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Existem várias formas de expressar a ação humana e, observa-se que a inserção dessa disciplina nas escolas brasileiras é acompanhada de conteúdos de ginástica e atividades esportivas, mas com algumas diferenças e que se disseminou como caráter educativo desde muito cedo.

Considera-se a década de 1930 como um marco na história da educação brasileira e destaca-se também a importância dessa época para a Educação Física Escolar e o esporte no Brasil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que pretendia coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis educacionais.

Além de representar a estruturação do ensino brasileiro, a reforma de 1932, faz alusão à Educação Física pelo Decreto Nº. 19.890 em seu artigo 9º onde reza que no ensino secundário, haverá exercícios de Educação Física para todas as classes.

O Decreto Nº. 21.241 de 04 de abril de 1932 mantém a exigência da Educação Física Escolar nos estabelecimentos de ensino secundário e reconhece a necessidade da criação da função de “inspetor especializado” nessa prática educativa. (COSTA, 1971).

Com o Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema desenvolve uma política Educacional que recebe o nome de Leis Orgânicas do Ensino e que abrange todos os níveis de ensino. A Educação Física aparece destacada e pela primeira vez em uma Constituição Brasileira em 1937, através de artigo 131, que reza:

A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer um desses graus serem autorizadas ou reconhecidas sem que satisfaça aquela exigência.

Com isso, a disciplina de Educação Física através da ginástica e do esporte, que eram as atividades desenvolvidas nas escolas, desde o final do século XIX, se consolidou através da Constituição de 1937.

A Educação Física Escolar se materializa como obrigatória no ensino de segundo grau através da Portaria nº. 70 de 30 de junho de 1931 e deve ter o acompanhamento de orientações metodológicas, que “aprova o programa das atividades da Educação Física”.

---

<sup>17</sup> Que se passa entre sujeitos diversos. Relativo a fenômenos individuais e subjetivos que são socialmente produzidos através do auto-reconhecimento de cada sujeito em cada um dos outros, como ocorre, por exemplo, na criação de identidades culturais.

Também é tratada no Decreto nº. 8.072 de 08 de março de 1940 que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física, no artigo 1º do Capítulo I: “A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei”.

O Decreto-Lei nº. 1.212 de 17 de abril de 1939 cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) e no Capítulo I, artigo 1º que trata da formação dos professores e também cita as finalidades que são:

- a) Formar pessoal técnico em Educação Física e Desportos;
- b) Imprimir ao ensino de Educação Física e Desportos em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) Difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos Desportos;
- d) Realizar pesquisas sobre a Educação Física e os Desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

Em 1942, com o Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de abril, o artigo 19 trata: “A Educação Física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos até a idade de vinte e um anos. Essa exigência se estende também ao ensino industrial, comercial e agrícola”. Nesse artigo, subentende-se a Educação Física como uma prática educativa e não como uma disciplina curricular. Mas, no parágrafo único do artigo 19, cita que pode ser ministrada da mesma forma que as disciplinas.

O Decreto-Lei nº. 1.056 de 19 de janeiro de 1939 institui a Comissão Nacional de Desportos - CND, dando ao esporte uma grande expressão, já que este é entendido como uma ação complementar à ação da escola. Essa comissão foi criada para discutir e elaborar a regulamentação do esporte, que passa a ser tratado como um problema de ordem política do país, juntamente com a educação e a economia.

A primeira proposta de Lei Orgânica para os Desportos no Brasil é elaborada através do Decreto-Lei nº. 3.199 de 14 de abril de 1941 que estabelece as bases da organização dos desportos, instituído no Ministério da Educação e Saúde. Com isso, inicia-se o período de significativa concentração de decretos, leis e deliberações que envolvem a Educação Física no Estado Novo, mostrando as intenções de controle daquela época.

A partir da década de 1940, o esporte ganha destaque na sociedade e com sua expressão legal, a Comissão Nacional de Desportos representa o início da estruturação de um sistema esportivo no país. Não pode-se deixar de mencionar que o esporte é um dos processos da Educação Física, além de ser considerado como uma prática educativa. A Comissão Nacional de Desportos - CND expressou em suas leis, a prioridade para o desporto no âmbito extra-escolar, como clubes, praças, campos de várzeas, ruas e até mesmo nas fábricas e empresas. Em consequência, a escola foi favorecida, prova disso são os campeonatos esportivos, estes presentes desde o início do século XX nas escolas brasileiras.

Uma nova redação se dá a alguns artigos, com o Decreto-Lei nº. 8.347 de 10 de dezembro de 1945. O artigo 19 ficou assim redigido: “A Educação Física constituirá uma prática educativa obrigatória para todos os alunos do curso diurno, até a idade de vinte e um anos.” Permanecendo assim, de caráter obrigatório, mas sendo suprimida a indicação de que estabelecimento e retirando também a obrigatoriedade da participação dos estudantes dos cursos noturnos.

A Lei nº. 6.251 de 08 de outubro de 1975 institui as normas gerais sobre o desporto, e esclarece sobre a concepção do esporte: “Para efeitos dessa lei, considera-se desporto a atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercida segundo regras pré-estabelecidas”. E no artigo 3º, essa lei deixa para a União, Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios conjugarem recursos técnicos e financeiros, para promover e

incentivar a prática dos desportos em suas diversas modalidades. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº. 80.228 de 25 de agosto de 1977.

Essa parceria entre Educação Física e desporto veio sendo constituída desde a década de 1930 e está expresso no primeiro título da Lei nº. 6.251 e no artigo 5º, onde é definido a Política Nacional de Educação Física e Desportos com os seguintes objetivos básicos:

- I. Aprimoramento da aptidão física da população;
- II. Elevação do nível de desporto em todas as áreas;
- III. Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
- IV. Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
- V. Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

Com esses objetivos, há uma clara intenção de massificar a prática do desporto e do alto rendimento para representar o País em competições de âmbito internacional.

Em seu segundo título é tratado do Plano Nacional de Educação Física e Desporto, atribuindo prioridade ao programa de estímulo à Educação Física e ao desporto infantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível. Em seu artigo 9º, o Sistema Esportivo Nacional é integrado por órgãos públicos e entidades privadas que dirigem, orientam, supervisionam, coordenam, controlam ou proporcionam a prática do desporto no país. No artigo 10, define as formas de organização dos desportos que podem ser: comunitária, estudantil, militar e classista.

O desporto estudantil foi dividido em escolar e universitário. O Decreto nº. 80.228 tem como finalidade orientar em todo o País, o desenvolvimento da Educação Física e Desportos, coordenando todas as atividades decorrentes das iniciativas relacionadas com o sistema estabelecido pela Lei nº. 6.251 de 08 de outubro de 1975.

É importante observar que a Educação Física e o Desporto, sempre estiveram unidos politicamente, desde a década de 1930, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto e a criação do Conselho Nacional de Desportos, em 1941. Bracht (1992) comenta que a prática do esporte, ginástica e danças faziam parte da Educação Física e estavam referendadas nas Leis. Mas a prática do esporte nas escolas, principalmente na época da ditadura militar no país, sobressai sobre a ginástica e a dança, fazendo do esporte como entendimento da própria Educação Física.

Também se considera importante visitar a legislação referente à educação que tem influência na prática da Educação Física Escolar através das Leis de Diretrizes e Bases, que inspirada nas doutrinas sociais do século XX realizou uma reforma geral da Educação Nacional, iniciada em novembro de 1948, que resultou na Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Esta lei propôs no seu artigo 1º que a Educação Nacional seria inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; e no artigo 2º que seria direito de todos e oferecida no lar e na escola. No artigo 22 essa Lei refere-se à Educação Física atribuindo-lhe sua obrigatoriedade nos cursos de ensino primário e médio, até a idade de 18 anos.

Em 1969, no Decreto-Lei Nº. 705 de 25 de julho entra em vigor a seguinte redação: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

O Decreto-Lei Nº. 464 de 11 de fevereiro de 1969, refere-se a necessidade de orientação adequada por professores com especialidade nos desportos e que haja instalações adequadas especiais para a prática da Educação Física.

A segunda LDB Nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 enfatizou a formação e qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício constante da cidadania. A Educação Física é tratada no artigo 7º onde é citada como obrigatória, juntamente com a Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

A terceira LDB N°. 9.394/96 entende em seu artigo 1° que: “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A Educação passa a ser composta no seu artigo 21, de:

- I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – Educação superior.

No parágrafo 3° a LDB declara: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. A Lei N°. 10.793 de 1° de dezembro de 2003 altera esse inciso, que passa a ser redigido dessa forma:

§ 3° - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar, inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei N°. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (Vetado);
- VI – que tenha prole.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), o Ministério da Educação elaborou os programas de educação para subsidiar as ações pedagógicas no país, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Devemos lembrar que o momento de sua criação, o país estava sob a influência do neoliberalismo, cujo principal eixo é a livre concorrência do mercado, onde o Estado aparece como regulador e, deve se livrar das responsabilidades sociais e isto implica na redução de gastos na área educacional.

“Aprender a aprender” é um dos pilares da educação. Alcançar as competências necessárias para uma adaptação à versatilidade do mercado de trabalho e respeitar as diferenças e desigualdades como se estas estivessem produzidas naturalmente. Para Rodrigues (2002), nos PCNs, as relações sociais são reduzidas às competições entre os indivíduos, sendo a competição considerada o passaporte para o sucesso. A desigualdade é considerada natural, assim como a existência de ganhadores e perdedores, integrados e excluídos. Portanto, a responsabilidade pela desigualdade, pela exclusão e por todas as mazelas sociais continuam sendo os cidadãos, estes, sujeitos responsáveis por se integrar na vida social ou não, segundo o neoliberalismo. Rodrigues (2002) comenta que a Educação Física Escolar manteve uma relação a partir do final do século XIX com os interesses da classe dominante:

Neste “jogo” tem ocorrido uma sintonia entre as políticas educacionais e a construção de uma sociedade pautada pelos princípios do modelo capitalista. Nesse período, a Educação Física esteve influenciada por médicos, militares, escolas de ginásticas européias que se apresentaram de maneiras e momentos diferentes como método desportivo generalizado, tecnicismo, paradigma de aptidão física, entre outros. Em comum, essas abordagens apresentam a despreocupação com a formação humano-genérico, objetivando a formação consensual, integrada de adaptação e, portanto, que não fomente a crítica da estrutura social.

Os PCNs, através de um discurso crítico e democrático, cumprem fielmente a função do Estado capitalista, buscando justificar e manter sua hegemonia através do consentimento. Segundo Darido (2001), um dos exemplos é o conceito de cidadania, onde a Educação Física

na escola torna-se responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria de saúde coletiva; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Para a criação dos PCNs, não houve a participação da sociedade civil, representando o contraponto para o que deve servir a educação, que defende a formação de um cidadão crítico e autônomo, fazendo nesse sentido, que o discurso da autonomia fique submetido a uma forma de controle pelo sistema.

Portanto, os PCNs justificam a educação que teria a função de construção de um sujeito autônomo, responsável, participativo e racional, e que aparentemente é um discurso emancipatório, mas se insere na lógica da competição e do mérito da individualidade, habilidades essas, indispensáveis para a adequação da força de trabalho às demandas do mercado. E a Educação Física Escolar requer que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação de cidadãos críticos, muito embora ela seja condição necessária, mas não suficiente para essa formação.

### **2.2.2. A educação física escolar na educação agrícola**

A Educação Física Escolar no Ensino Agrícola está inserida na área de códigos e linguagens, juntamente com Arte, Informática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Como qualquer outra disciplina deve ter o caráter de continuidade, não devendo descartar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aproveitando-os ao máximo para seleção dos conteúdos programáticos, contemplados na LDB N°. 9394/96, na Seção IV, Artigo 35, que prevê:

“consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar o prosseguimento dos estudos; preparar para o trabalho e cidadania; desenvolver as habilidades como: continuar a aprender, a capacidade de continuar a aprender, a capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; aprimorar o educando como ser humano, incluindo aí a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além de compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática”.

Mas, a Educação Física Escolar inserida na Educação Agrícola, não deixa de atender a uma escola que é um aparelho a serviço dos interesses de uma classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo de indivíduos para ocupar os postos de trabalho que são destinados pela estrutura da sociedade de classes (BARBOSA, 2001). Com isso, questiona-se se a EFE pensada nos grandes centros urbanos atende os interesses dos alunos da educação agrícola? Quais as necessidades reais desses alunos?

A Educação Física Escolar na atual conjuntura brasileira é abordada em várias bibliografias, principalmente, a partir da observação de suas práticas e de suas obrigações pedagógicas, como cita Kunz (2004, p. 19):

A crítica que é dirigida à Educação Física Escolar, atualmente, vem exigindo desta, principalmente, a sua vinculação aos verdadeiros princípios da educação escolar. Esta exigência inclui a necessidade de estabelecerem-se prioridades para tarefas pedagógico-educacionais à Educação Física Escolar, uma vez que o que se observa é uma ameaça cada vez mais no sentido de aumentarem as diferenças entre a incumbência pedagógica da escola e a prática da Educação Física Escolar.

Esta pesquisa propõe verificar se as práticas didático-pedagógicas que ocorrem nas aulas de Educação Física das instituições federais de educação agrícola estão cumprindo com sua incumbência pedagógica que é a de formar um cidadão crítico, autônomo e responsável por seus atos. E também contribuir com o acréscimo à exígua bibliografia existente na área de Educação Física na educação agrícola. As instituições que serão pesquisadas são escolas da rede federal com a incumbência do ensino agrícola e possuem afinidades didático-pedagógicas e administrativas, além de público com características semelhantes.

A partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, poderão ocorrer transformações no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente melhoria na qualidade de ensino na formação dos alunos, como discorre Kunz (2004, p. 19):

A diferença existente entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar só pode ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar as suas práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Ou seja, não excluir a prática do esporte, movimentos e jogos, mas através deles desenvolver a função social que é inerente a toda ação pedagógica.

Para entendermos este compromisso educacional, teremos que nos remeter a trajetória da Educação Física Escolar no Brasil. Castellani Filho (1994) e Ghirardelli (1995) comentam que desde a chegada da Educação Física Escolar no Brasil, em 1810, através da Academia Real Militar, passando pelas fases higienista (1930), de militarização (1930-1945), da pedagogização (1930-1964), competitivista (1964), fase popular (após a abertura democrática) e na fase com tendência social (atualmente), esta disciplina trabalha para atender interesses de aspectos ideológicos do Estado. A fase atual mostra que a Educação Física Escolar não possui uma identidade própria, processo que a educação no geral também vivencia atualmente, segundo Ibernón (2000) as transformações culturais e econômicas que caracterizam a sociedade da informação faz com que os tradicionais agentes de socialização sejam questionados.

Essas transformações tiveram início na década de 60, quando a educação sofreu várias críticas que tinham a ver com as necessidades de ajustar a educação às demandas do trabalho. A crise da mudança constante e da dificuldade de adaptação da escola com essa velocidade de informações é sentida também no ensino técnico.

Segundo Santin (1987), a escola privilegia a educação intelectual, centrando suas preocupações e atividades em conteúdos cognitivos. Diante desta preponderância intelectual, o movimento humano passou a ter pouco espaço nas preocupações educativas e na constituição dos currículos de cada curso. O movimento humano é reduzido apenas ao seu aspecto corporal, e a Educação Física Escolar parece assumir mais um caráter de treinamento ou adestramento do movimento corporal, mais do que propriamente de uma Educação Física Escolar e humana. E por fim, os fatos e a prática revelam que a Educação Física Escolar é colocada preferencialmente a serviço do esporte.



A Educação Física Escolar, mesmo sendo voltada ao esporte, pode contribuir na formação de um indivíduo crítico e autônomo, vinculando a prática esportiva ao desenvolvimento geral do educando, para que haja um crescimento pessoal como cidadão. Carmo Júnior (1998) aborda o envolvimento da Educação Física Escolar com a cultura levantando pontos importantes esquecidos na história, dizendo que:

Ao nos envolvermos na “crise” e no mercado emergente estimulado pela mídia, esquecemos de buscar as origens do movimento para entender o surgimento da Educação Física. Esta não surgiu por invenção do homem, mas sim por uma necessidade premente do ser ativo, um corpo que se move, sendo o homem responsável por este corpo em movimento, seja buscando a qualidade de vida ou estabelecendo o culto à saúde.

Parte-se então, de uma visão da tendência crítico-social dos conteúdos para apresentar uma proposta para a Educação Física Escolar nas instituições federais de educação agrícola. Saviani (1984) cunhou a expressão “teorias críticas-reprodutivistas”, baseando-se em várias teorias como teoria da escola como aparelho ideológico de Althusser (1970), teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bordieu & Passeron, (1970), teoria da escola capitalista de Baudelot & Establet (1971), além de outras análises. Saviani procurou traduzir o entendimento de que essas teorias são efetivamente críticas, pois postulam não ser possível compreender a educação senão com base nos seus condicionantes sociais. Essas teorias educacionais não são necessariamente teorias pedagógicas, mas são teorias que se estruturam a partir e em função da prática educativa, assim, a prática é a razão de ser da teoria.

Quando se quer mudar o sistema de ensino, segundo Saviani (1984), guiando-se por outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo a toda a comunidade, esperando que todos passem a se orientar por essa proposta. É preciso levar em conta a prática desenvolvida na escola, que já organizada de uma outra forma, opera com um determinante da própria consciência dos agentes, portanto, se opondo a uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

A educação sempre esteve comprometida com os interesses da classe dominante. Quando se refere à educação do homem do campo, não é diferente. Ao compreender o processo histórico da educação no Brasil, vê-se uma necessidade crescente de democratização do espaço escolar, especialmente a partir das necessidades do processo de industrialização. Apesar disto, em toda esta história, não se pode perceber ações que enfatizassem a pedagogia do campo, ou seja, as propostas curriculares, em geral, foram estabelecidas para atender a formação do homem que vive nos centros urbanos, mesmo quando acontecem nas escolas situadas no campo.

Saviani (1984), comenta ainda que a educação brasileira apresenta vários problemas, entre eles a falta de um sistema de educação; outro problema citado por Saviani é a descontinuidade, onde um trabalho dever durar um tempo necessário para provocar um resultado irreversível. Nota-se assim, que se a educação geral enfrenta essa falta de política e não tem continuidade, colocando numa situação ainda mais preocupante a educação agrícola, mostrando que a educação no país ainda não foi priorizada devidamente.

Parafrazeando Barbosa (2008) quando discute o ensino de filosofia, de um modo geral, os alunos não demonstram interesse (pelo menos de modo aparente) pelo currículo de caráter propedêutico. Entretanto, notamos certa semelhança, principalmente no ensino técnico, onde os alunos parecem não querer perder tempo com a “cultura erudita”, mas querem saberes práticos, que os ajudem a se situarem no seu mundo real, no mundo do trabalho.

Mas para que serve a Educação Física Escolar? Como vimos anteriormente a Educação Física Escolar está inserida na área de códigos e linguagens e está contemplada pela

LDB 9394/96, na Seção IV, Artigo 35. “Mesmo contemplada pela legislação, a Educação Física por si só não garante que os professores que ministram a disciplina no ensino médio consigam legitimar a existência dessa área de conhecimento” (BARBOSA 2008, p. 135). Para a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, a difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola, porém, que não sejam conteúdos abstratos, sem estar no contexto da realidade do aluno, mas conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Nessa abordagem didática, segundo Barbosa (2008, p. 138), “o aluno não deixa de ter acesso aos conteúdos dos esportes, da cultura física, da questão biológica do homem, mas também de sua história, da sua evolução, da crítica para quem esses conteúdos estão atendendo”. Então, esses conteúdos são permanentemente reavaliados em face das realidades sociais.

Segundo Almeida (2004, p. 11) “ser crítico é aprender a apoiar sempre as suas opiniões em bons argumentos. Mas é também aprender a avaliar os argumentos alheios e a rever suas opiniões quando esses argumentos forem melhores do que os seus”.

É imprescindível, portanto, que os professores façam da Educação Física Escolar o que ela realmente deve ser: um estudo vivo, estimulante, criativo e crítico.

### **2.3. Tendências Pedagógicas da Educação Física na Prática Escolar**

Nessa seção, abordam-se as tendências pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Para isso, faremos um estudo através da classificação das tendências propostas por Libâneo, que afirma:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem estritamente ao “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos (2005, p.19).

Por trás da prática escolar, existem fatores sóciopolíticos que configuram diferentes visões de homem e sociedade, bem como, diferentes pressupostos em relação ao papel da escola, da aprendizagem, das relações entre professor-aluno, das técnicas pedagógicas e dos métodos do ensino. Para Libâneo (2005), a figura do professor se torna importante pelo modo que realiza seu trabalho, selecionando e organizando o conteúdo, escolhendo técnicas de ensino e avaliação.

Esse mesmo autor comenta que uma grande parte dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, que foram incorporadas ou na sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas com maior experiência, entretanto essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Existem também professores interessados num trabalho docente de uma forma mais consequente, com capacidade de perceber o sentido mais amplo de sua prática e explicitar suas convicções. Comenta ainda que os cursos de licenciatura não incluem estudos das correntes pedagógicas, ou ainda giram em torno de teorias de aprendizagem de ensino que pouco correspondem com as situações concretas de sala de aula, não contribuindo com os professores para formar um quadro de referência, orientando sua prática.

Libâneo (2005) esclarece ainda, que existem limitações em qualquer tentativa de classificar as tendências pedagógicas e que elas não aparecem em sua forma pura e nem sempre são mutuamente exclusivas e também não conseguem captar toda a riqueza da prática concreta.

As tendências pedagógicas classificadas por esse autor tiveram como critério sua posição em relação aos condicionantes sóciopolíticos da escola e foram divididas em pedagogia liberal e progressista. Dentro da pedagogia Liberal, Libâneo classifica em

Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-diretiva e Tecnicista. Enquanto que na Pedagogia Progressista, estão classificadas em Libertadora, Libertária e Crítico-social dos Conteúdos.

E para saber o significado de uma pedagogia é necessário remontar até seu elemento dominante, o saber ensinado. Para Libâneo (2005, p.13) surgem alguns questionamentos: “o que se diz e o que se oculta dos alunos? Como o mundo em que vivemos é apresentado aos alunos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para mantê-los?”

A seguir, apresenta-se uma síntese de cada tendência pedagógica, quanto a função da escola, seus conteúdos de ensino, os métodos de aprendizagem, o relacionamento professor-aluno e seus pressupostos de aprendizagem.

### **2.3.1. Tendência pedagógica liberal**

O uso do termo “liberal” difere do entendimento de “avançado”, “democrático” e aberto como é usado geralmente. Esse termo aparece para justificar o sistema capitalista que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, com uma organização social com base na propriedade privada dos meios de produção. Essa sociedade de classes tem na pedagogia liberal a sua manifestação própria para defender seus interesses.

A pedagogia liberal sustenta que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com sua aptidão individual. Para isso, os indivíduos devem adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Mas, dando ênfase ao aspecto cultural, há um mascaramento da realidade das diferenças de classes, pois, mesmo difundindo a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Apresenta-se a seguir, as quatro tendências liberais propostas por Libâneo(2005) (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista), quanto ao papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, a relação professor-aluno e os pressupostos de aprendizagem de cada uma delas.

Segundo Libâneo (2005), na Pedagogia Liberal Tradicional a escola atua na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Portanto, a escola tem o compromisso com a cultura, e os problemas sociais devem ser resolvidos pela sociedade. Todos os alunos possuem o mesmo caminho cultural e direção ao saber, desde que estes, se esforcem. Os menos capazes devem superar suas dificuldades e conquistar seu espaço junto aos mais capazes e se isso não acontecer, devem buscar um ensino mais profissionalizante.

Quanto aos conteúdos de ensino, esses são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades. Esses conteúdos visam a preparação do aluno para a vida, que são determinadas pela sociedade e ordenadas pela legislação. Esses conteúdos são separados pela experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a Pedagogia Tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

Os métodos de ensino baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, que observa os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e)

aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). Esses passos visam disciplinar a mente e formar hábitos.

O professor exige com autoridade que o aluno seja receptivo e impede qualquer tipo de comunicação entre eles durante a aula. O conteúdo é transmitido pelo professor, na forma de verdade a ser absorvida e em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para que o silêncio e a atenção sejam assegurados.

O ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito do aluno e essa ideia é acompanhada de que a capacidade de assimilação da criança é igual à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas são dados numa progressão lógica, estabelecida pelo aluno, sem que as características próprias de cada idade sejam levadas em conta. Assim, a aprendizagem se torna repetitiva e mecânica. Os exercícios sistemáticos e a recapitulação da matéria garantem a retenção do material ensinado. A avaliação é feita através de verificações de curto prazo (interrogatórios orais e exercícios de casa) e de longo prazo (provas escritas e trabalhos de casa). Geralmente, o reforço acontece de uma forma negativa, através de punições, notas baixas e apelos aos pais e às vezes de forma positiva através de emulações<sup>18</sup> e classificações.

A Pedagogia Liberal Tradicional ainda tem atuação em escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta é a que mais se aproxima do modelo escolar predominante na história da educação.

Para Libâneo (2005), na Pedagogia Liberal Renovada Progressivista o papel da escola nessa tendência tem como finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social, se organizando para retratar, o quanto possível, a vida. Todos possuem um mecanismo interno de adaptação progressiva ao meio e de uma integração dessas formas de adaptação ao comportamento que se dá através de experiências que devem satisfazer, simultaneamente, os interesses dos alunos e as exigências sociais. Cabe à escola suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, num intercâmbio entre estruturas de conhecimentos do indivíduo e estruturas do ambiente.

Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função das experiências vividas pelo sujeito frente a desafios cognitivos e situações problemáticas, que surgem a partir dos interesses e necessidades. Os processos mentais e habilidades cognitivas são muito mais valorizados do que os conteúdos organizados racionalmente. É o “aprender a aprender”, onde é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Está sempre presente a ideia do “aprender fazendo”. O que se valoriza são as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método da solução de problemas. A escola valoriza o trabalho em grupo não apenas como técnica, mas, como condição básica para o desenvolvimento mental. Os passos básicos do método usado nessa pedagogia são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesmo; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Não há lugar privilegiado para o professor nessa tendência, mas tem o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, e quando houver necessidade de intervenção, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge a partir da tomada de consciência dos limites da vida em grupo, onde o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. É indispensável um relacionamento positivo

---

<sup>18</sup> Sentimento que incita a igualar ou superar outrem. Competição, rivalidade, concorrência. Estímulo, incentivo.

entre professor e alunos para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula, instaurando uma vivência democrática tal qual deve ser a vida em sociedade.

Aprender se torna uma atividade de descoberta, ou seja, uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. Esse estímulo irá motivar as disposições internas e interesses dos alunos. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela sua descoberta pessoal e o que for incorporado passa a compor a estrutura cognitiva que será empregada em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz a medida que os esforços e os êxitos são reconhecidos pelo professor.

Os princípios da tendência renovada progressivista vêm sendo difundidos em larga escala, nos cursos de licenciatura, influenciando muitos professores. Mas, sua aplicação é muito reduzida, não apenas pela falta de condições objetivas, como também porque se choca com uma prática pedagógica tradicional.

Libâneo (2005) afirma que na Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva a formação de atitudes é acentuada no papel da escola, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. O esforço concentra-se em estabelecer um clima que favoreça uma mudança no indivíduo, ou seja, uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. O ensino é considerado como uma atividade excessivamente valorizada. Os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, os livros, tudo tem pouca importância, frente ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que sugere estar de bem consigo mesmo e com seus semelhantes. Para essa pedagogia, uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

A transmissão de conteúdos se torna secundária nos processos de desenvolvimento das relações e comunicações nessa pedagogia. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para que eles busquem por si mesmos os conhecimentos que, entretanto, são dispensáveis. Os métodos de ensino usuais são dispensados, predominando quase que exclusivamente o esforço de um professor “facilitador” em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. O professor deverá ter algumas características como: aceitação da pessoa do aluno capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. E tem como função restrita de auxiliar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização dos sentimentos de cada um para que possam ser expostos, sem ameaças. De tal modo, o objetivo do trabalho escolar, se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição de crescimento pessoal.

O centro da educação para essa pedagogia é o aluno, e visa formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhes permitam desenvolver características próprias à sua natureza. O professor deve ser um especialista em relações humanas ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. Toda intervenção produz ameaças e inibe a aprendizagem. Por isso, ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno.

A motivação na aprendizagem resulta do desejo de adequação pessoal na busca de auto-realização. Há aumento na motivação, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir para atingir suas metas pessoais, desenvolvendo a valorização do “eu”. Portanto, aprender, significa modificar suas próprias percepções; e apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Privilegia-se a auto-avaliação, pois a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, pois o que não envolve não é retido nem transferido e a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”.

A inspiração da Pedagogia Não-diretiva é Carl Rogers que é mais um psicólogo clínico que um educador. Suas ideias influenciaram educadores e professores que se dedicam ao aconselhamento. A escola de Summerhill do inglês A. Neill também pode ser citada como influenciadora dessa tendência pedagógica.

E na Pedagogia Liberal Tecnicista, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas, isto num ambiente social harmônico, orgânico e funcional, segundo Libâneo (2005). Compete à educação escolar organizar o processo aquisitivo de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Esse sistema é regido pelas leis naturais, cientificamente descobertas, e somente necessitam serem aplicadas. É função da escola a atividade de descobrir, que deve ser restrita aos especialistas; a aplicação compete ao processo educacional comum. Assim, a escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), ligando-se diretamente com o sistema produtivo, e para isso, emprega a ciência da mudança do comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Tem como interesse imediato, produzir indivíduos que sejam competentes para se inserirem no mercado de trabalho, transmitindo de forma eficiente, informações precisas, objetivas e rápidas. A objetividade da prática escolar é garantida pela pesquisa científica, a tecnologia educacional e a análise experimental do comportamento, uma vez que os conteúdos são resultados da aplicação de leis naturais que não dependem dos que a conheçam ou executam.

Os conteúdos de ensino são as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Apenas é matéria de ensino o que se pode reduzir ao conhecimento observável e mensurável. Assim, os conteúdos decorrem da ciência objetiva, sendo eliminado qualquer indício de subjetividade. O material de instrução encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc.

Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se modelar as respostas apropriadas aos objetivos institucionais é a primeira tarefa do professor, a principal tarefa é conseguir o comportamento adequado pelo controle de ensino, onde aparece a importância da tecnologia educacional. Essa tecnologia é a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, e se utiliza de uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente. Há uma grande variedade de sistemas instrucionais e todos possuem três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo de ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamento terminais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar a sequência dos passos da instrução; c) execução do programa, reforçando gradualmente as respostas corretas que correspondem ao objetivo. O importante da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, etc.

As relações entre professor e alunos são estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos. Ou seja, o professor administra as condições para que a matéria seja transmitida, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem e por sua vez, o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe o sistema instrucional previsto. O aluno não participa da elaboração do programa educacional, tornando-se ambos, espectadores frente à verdade objetiva. Para garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, a comunicação entre professor e aluno tem um sentido exclusivamente técnico. São desnecessárias as discussões, os debates, os questionamentos, assim como tem pouca importância as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para as teorias que fundamentam esta pedagogia, aprender é uma questão de modificação do desempenho, ou seja, o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições que irão estimular o aluno, de modo que ele saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Portanto, o ensino é um processo de condicionamento através do

uso do reforçamento das respostas que se deseja obter. Dessa forma, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual frente a objetivos preestabelecidos.

Remonta à segunda metade dos anos 1950 a influência da Pedagogia Tecnicista. Entretanto, a introdução efetiva foi no final dos anos 1960 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar, inserindo a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção do regime capitalista. As leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71 são os marcos da tendência tecnicista, que surge para substituir a orientação escolanovista, reorganizando o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Não há indícios seguros que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista. A aplicação da metodologia dessa pedagogia (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor, antes, sua profissão continua mais para uma postura eclética em torno dos princípios pedagógicos, assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

### **2.3.2. Tendência pedagógica progressista**

O termo “progressista” é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma apreciação crítica das realidades sociais, sustentam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação. É lógico que a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade com regime capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores juntamente com outras práticas sociais.

Veremos a seguir, as três tendências progressistas propostas por Libâneo (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos), quanto ao papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, a relação professor-aluno e os pressupostos de aprendizagem de cada uma delas.

Na Pedagogia Progressista Libertadora, para Libâneo (2005), falar de ensino escolar não é próprio da pedagogia libertadora, já que sua marca é a atuação “não-formal”. Mas, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professor e alunos, mediante a realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, para nela atuarem, num sentido de transformação social. A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação, portanto, é uma educação crítica. Contrariamente, da educação tradicional, também chamada “bancária” – que visa apenas depositar informações sobre o aluno - e da renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – mas, ambas são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social da opressão.

Os conteúdos de ensino são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos e denominados “temas geradores”. Essa pedagogia recusa os conteúdos tradicionais porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. A transmissão de conteúdos específicos não é importante, mas sim, despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação”, porque não parte do saber popular. Se houver a necessidade de textos de leitura, estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos, orientados pelo educador.

Libâneo (2005, p. 34), comenta que, o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, “em momento algum, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que segundo suas próprias palavras, impede que ela seja colocada em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da

sociedade”. Por isso sua atuação se dá mais em nível de educação extra-escolar. O que não impede, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotadas e aplicados por numerosos professores.

Há uma relação de autêntico diálogo para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido.

Assim sendo, a maneira de trabalhar a educação é o “grupo de discussão” a quem cabe gerenciar a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor se torna um “animador”, que, por princípio, deve estar ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. O professor deve caminhar junto, intervindo o mínimo possível, embora nunca deva se furtar a fornecer uma informação mais sistematizada.

Os passos da aprendizagem são a codificação-decodificação, e problematização da situação. Esses passos permitirão aos educandos um esforço da compreensão do “vivido”, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiências em torno da prática social. Com isso, dispensa-se um programa previamente estruturado, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem. Entretanto, admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.

O relacionamento entre professor e aluno se dá através do diálogo, como método básico, portanto, a relação é horizontal, onde o educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem isso, a relação pedagógica perde consistência. Por pressuposto, elimina-se toda relação de autoridade, sob pena de estar inviabilizando o trabalho de conscientização, de “aproximação de consciências”. Trata-se de uma não-diretividade, não no sentido de ausência do professor, mas de sua permanência vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra”, para se exprimir sem ficar neutro.

A motivação para a aprendizagem se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Essa análise envolve o exercício da abstração, através da qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos.

Portanto, para a pedagogia libertadora, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só terá sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política.

As manifestações na prática escolar da pedagogia libertadora têm como inspirador e divulgador Paulo Freire, que aplicou suas ideias pessoalmente em vários países. Entre nós, exerceu uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, principalmente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina “educação popular”.

Na Tendência Progressista Libertária, Libâneo (2005) justifica que a escola exerce uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica dessa pedagogia é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão contaminando todo o sistema. Com base na participação em grupo, a escola irá instituir mecanismos institucionais de mudanças, como: assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações, etc., de tal forma que o aluno, atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação dessa



pedagogia é aproveitar a margem de liberdade do sistema, criando grupos com princípios educativos autogestionários. Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza na coletividade. A pedagogia libertária, conhecida também como “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tem controle sobre tudo, desde os professores até os programas e provas, retirando da escola sua autonomia.

As matérias estão à disposição do aluno, mas não são exigidas, sendo apenas um instrumento a mais, pois o que importa é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. O “conhecimento” para essa pedagogia não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas, a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses que se manifestam pelo grupo e que não são necessárias nem indispensáveis, as matérias de estudo.

Os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças as suas iniciativas e sem qualquer forma de poder, na vivência grupal e na forma de autogestão. Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola. Os alunos têm a liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

O progresso da autonomia se dá de uma forma crescente: primeiro a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos; segundo, o grupo começa a se organizar através de discussões, cooperativas, assembléias, isto é, a manifestação pela palavra; terceiro, o grupo se organiza de forma mais efetiva e finalmente no quarto momento, parte para a execução do trabalho.

A pedagogia libertária visa em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças. Embora o professor e aluno sejam considerados desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem que haja imposição de suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor se torna um orientador e um catalisador, onde ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Os alunos são livres frente ao professor, da mesma forma que o professor o é em relação aos alunos. Entretanto, a liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno não se sente integrado e resolve não participar, o grupo tem a responsabilidade sobre o fato e vai se colocar a questão; quando o professor se silencia diante de uma questão, tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. Assim, ao professor cabe a função de “conselheiro” e algumas vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

A burocracia nas instituições, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal, através do grupo, e a negação de qualquer forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. Portanto, a motivação está no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois, imagina-se que o grupo desenvolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Somente o que for vivido, o que for experimentado será incorporado e poderá ser utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu

possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

E para encerrar as tendências pedagógicas, na Pedagogia Progressista Crítico-social dos Conteúdos segundo a classificação de Libâneo, a escola tem como tarefa primordial a difusão dos conteúdos. Mas, não conteúdos abstratos, e sim vivos, concretos e, portanto inseparáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que possa prestar aos interesses da população, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la assim, democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é agir no sentido da transformação da sociedade. Se for a consciência de seus condicionantes histórico-sociais que define uma pedagogia crítica, a função da pedagogia dos “conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos é a condição para que a escola sirva aos interesses populares e garanta a todos um bom ensino. Nesse sentido, a educação é entendida como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, para uma visão organizada e unificada.

Sintetizando, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os conteúdos na pedagogia crítico-social são as culturas universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, que foram incorporados pela humanidade, mas reavaliados de uma forma permanente, frente às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não é satisfatório que os conteúdos sejam apenas ensinados, mesmo que bem ensinados, é necessário que tenham ligação, de forma indissociável, ao seu significado humano e social.

A forma que a pedagogia crítico-social concebe os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas, existe uma relação de continuidade em que, de uma forma progressiva, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Essa ascensão a uma forma de elaboração superior conquistada pelo próprio aluno se dá com a intervenção do professor.

A postura da pedagogia dos “conteúdos” admite um conhecimento relativamente autônomo, assumindo um saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. O papel do professor trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com as experiências concretas dele, pela continuidade; mas, de outro lado, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante, esta é a ruptura.

Portanto, pode-se ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, pois isso pode afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, tanto criticada na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

Se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber vinculado às realidades sociais, é necessário que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que esses possam reconhecer nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade, ou seja, a prática social.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação

direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber vindo de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que acontece a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Apenas é possível essa ruptura com a introdução explícita, pelo professor, dos novos elementos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Dessa forma, a aula começa pela constatação da prática real, havendo em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor, ou seja, acontece a unidade entre a teoria e a prática.

A relação entre professor e aluno consiste no provimento das condições em que ambos possam colaborar para fazer progredir as trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social e cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador. O papel do aluno é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. O esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica em envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Entretanto, o professor não ficará contente em apenas satisfazer as necessidades e carências, mas, buscará despertar outras necessidades, acelerando e disciplinando os métodos de estudo, exigindo o esforço do aluno, propondo conteúdos e modelos compatíveis com as suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

O aluno por um esforço próprio se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, ampliando assim sua própria experiência. O conhecimento novo se apóia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor fornece a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O nível de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Na visão pedagógica dos conteúdos, aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Consequentemente admite-se o princípio da aprendizagem significa que supõe, como primeiro passo, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor necessita saber e compreender o que os alunos dizem ou fazem e, o aluno precisa compreender o que o professor procura lhes dizer. A transferência de aprendizagem se dá a partir do momento que o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Este resultado tem a clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Na prática escolar, o esforço de elaboração da pedagogia dos “conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação entre conteúdos e realidades sociais. Visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, um como extensão do outro, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção. Mesmo que se espere do professor, em curto prazo, maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio das formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição, para Libâneo (2005, p 42) “será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”, tendo em vista a democratização da sociedade brasileira, atendendo aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira.

Dentro dessa linha de pensamento aqui exposta, pode-se citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo Makarenko. Entre os autores atuais, pode-se citar Charlot, Suchodolski, Manacorda e especialmente, Snyders. Dentre os autores brasileiros, destaca-se Demerval Saviani. Também representam as propostas apresentadas, inúmeros professores da rede escolar pública que de uma forma competente, se ocupam de

uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é um estudo de cunho quanti-qualitativo e de natureza descritiva, que visa analisar as tendências pedagógicas nas aulas de Educação Física, nas instituições federais do Rio Grande do Sul que trabalham com a educação agrícola (EAF Alegrete, CEFET São Vicente do Sul e CEFET Bento Gonçalves). A seguir são apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como são descritos os locais de estudo, os instrumentos utilizados para coletar e analisar os dados da pesquisa e a caracterização da amostra selecionada.

A fim de desenvolver a pesquisa e alcançar resultados, realizou-se um estudo que foi de cunho quanti-qualitativo, pois foram traduzidas em números as opiniões, e as informações classificadas e organizadas, utilizando-se de métodos estatísticos. É descritiva, pois tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, caracterizando-se pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, no caso, o questionário (GIL, 1991). Ou seja, através desta pesquisa, procurou-se descrever, analisar e interpretar as respostas dos questionários na busca de perceber a tendência pedagógica predominante na disciplina de Educação Física das instituições federais de educação agrícola do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo colher uma série de informações sobre a tendência pedagógica predominante nas aulas de Educação Física e quais as contribuições dessas aulas para a formação do cidadão, com a finalidade de orientar as atuações pedagógicas futuras, adaptando-as às realidades da sociedade. A fim de atingir tal objetivo, empregou-se instrumentos de coleta de dados a uma amostra de alunos matriculados no ano de 2008 nas instituições federais do Rio Grande do Sul (EAF Alegrete, CEFET Bento Gonçalves e CEFET São Vicente do Sul), bem como, com todos os professores de Educação Física dessas instituições. Justifica-se que a Escola Agrotécnica Federal de Sertão – EAFS não faz parte diretamente da pesquisa, pois é a instituição que o autor está vinculado. A partir das respostas buscou-se verificar qual a tendência pedagógica predominante nas aulas de Educação Física e qual a contribuição desta disciplina na formação profissional e moral dos alunos.

Assim, os dados foram coletados através de questionários, que se caracterizam como instrumentos constituídos por uma série ordenada de perguntas, com respostas de múltiplas escolhas, pois são facilmente tabuláveis e proporcionam uma exploração tão boa quanto a de perguntas abertas e que devem ser respondidas por escrito. Para isso, o entrevistador tomou alguns cuidados no processo de elaboração do questionário, como: conhecer o assunto que se está pesquisando; ter cuidado na seleção das questões; limitar o questionário em extensão e em finalidade; codificar as questões para ter a tabulação facilitada, indicar a entidade organizadora; o questionário deverá estar acompanhado de instruções para facilitar o entendimento das respostas e possuir uma boa apresentação estética (SANCHEZ, 2007).

É importante ressaltar que após a tabulação das questões, a análise de dados pode evidenciar possíveis falhas existentes no questionário, como: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidades ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante e número excessivo de questões. Por essa razão, aplicou-se um “pré-questionário” a outro grupo de indivíduos (diferentes dos sujeitos da pesquisa), a fim de verificar possíveis incoerências nas questões propostas. Feito os possíveis ajustes, foi construído o questionário definitivo.

A pesquisa bibliográfica foi o que norteou este trabalho, abrangendo a bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo. Assim, com o intuito de resumir os principais

pontos da metodologia foram adotados os seguintes procedimentos para a realização deste trabalho:

- a) revisão bibliográfica, por meio, principalmente de livros, artigos científicos publicados em eventos e periódicos relevantes na área, a fim de construir um referencial teórico consistente. Entre os assuntos, foram pesquisados temas, como: Educação Agrícola; Educação Física Escolar e Tendências Pedagógicas na prática escolar;
- b) pré-teste dos questionários que foram aplicados em outra instituição que não faz parte da pesquisa (Escola Agrotécnica Federal de Sertão – EAF Sertão), para avaliar sua aplicabilidade;
- c) questionário aplicado a uma amostra de alunos matriculados nas instituições federais de educação agrícola do Rio Grande do Sul em 2008, relativo à visão das aulas de Educação Física e a importância desta para seu desenvolvimento;
- d) questionário aplicado aos professores de Educação Física destas instituições, relativo à pedagogia aplicada nas aulas de Educação Física e sua importância.
- e) análise e apresentação dos resultados.

### 3.1. Local de Estudo

As três instituições participantes da pesquisa estão situadas no Estado do Rio Grande do Sul, sendo autarquias educacionais de natureza jurídica<sup>19</sup> e estão vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação, que são: o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. O gráfico 1 indica a localização geográfica das instituições no Estado do Rio Grande do Sul.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul está localizado na cidade de São Vicente do Sul, situada no centro ocidental riograndense. Possui uma população de aproximadamente 9 mil habitantes e uma área de 1.196,6 km<sup>2</sup>. O CEFET SVS possuía 609 alunos matriculados em 16 cursos oferecidos à população regional. Possuía também 11 setores de produção e contava com 72 técnico-administrativos e 30 professores em seu quadro docente. A área da instituição é de aproximadamente 332 ha e a área construída fica em torno de 26.000 m<sup>2</sup>. No ano de 2007 contou com um orçamento de R\$ 16.609.476,59<sup>20</sup>. A missão do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul é ser um Centro de Referência para os sistemas de ensino, atuando como pólo de excelência em Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul.

O CEFET SVS visa preparar os cidadãos para exercerem atividades em todos os setores da economia, tornando-os agentes de difusão de conhecimentos e oportunizando o seu ingresso e a sua permanência no mundo produtivo, como cidadão comprometido com a transformação da realidade.

A Escola Agrotécnica Federal de Alegrete - EAFA, situada em Passo Novo, 2º distrito do município, distante aproximadamente 30 km da cidade de Alegrete, com uma população de aproximadamente 80 mil habitantes e área de 7.803.967 Km<sup>2</sup>, sendo o maior município do Estado em extensão territorial. Possuía 953 alunos matriculados em 11 cursos oferecidos. Contava com 8 setores de produção e um quadro de 57 servidores técnico-administrativos e 45 docentes. A área da escola é de 318 ha e possui 26.862 m<sup>2</sup> de área construída. Teve em 2007 um orçamento de R\$ 18.839.132,88. E sua missão é de promover a produção do

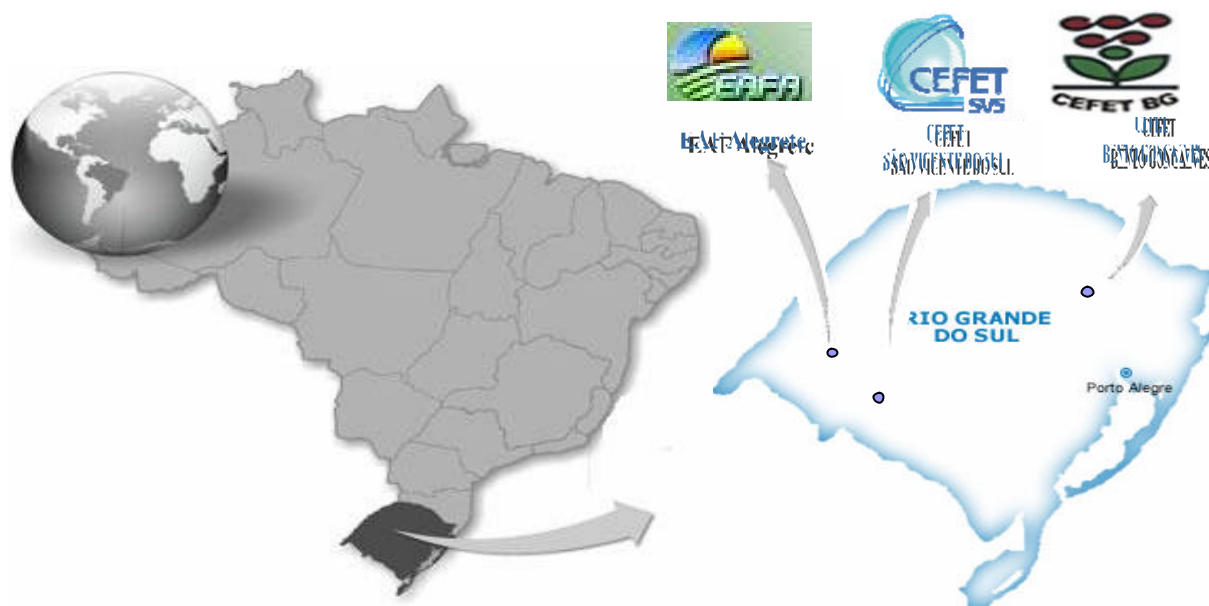
---

19 Autarquias são pessoas jurídicas de direito público criadas por lei específica (Art. 37, XIX, da Constituição Federal), que dispõem de patrimônio próprio e realizam atividades típicas de Estado de forma descentralizada.

20 Os dados apresentados das três instituições pesquisadas são referentes ao ano de 2007, pois no momento da pesquisa, não existia os dados finais referentes ao ano de 2008.

conhecimento, pesquisa, trabalho, cultura e lazer para a formação de cidadãos, éticos, críticos, conscientes, participantes e competentes nos níveis médio, técnico e tecnológico, capazes de interagir no setor produtivo agropecuário, agroindustrial e de serviços, atuando como agente de desenvolvimento sustentável.

A terceira instituição pesquisada foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFET-BG, situado no centro urbano da cidade de Bento Gonçalves, que está localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, com área de pouco mais de 382 km<sup>2</sup> e população que supera os cem mil habitantes. Possuía 665 alunos matriculados em 11 cursos oferecidos. Possuía 9 setores de produção e contava com um quadro de servidores de 60 técnico-administrativos e 44 docentes. A área da escola é de 85 ha e 19.527 m<sup>2</sup> de área construída. O orçamento de 2007 foi de R\$ 16.033.437,64. Sua missão é formar cidadãos conscientes para o mundo do trabalho, através de uma educação integral e formação técnica de qualidade, fomentando a pesquisa e a extensão e visando o bem estar social. E tem como finalidades formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.



**Figura 1.** Localização das Instituições federais de ensino agrícola pesquisadas

O acesso ao local da pesquisa foi facilitado pelo fato do pesquisador ser professor da rede de ensino federal tecnológico e realizar seu estágio de vivência pedagógica, sendo requisito parcial para Pós-graduação, Mestrado em Educação Agrícola, nas mesmas instituições participantes da pesquisa.

### 3.2. Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos da pesquisa foram elaborados tomando como base os estudos sobre as tendências pedagógicas apresentado no capítulo 3. Tanto o instrumento direcionado aos alunos (apêndice 1), quanto o instrumento dos professores (apêndice 2) possuem os seguintes elementos:

- Bloco de identificação;
  - para alunos: idade, série e escola;
  - para professores: idade, instituição de graduação, tempo de atuação como docente, escola que atua;
- Questão aberta sobre a importância da Educação Física Escolar;
- Bloco de questões fechadas divididas em 5 grupos:
  - Função da escola;
  - Conteúdos ministrados;
  - Métodos de ensino;
  - Relação professor-aluno;
  - Pressupostos de aprendizagem.

No último bloco, cada grupo possui 5 afirmativas, sendo cada uma delas relativa à uma tendência pedagógica:

- Liberal Tradicional;
- Liberal Não-diretiva;
- Liberal Tecnista;
- Progressista Libertadora;
- Progressista Crítico-social dos Conteúdos.

As tendências foram selecionadas de acordo com o estudo feito sobre as tendências pedagógicas, segundo a classificação de Libâneo. Optou-se por abordar na revisão bibliográfica a Tendência Pedagógica Liberal Progressivista e a Tendência Pedagógica Progressista Libertária. Mas, observou-se que essas estão muito próximas de outras tendências quanto aos pressupostos que se referem à função da escola, métodos de ensino, conteúdos ministrados, relação professor-aluno e pressupostos de aprendizagem e, por isso, não foram utilizadas no questionário para que não houvesse qualquer tipo de dúvida nas respostas.

A escala utilizada para a valoração do bloco de questões fechadas é a “Escala de Likert<sup>21</sup>, que consiste num conjunto de respostas a afirmações, diante das quais os sujeitos indicam um grau de concordância ou discordância” (MALHOTRA, 2006, p. 249). A tabela 1 apresenta o conjunto de respostas definidas para o instrumento, juntamente com os escores numéricos associados.

**Tabela 1** – Escala Likert

<b>Discordo Totalmente (DT)</b>	<b>Discordo Parcialmente (DP)</b>	<b>Não concordo nem discordo (I)</b>	<b>Concordo Parcialmente (CP)</b>	<b>Concordo Totalmente (CT)</b>
1	2	3	4	5

Fonte: Malhotra, 2006

<sup>21</sup> A Escala de Likert consiste num conjunto de respostas a afirmações, diante dos quais os sujeitos indicam um grau de concordância ou discordância.



Uma indicação de resposta “Concordo Totalmente” denota uma atitude favorável com escore 5 (máximo). A indicação de uma resposta “Discordo Totalmente” terá um escore de 1 (mínimo), significando divergência total com a afirmativa. A opção “Nem concordo, nem discordo” possui um escore de valor 3, apontando para uma neutralidade, ou seja, falta de convicção para concordar ou discordar em relação à afirmativa. Seguindo essa valoração, os escores positivos indicam satisfação e escores negativos apontam para fragilidades.

A técnica de Likert é caracterizada como uma escala não-comparativa, onde cada objeto é escalonado independentemente dos outros no conjunto de estímulo.

### 3.3. Definição da Amostra

Participaram desse estudo, 212 (duzentos e doze) alunos do ensino técnico concomitante com o ensino médio com habilitação em agropecuária das três instituições acima citadas e os cinco professores da disciplina de Educação Física que atuam nessas instituições. Durante o processo, todos os professores se dispuseram a colaborar com a pesquisa através dos questionários respondidos e apresentação de seu ambiente de trabalho, no momento da visitação do pesquisador às instituições de atuação. Durante a visitação foram coletados os dados para essa pesquisa, através de questionário aplicado junto aos alunos e professores. Antes da aplicação do questionário o pesquisador desenvolveu um diálogo com os alunos e professores, para tomar ciência das peculiaridades da instituição e do trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física e também dirimir possíveis dúvidas nas questões em que não havia compreensão dos alunos.

A amostra de alunos para a pesquisa foi definida através da técnica de amostragem por *Cluster* ou Conglomerado<sup>22</sup>, dentre os matriculados nas três séries do ensino profissional concomitante com o ensino médio, numa população de aproximadamente 1100 alunos. A tabela 2 apresenta os *clusters* e *subclusters* que foram utilizados para sorteio das turmas participantes. A amostra selecionada ficou assim dividida: 21 alunos da 1ª série, 24 alunos da 2ª série e 24 alunos da 3ª série do CEFET São Vicente do Sul; 34 alunos da 1ª série, 19 alunos da 2ª série e 24 alunos da 3ª série EAF Alegrete; 22 alunos da 1ª série, 25 alunos da 2ª série e 19 alunos da 3ª série CEFET Bento Gonçalves, totalizando 212 alunos. Também os cinco professores que representam a população de professores de Educação Física que ministram aulas nestas instituições participaram da pesquisa, respondendo ao instrumento.

Os dados foram organizados e apresentados na forma de tabelas e gráficos. Os dados de caráter quantitativo foram analisados por meio dos pacotes estatísticos SPSS for Windows 10.0.5, Statistica 6.0 e BioEstat 5.0<sup>23</sup>. Os dados foram analisados no nível de significância de 5% ( $p = 0,05$ ). Os dados de cunho qualitativo foram sistematizados em diferentes categorias de análise, para poder interpretar a questão aberta sobre a importância da Educação Física Escolar.

---

<sup>22</sup> Técnica usada quando a identificação dos elementos da população é extremamente difícil, porém pode ser relativamente fácil dividir a população em conglomerados (subgrupos) heterogêneos representativos da população global.

<sup>23</sup> Para outras informações acessar <http://www.statsoft.com>, <http://www.statsoft.com> e <http://www.mamiraua.org.br>.

**Tabela 2** – *Clusters* para seleção da amostra da pesquisa

<b>ESCOLA (E)</b>	<b>SÉRIE (S)</b>	<b>TURMA (T)</b>	<b>LEGENDA DOS CLUSTERS</b>	<b>TURMAS SELECIONADAS POR SORTEIO</b>
1	1	1; 2; 3; 4	E1S1+T1; E1S1+T2; E1S1+T3; E1S1+T4	E1S1+T1
	2	1; 2; 3; 4	E1S2+T1; E1S2+T2; E1S2+T3; E1S2+T4	E1S2+T3
	3	1; 2; 3; 4	E1S3+T1; E1S3+T2; E1S3+T3; E1S3+T4	E1S3+T1
2	1	1; 2; 3; 4	E2S1+T1; E2S1+T2; E2S1+T3; E2S1+T4	E2S1+T1
	2	1; 2; 3; 4	E2S2+T1; E2S2+T2; E2S2+T3; E2S2+T4	E2S2+T2
	3	1; 2; 3; 4	E2S3+T1; E2S3+T2; E2S3+T3; E2S3+T4	E2S3+T2
3	1	1; 2; 3; 4	E3S1+T1; E3S1+T2; E3S1+T3; E3S1+T4	E3S1+T2
	2	1; 2; 3; 4	E3S2+T1; E3S2+T2; E3S2+T3; E3S2+T4	E3S2+T1
	3	1; 2; 3; 4	E3S3+T1; E3S3+T2; E3S3+T3; E3S3+T4	E3S3+T1

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo apresentam-se os principais resultados obtidos após o tratamento dos dados originados pela pesquisa anteriormente delineada. Pretende-se, dessa forma, descrever, explicar e discutir resultados, tendo como suporte teórico a pesquisa bibliográfica apresentada nos capítulos anteriores e, na medida do possível, sugerir contribuições para a prática pedagógica na disciplina de Educação Física.

Convém salientar que esses resultados limitam-se aos alunos e professores pesquisados, em termos da população presente no momento da pesquisa, e não podem ser generalizados a todas as escolas do país, devendo-se levar em conta as peculiaridades de cada instituição.

Numa primeira fase, examinam-se os dados dos alunos e professores participantes da pesquisa. Na sequência, são apresentados e comentados os resultados quantitativos do questionário de alunos e professores. Após, faz-se uma análise dos dados qualitativos dos instrumentos e, por fim, são apresentadas as considerações finais do capítulo.

A fidedignidade ou a precisão de um teste diz respeito à característica que ele deve possuir e medir sem erros. Segundo Pasquali (2003, p. 192) “medir sem erros significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião produzem resultados idênticos, isto é, a correlação entre estas duas medidas deve ser de 1 (um)”. Entretanto, como o erro está sempre presente em qualquer medida, esta correlação se afasta tanto do 1 (um) quanto maior for o erro cometido na medida. A análise da precisão de um instrumento quer mostrar precisamente o quanto ele se afasta do ideal da correlação 1 (um), determinando um coeficiente que, quanto mais próximo de 1, menos erro o teste comete ao ser utilizado.

Por meio do coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach<sup>24</sup> verifica-se a congruência dos itens que compõem o instrumento que avaliou as Tendências Pedagógicas trabalhadas nas aulas de Educação Física nas instituições federais de ensino agrícola do Rio Grande do Sul. O  $\alpha$  de Cronbach foi igual a 0,8106, serve assim, como indicador de consistência do instrumento, pois esse grau de covariância dos itens entre si pode ser considerado aceitável, conforme Pasquali (2003).

### 4.1. Perfil dos Sujeitos Participantes

A amostra pesquisada de alunos, conforme apresentamos no capítulo anterior, reúne dados e informações relativos a 212 alunos das 3 séries das instituições selecionadas para a pesquisa. A tabela 3 apresenta o número de alunos por série de cada instituição, sendo uma distribuição homogênea entre elas. Deste modo, o CEFET de São Vicente do Sul representa 33%, a EAF de Alegrete representa 36% e o CEFET de Bento Gonçalves representa 31% do total dos alunos que responderam ao questionário.

---

<sup>24</sup> Conforme Freitas (2000) e Oliveira Neto e Riccio (2001) o teste de confiabilidade é imperativo e mede o desempenho do instrumento para uma dada amostra evitando o agrupamento de questões aparentemente relevantes. A validade e a confiabilidade são requisitos essenciais para uma medição, pois o coeficiente mede a consistência interna do instrumento.

**Tabela 3** - Distribuição dos alunos por série de cada instituição de ensino.

<b>Unidades de Ensino</b>	<b>Séries</b>	<b>amostra de alunos</b>
CEFET SVS – São Vicente do Sul	1ª série - 21 alunos 2ª série - 24 alunos 3ª série - 24 alunos	69 alunos (33%)
Eafa – Alegrete	1ª série - 34 alunos 2ª série - 19 alunos 3ª série - 24 alunos	77 alunos (36%)
CEFET BG – Bento Gonçalves	1ª série - 22 alunos 2ª série - 25 alunos 3ª série - 19 alunos	66 alunos (31%)
<b>Total de Alunos</b>		<b>212 alunos</b>

O instrumento aplicado aos alunos foi elaborado com a finalidade única e exclusiva de coletar informações acerca das tendências pedagógicas ministradas nas aulas de Educação Física, e em nenhum momento os dados pessoais foram ou serão divulgados. Além da identificação da instituição e da série frequentada, a idade (em anos) fez parte do instrumento com o objetivo de saber se a faixa etária dos alunos estava dentro da média nacional.

A faixa etária dos alunos pesquisados concentra-se no intervalo de 15 a 17 anos, conforme Tabela 4. Tabulados os dados, a média da amostra é de 15,61 para a 1ª série, 16,47 anos para a 2ª série e 17,36 anos para a 3ª série. Com 1 caso de *out liers*<sup>25</sup> para a 1ª série, 1 caso para a 2ª série e 2 casos para a 3ª série. Conclui-se que a média da idade está dentro da média da faixa etária de cada série, que é de 15 anos a 17 anos para o ensino médio, conforme dados do INEP<sup>26</sup>.

**Tabela 4** – Distribuição da amostra de alunos por unidade de ensino, série e idade

<b>Unidades de Ensino</b>	<b>Séries</b>	<b>Média idade escola/série</b>	<b>Média idade/série</b>
CEFET SVS – São Vicente do Sul	1ª série - 21 alunos	15,5 anos	15,61 anos
Eafa – Alegrete	1ª série - 34 alunos	16,2 anos	
CEFET BG – Bento Gonçalves	1ª série - 22 alunos	14,7 anos	
CEFET SVS – São Vicente do Sul	2ª série - 24 alunos	16,6 anos	16,47 anos
Eafa – Alegrete	2ª série - 19 alunos	16,6 anos	
CEFET BG – Bento Gonçalves	2ª série - 25 alunos	16,2 anos	
CEFET SVS – São Vicente do Sul	3ª série - 24 alunos	17,2 anos	17,36 anos
Eafa – Alegrete	3ª série - 24 alunos	17,3 anos	
CEFET BG – Bento Gonçalves	3ª série - 19 alunos	17,4 anos	

Em relação ao instrumento aplicado aos professores, observa-se que o quadro de docentes que atuam na disciplina de Educação Física dessas instituições indica que esses já possuem grande experiência no magistério, com a média de 23 anos de atividades na área, conforme apresenta a Tabela 5. O professor 1 possui 52 anos de idade e 27 anos de magistério; o professor 2 tem 34 anos e 9 anos de magistério; o professor 3 tem 50 anos de

<sup>25</sup> Os *outliers* (observações discrepantes) podem representar erros de introdução de dados, caso em que devem ser eliminados, ou fazer parte do fenômeno em estudo, caso em que devem ser mantidos, assinalando-se a sua existência. Sempre que existir outliers, esses devem ser expressamente referidos e analisados quando da interpretação dos resultados, pois podem influenciar a média (aumentando-a ou diminuindo-a).

<sup>26</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

idade e 26 anos de magistério; o professor 4 tem 55 anos de idade e 29 anos de magistério; e o professor 5 tem 53 anos de idade e 24 anos de idade. A média de idade dos professores é de 48,8 anos. Tal informação poderá contribuir de forma mais efetiva para a conclusão de alguns itens dessa pesquisa, como é o caso da relação professor-aluno, onde há um índice muito grande na resposta, tanto por parte dos alunos como dos próprios professores, onde são vistos e veem a Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não-Diretiva como a que mais se manifesta. Por ter essa experiência, a relação professor-aluno é amistosa, havendo uma proximidade no relacionamento interpessoal, buscando auxiliar na formação de sua personalidade através das experiências vividas pelos próprios alunos. O professor se torna um especialista em relações humanas, segundo Libâneo. Muito mais que um professor, o aluno vê nesse profissional, alguém que ele possa confiar, buscando subsídios e orientações para solucionar seus problemas da melhor forma. Essa relação é garantida de uma forma pessoal e autêntica, havendo aceitação e respeito pleno do aluno em um ambiente amigável e de camaradagem.

**Tabela 5** – Idade dos professores e tempo de magistério

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo magistério</b>
Professor 1	52 anos	27 anos
Professor 2	34 anos	9 anos
Professor 3	50 anos	26 anos
Professor 4	55 anos	29 anos
Professor 5	53 anos	24 anos
Média	48,8 anos	23 anos

#### 4.2. Dados Quantitativos

Essa seção apresenta os resultados do terceiro bloco (questões fechadas) do instrumento de coleta de dados aplicado à amostra de alunos e a todos os professores das instituições da pesquisa. Tal bloco, com 25 questões tem como objetivo identificar a tendência pedagógica predominante nas aulas de Educação Física dessas instituições. A tabela 6 apresenta a distribuição das questões que avaliam cada tendência pedagógica. Dentro de cada item avaliado (função da escola, conteúdos ministrados, métodos de ensino, relação professor-aluno e pressupostos de aprendizagem), as tendências foram distribuídas fazendo um rodízio na posição em que se encontra dentro do questionário.

**Tabela 6** – Distribuição das questões no questionário

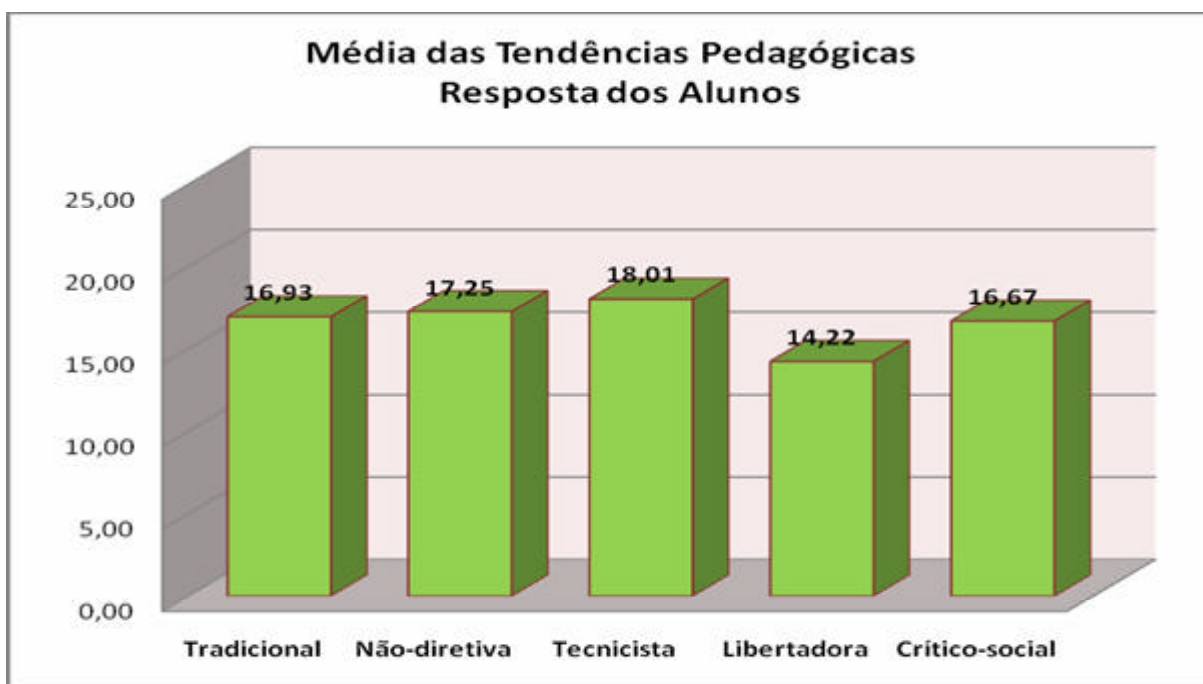
<b>Tendências</b>	<b>Questões</b>
Tendência Pedagógica Liberal Tradicional	1,7,13,19 e 25
Tendência Pedagógica Liberal Não-diretiva	2,8,14,20 e 21
Tendência Pedagógica Liberal Tecnista	3,9,15,16 e 22
Tendência Pedagógica Progressista Libertadora	4, 10, 11, 17 e 23
Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos conteúdos	5,6,12,18 e 24

Inicialmente são apresentadas as médias obtidas de todas as questões para cada tendência. Nas respostas dos alunos, conforme gráfico 1, a soma das médias indica a predominância da tendência pedagógica liberal tecnicista (18,01 de um total possível de 25). Ou seja, pode-se concluir que, as instituições de educação agrícola estão cumprindo com o papel a que se propõe. Esta influência provém dos anos 1960, que adequou o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar, que era inserir as escolas nos

modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Mesmo sistema de produção em que atualmente vivemos. Portanto, a formação das instituições que trabalham com o ensino técnico, está adaptada ao regime vigente. Mesmo tendo uma nova legislação em educação, a LDB 9.394/96, as instituições de educação técnica ainda estão sobre forte influência das leis 5.540/68 e 5.692/71.

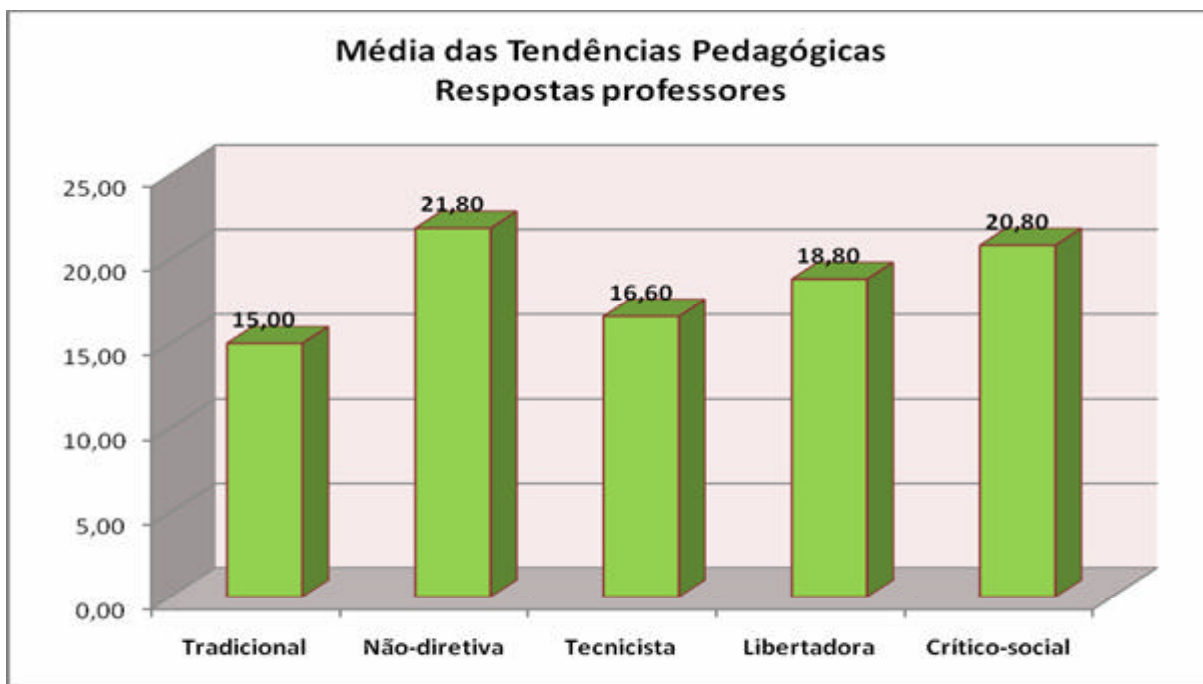
Com a soma das médias de 17,25, a tendência Não-Diretiva aparece como segunda maior média, oriunda, principalmente, da questão 20 que avalia a relação professor-aluno (como veremos a seguir). Com tal resultado identifica-se que os professores de Educação Física, talvez não tenham assimilado a Tendência Tecnicista, e pela própria estrutura da disciplina, estejam voltados para a Não-Diretividade na relação professor-aluno (LIBÂNEO, 2005).

Pode-se observar ainda que a Tendência Progressista Libertadora com média 14,22 foi a mais baixa dentre as tendências devido ao seu papel de não-formalidade, onde os conteúdos são desenvolvidos através de temas geradores. Os alunos acreditam que a escola tem uma função de educação tradicional, e dentro de uma instituição com formação tecnicista, não transmitir conteúdos específicos para essa formação seria algo inconcebível.



**Gráfico 2** - Médias das tendências pedagógicas – respostas dos alunos

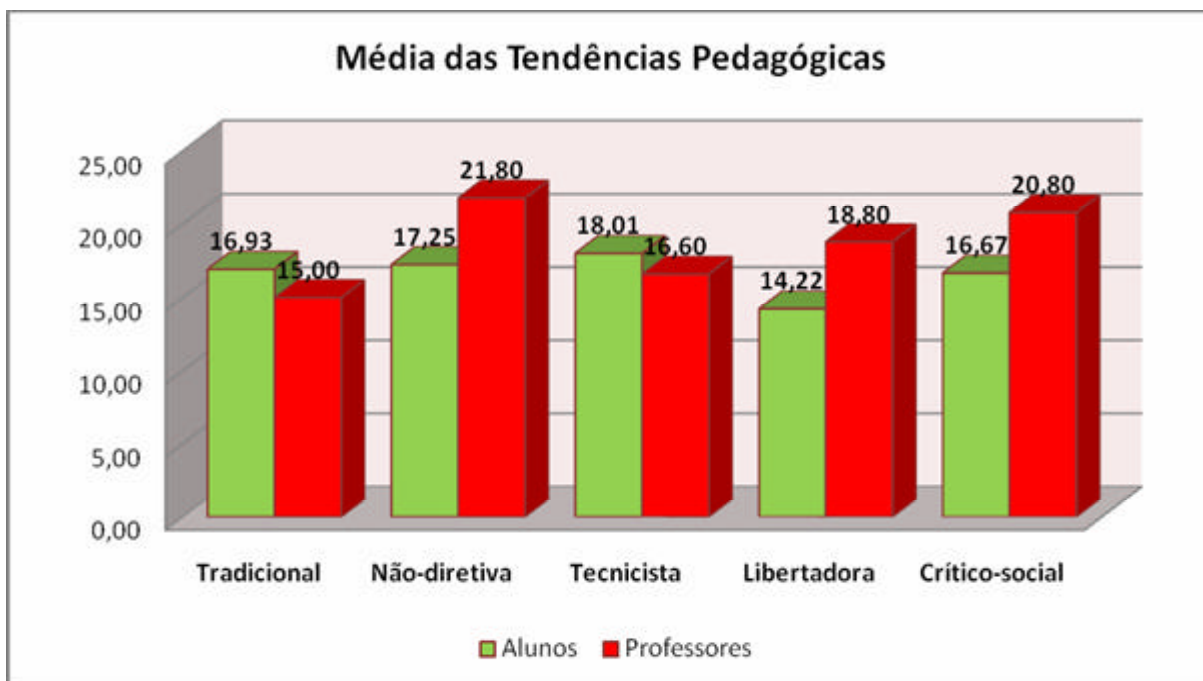
De acordo com as respostas dos professores, observado no gráfico 2, estes confirmam o que os alunos responderam: que a escola é Não-diretiva, em função da relação professor-aluno, mas que a escola é também crítico-social, onde o professor busca propor um modelo de ensino voltado para a realidade social do aluno. A soma das médias das respostas dos professores indica também que a escola é pouco tradicional-tecnicista, o que vai de encontro com a resposta dos alunos. Pode-se concluir que, a confirmação da Não-diretividade da disciplina de Educação Física, mesmo dentro das instituições federais de educação agrícola, por ser considerada uma disciplina prática e que foge dos padrões das outras disciplinas e que os professores mesmo não tendo um grande entendimento por parte dos alunos, representam a tentativa de dar um novo rumo à educação, através da tendência crítico-social, para formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seus atos.



**Gráfico 3** - Médias das tendências pedagógicas – respostas dos professores

Há uma discordância em alguns itens nas respostas dos alunos confrontados com as respostas dos professores. Enquanto os alunos responderam que a escola é tecnicista, com uma média de 18,01, os professores acreditam que a escola é Não-diretiva, com 21,80 de média. Os professores também atribuíram uma média alta de 20,80 à Tendência Pedagógica Crítico-social, enquanto os alunos responderam com uma média de apenas 16,67 para essa tendência. Os dois grupos concordam que os conteúdos são relativos à Tendência Pedagógica Libertadora, mas observa-se que as médias das respostas nas demais tendências estão muito próximas, dizendo com isso que há uma dúvida quanto a forma que os conteúdos são apresentados. Será que realmente são apresentados através de temas geradores como indica essa tendência, ou por ser uma disciplina prática, com o mínimo de teoria, tanto os alunos como os professores acreditam que a transmissão dos conteúdos não é o mais importante, mas sim a experiência vivida pelos alunos?

Quanto à relação professor-aluno, há quase unanimidade por parte dos professores e uma média muito alta nas respostas dos alunos que essa relação é própria da Educação Física, pois está centrada no aluno, auxiliando na formação de sua personalidade através de suas próprias experiências. O professor mantém um relacionamento pessoal e autêntico e como a educação está centrada no aluno, o professor atua com respeito e aceitação plena, tornando-se um facilitador no processo ensino-aprendizagem. O gráfico 3 mostra o comparativo das respostas dos alunos e professores.



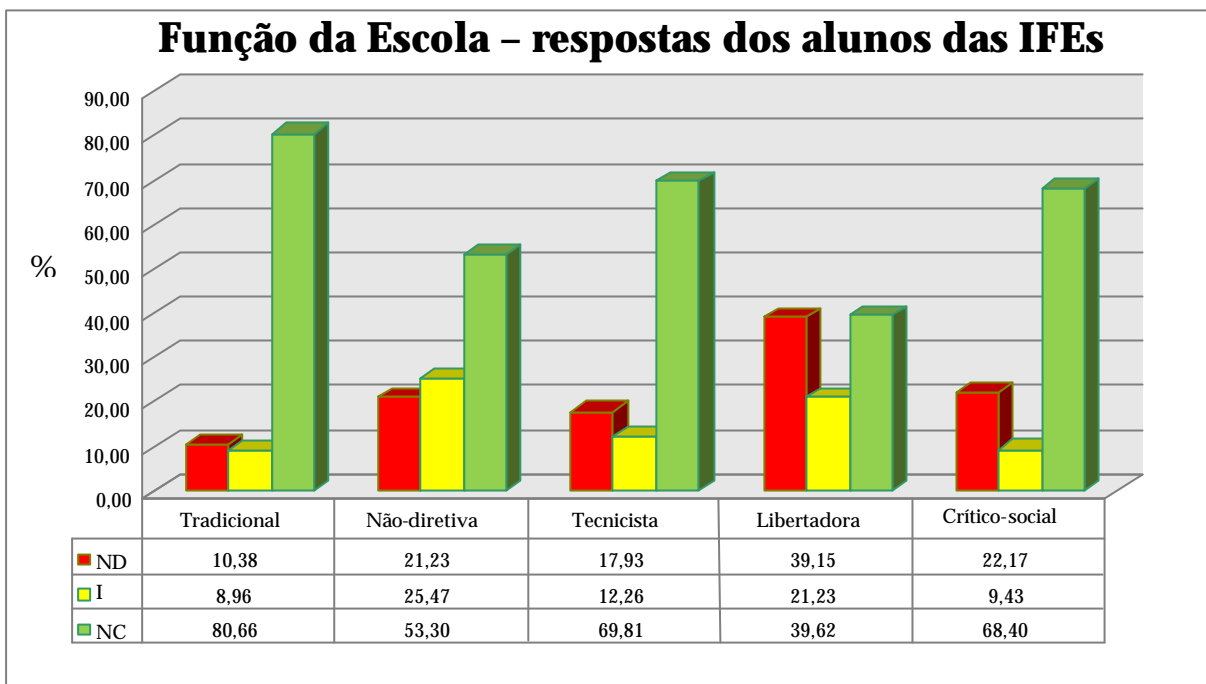
**Gráfico 4** - Médias das tendências - comparação das respostas alunos/professores

Primeiramente, procurou-se investigar qual a classificação de tendência pedagógica mais utilizada quanto a ser Liberal ou Progressista. Pelas respostas dos alunos as tendências pedagógicas mais utilizadas nas aulas de Educação Física entre as três instituições pesquisadas são as Liberais (Tradicional, Não-Diretiva e Tecnicista). Para os professores as tendências pedagógicas mais utilizadas nas instituições pesquisadas são as Progressistas (Crítico-social e Libertadora). A Educação Brasileira tem sido marcada nas últimas décadas pelas tendências liberais, nas suas formas conservadoras e renovadas, isto justifica suas manifestações nas práticas escolares e na questão pedagógica de muitos professores, mesmo que estes não se deem conta dessa influência, conforme Libâneo (2005).

Com relação à questão que abordou a função da escola na formação dos alunos através das aulas de Educação Física, os alunos apontam que a tendência predominante é a Tradicional. Através do gráfico 4, pode-se observar que o Nível de Concordância (NC) para a Tendência Tradicional é de 80,66%, justificando assim o papel da escola na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.

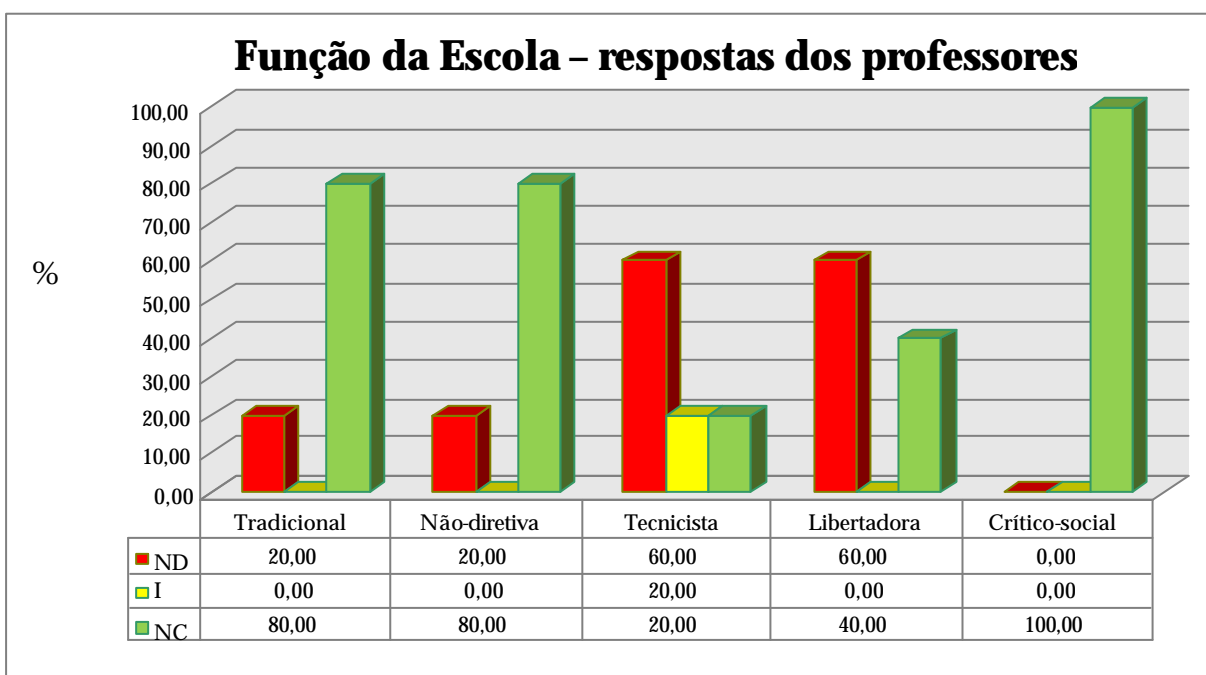
Mas, a escola também tem um cunho tecnicista, o que pode ser observado com o NC de 69,8% para a Tendência Tecnicista, demonstrando também que sua formação técnica é latente nestas instituições. A tendência Crítico-social obteve um NC de 68,4%, a Não-Diretiva NC de 53,3% e com apenas 39,6% de NC a Tendência Libertadora.





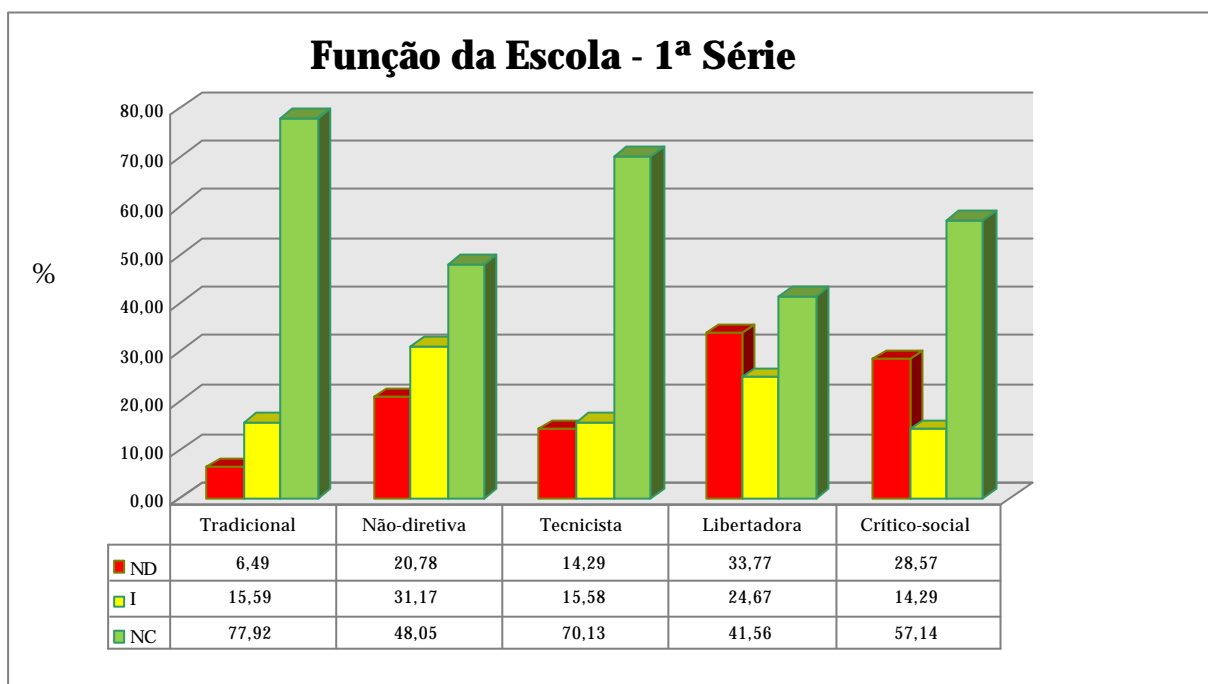
**Gráfico 5** - Função da Escola – respostas dos alunos

Há uma discordância entre professores e alunos em relação à função da escola, conforme se pode analisar no gráfico 5. Os professores acreditam que o papel da escola é Crítico-social, indicada pelo NC de 100%. Além disso apontam também que a escola é Liberal com NC de 80% para a Tendência Tradicional e Não-diretiva. Já as Tendências Libertadora e Tecnicista alcançaram um ND (Nível de Discordância) de 60%. Assim, os professores responderam que mesmo atuando numa escola técnica, a função da escola está voltada para a Tendência Crítico-social, sendo mais relevante a formação para a vida do que o conhecimento técnico.

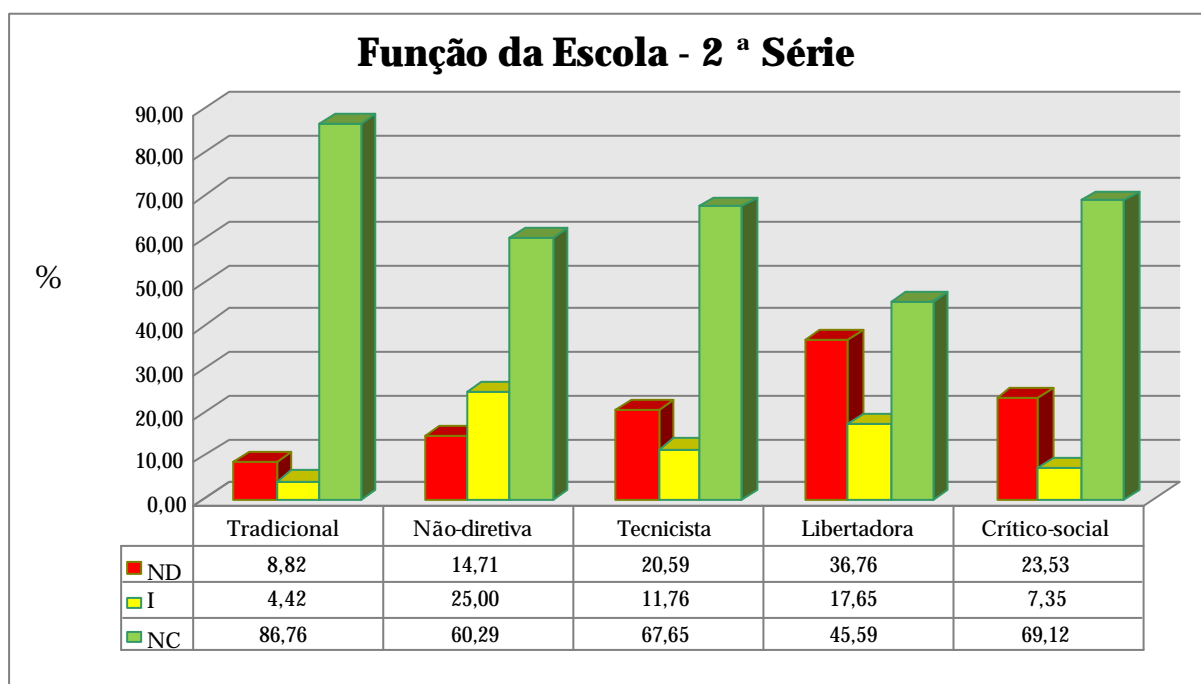


**Gráfico 6** - Função da Escola – respostas dos professores

Os gráficos 6, 7 e 8 apresentam os resultados por série. Na primeira série a Tendência Tradicional obteve NC de 77,92% e apenas 6,49% de ND. Assim, no geral a função da escola tem como tendência predominante a Tradicional. Com o NC de 57,14% para a Crítica-social e um ND de 28,57%, se torna uma das tendências que menos tem atuação na primeira série, segundo as respostas dos alunos. Na segunda série, a Tradicional alcançou um NC de 86,76% e ND de 8,82%. E na terceira série, a Tendência Tradicional volta a ter um NC de 77,61% e um ND de 16,42% sendo o mais alto em discordância que o ND da Crítico-social. A tendência Crítico-social aumenta para 80,60% o NC e diminui para 13,43% o ND, sendo o NC mais baixo entre todas as tendências pedagógicas.

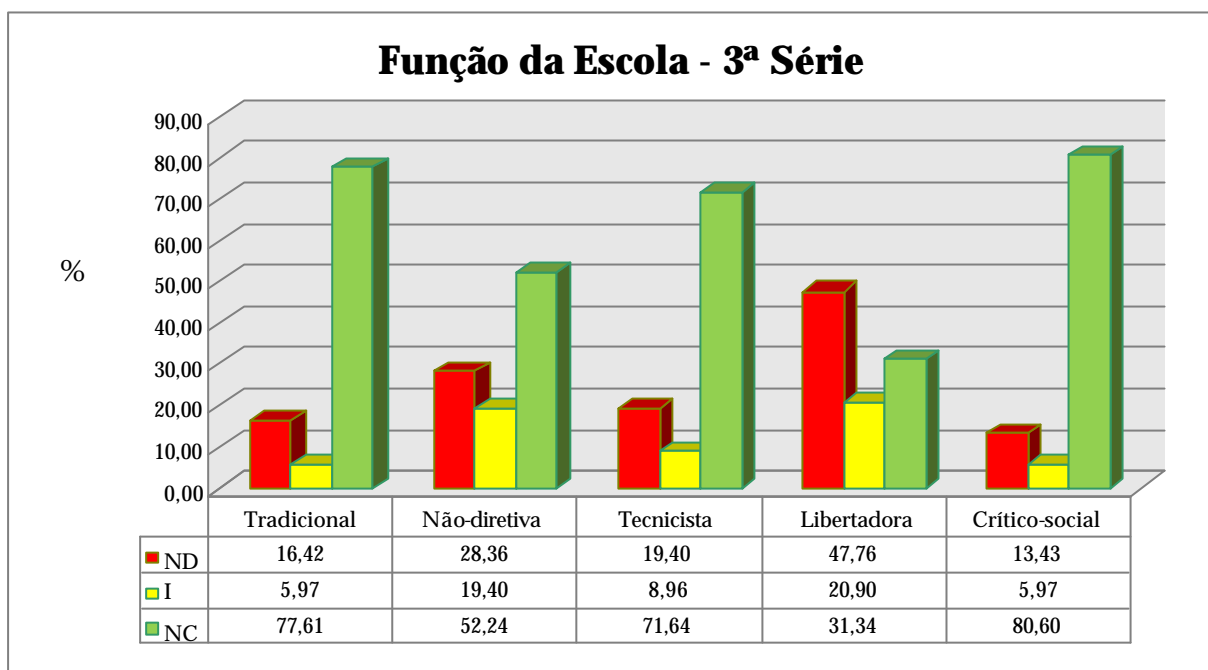


**Gráfico 7 - Função da Escola - 1ª Série**



**Gráfico 8 - Função da Escola - 2ª Série**

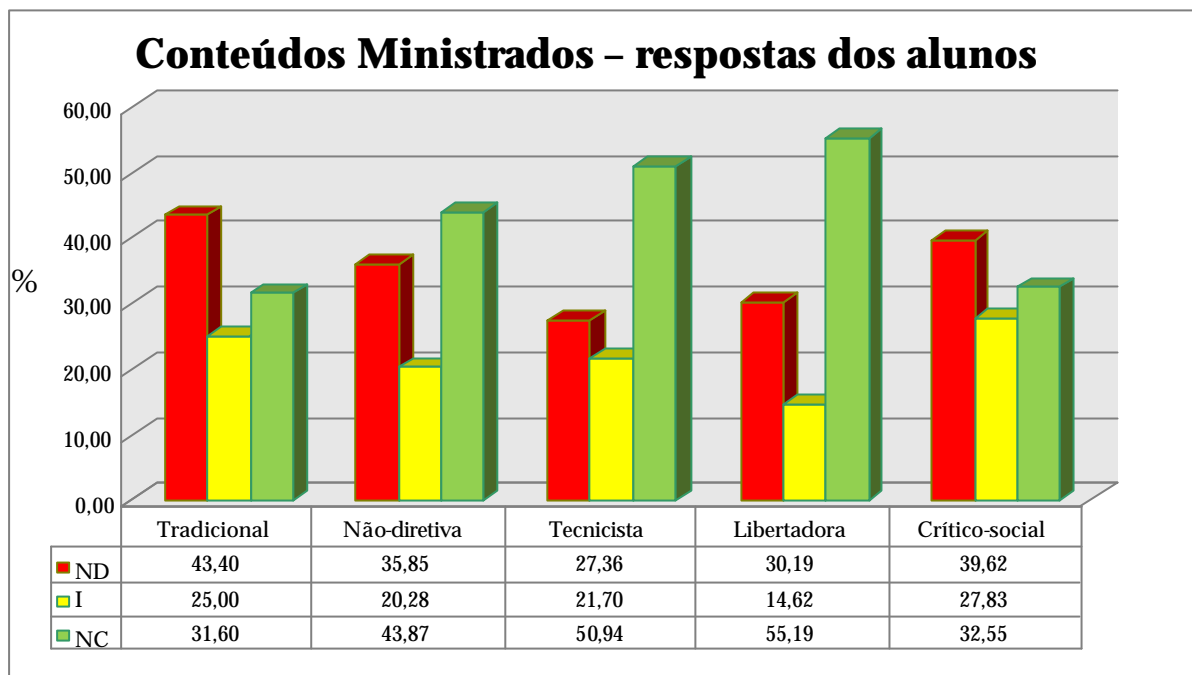
Um elemento importante a ser observado, diz respeito ao resultado alcançado pela terceira série, que aponta a Tendência Crítico-social como função da escola. Com o passar do tempo dentro da escola, os alunos começam a absorver a tendência Crítico-social como os professores citam. Talvez o amadurecimento obtido ao longo de sua formação na escola permita aos professores trabalhar com essa série de forma diferenciada.



**Gráfico 9 - Função da Escola - 3ª Série**

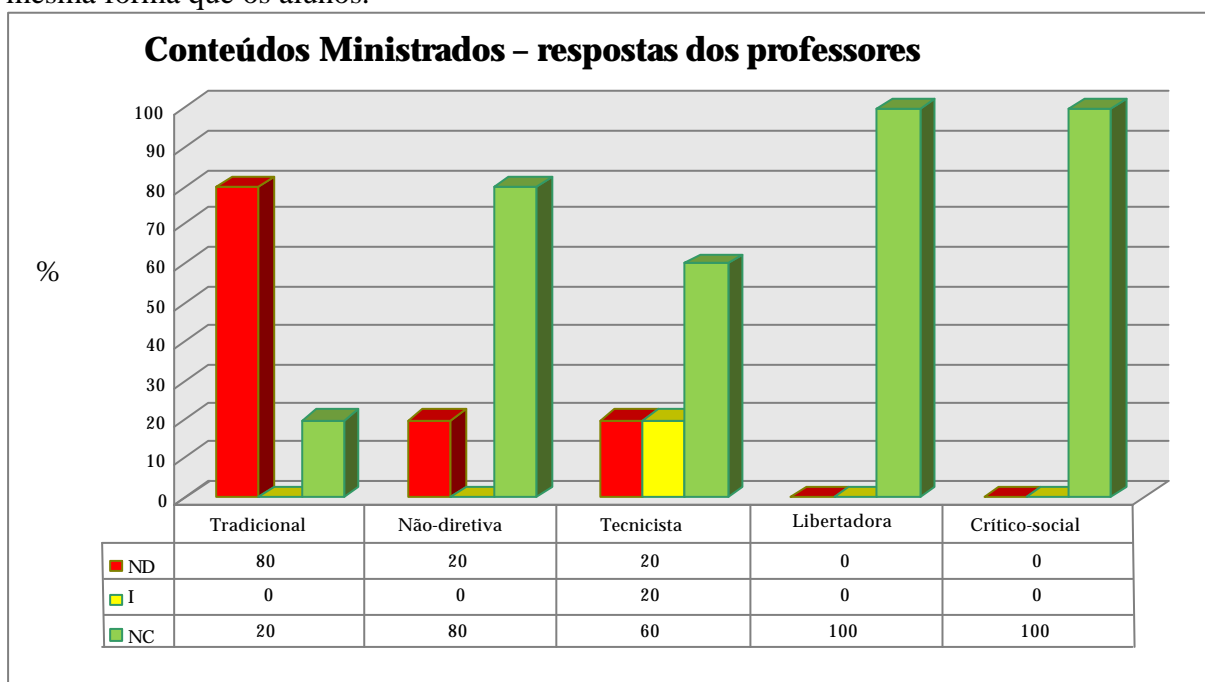
Conforme resposta dos alunos, predomina nos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física a Tendência Progressista Libertadora. Isso se confirma com as respostas dos alunos da primeira e da segunda série. Na terceira série, observa-se que a média das respostas é de Tendência Tecnicista. Como o aluno está se encaminhando para o mundo do trabalho, ele procura o que está nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais (LIBÂNEO, 2005). Portanto, o aluno procura aquilo que o auxiliará na sua formação técnica, com informações técnicas, leis, princípios científicos estabelecidos e ordenados por especialistas numa sequência lógica e psicológica.

Entre as três instituições pesquisadas, o NC da Tendência Libertadora foi o mais alto com 55,2% e o ND o mais baixo com 14,5%, conforme gráfico 9. Observa-se também que nesse item, os Níveis de Concordância ficaram mais próximos entre as tendências pesquisadas, também ocorrendo nos Níveis de Discordância (ND).



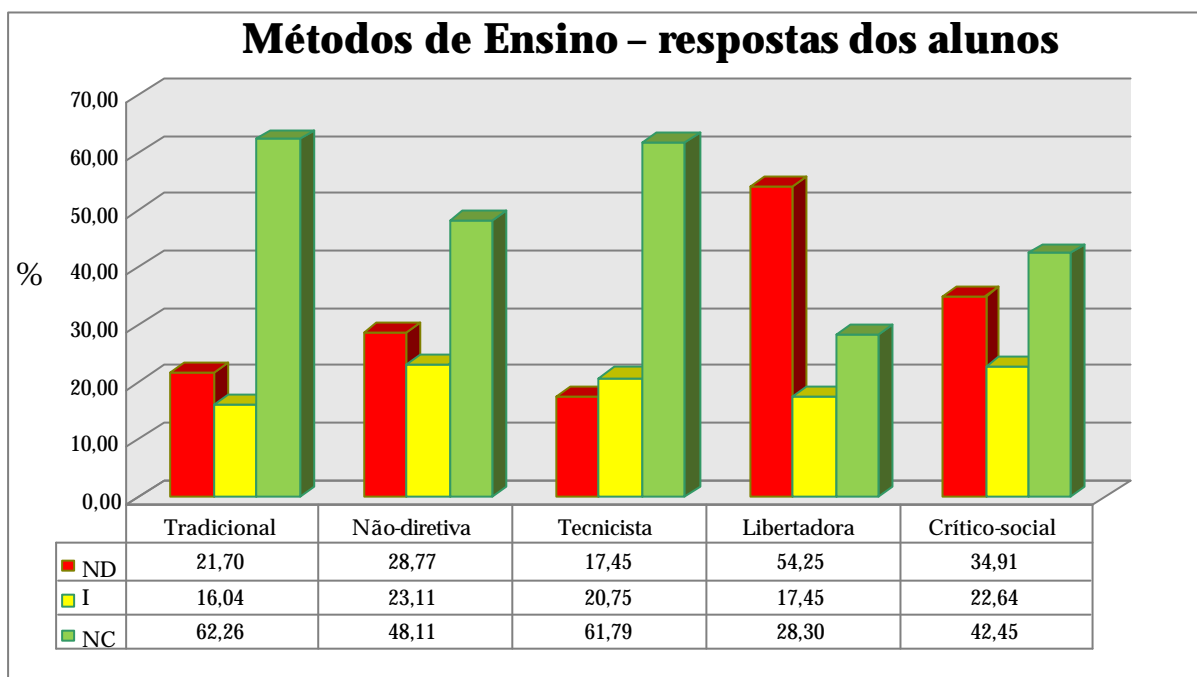
**Gráfico 10** - Conteúdos Ministrados – respostas dos alunos

Nas respostas dos professores, o Nível de Concordância tanto da Crítico-Social como da Libertadora atingiram o percentual de 100%, conforme indica o gráfico 10. Isso indica que os conteúdos ministrados sob a ótica dos professores de Educação Física das instituições de ensino agrícola federal do Rio Grande do Sul são de tendência Progressista e que estes estão trabalhando para que os conteúdos tenham relevância no cotidiano do aluno, confrontando esses conteúdos com as realidades sociais. Para se fazer uma análise mais apurada, recorreu-se às médias das respostas dos questionários, onde a Tendência Libertadora alcançou média de 4,6 e a tendência Crítico-social obteve a média de 4,4. Pode-se assim dizer que os professores veem os conteúdos ministrados através da Tendência Progressista Libertadora, da mesma forma que os alunos.



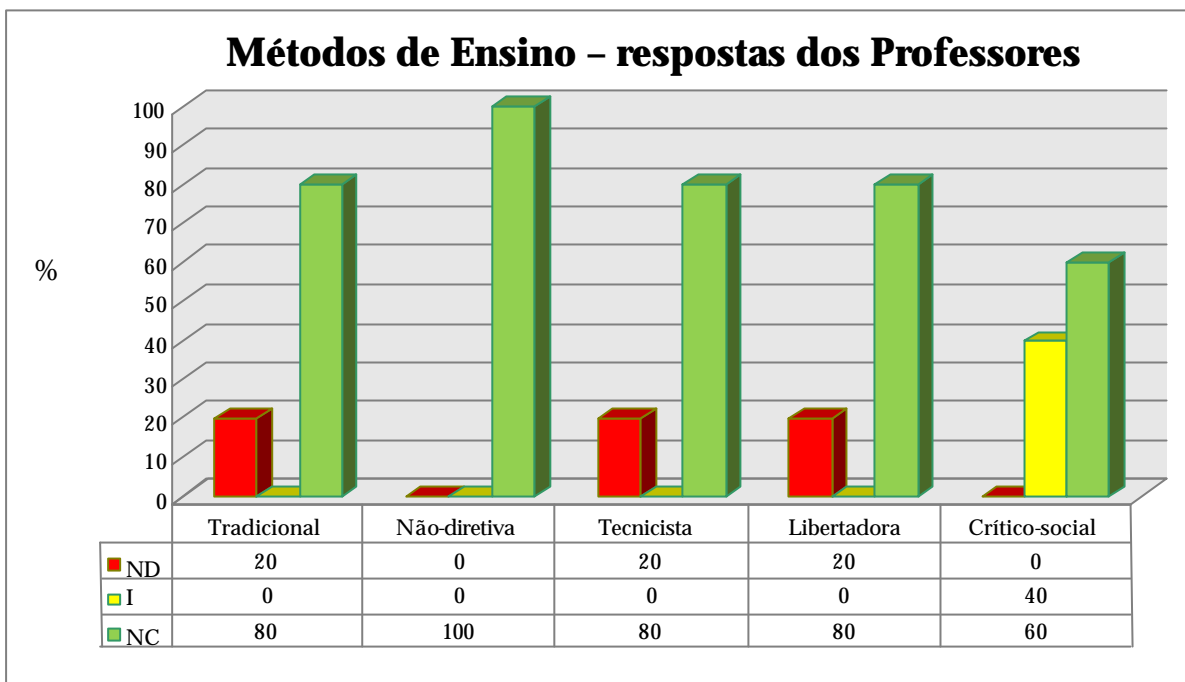
**Gráfico 11** - Conteúdos Ministrados – respostas dos professores

Em relação aos métodos de ensino das aulas de Educação Física das IFEs/RS, diante das respostas dos alunos, pode-se dizer que são tradicionais/tecnicista. Conforme o gráfico 11, a Tendência Tradicional ficou com o NC de 62,26% e a Tendência Tecnicista alcançou 61,79% de NC. As respostas são justificadas pelas aulas baseadas na exposição verbal e/ou demonstração e a ênfase maior é dada à repetição de exercícios para a assimilação dos gestos com o intuito de disciplinar a mente e a formação de hábitos. Observa-se também que a Tendência Libertadora obteve o maior ND (54,25%).



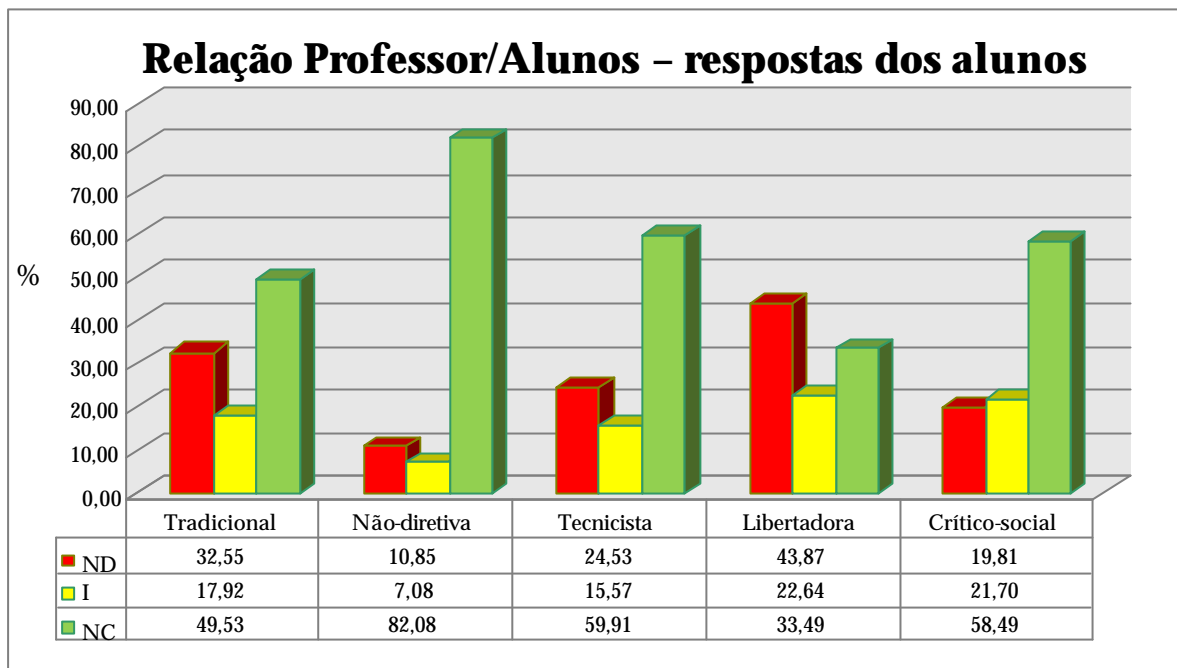
**Gráfico 12** - Métodos de Ensino – respostas dos alunos

Para os professores, os métodos que são aplicados nas aulas de Educação Física são de Tendência Não-diretiva, com um NC de 100%, onde os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos, (LIBÂNEO, 2005). Nessa tendência, a função do professor se restringe a ser um facilitador, auxiliando o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Dessa forma, o objetivo do trabalho na escola se encerra nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal. Isso vai explicar o próximo item que é a relação professor-aluno, onde se tem quase uma unanimidade nas respostas, tanto dos alunos como dos professores.

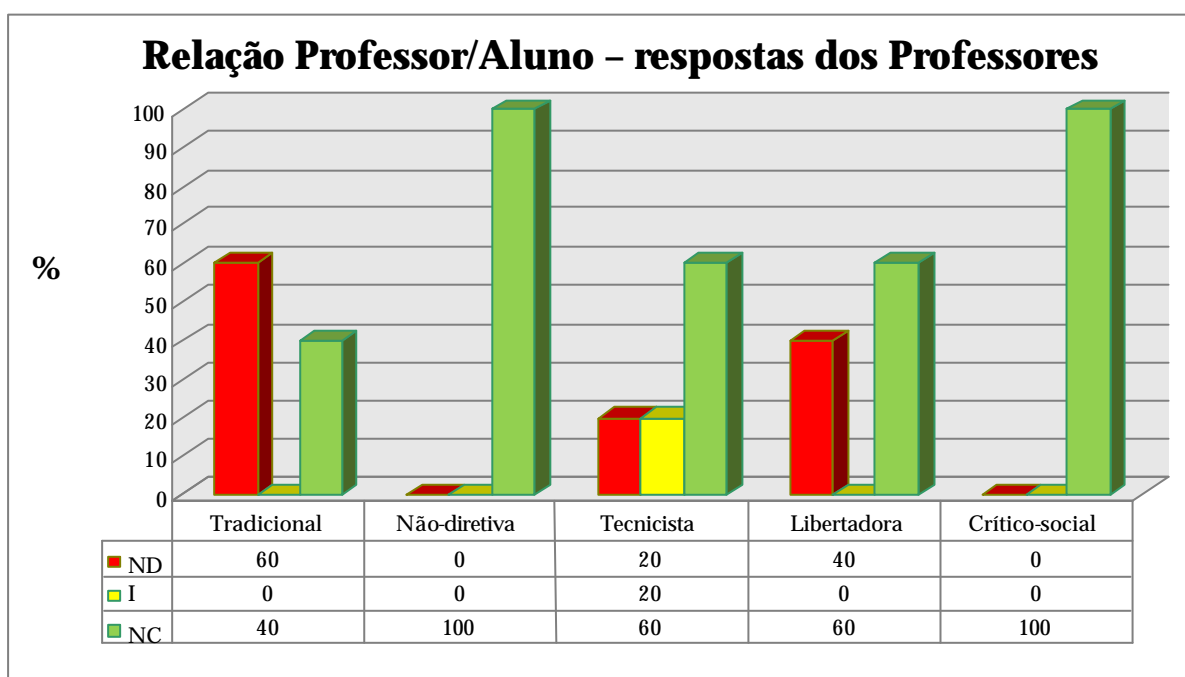


**Gráfico 13** - Métodos de Ensino – respostas dos professores

Quanto ao relacionamento professor-aluno, os dois grupos que responderam ao questionário (professores e alunos) concordam que a Tendência Liberal Não-diretiva é a mais aplicada nas aulas de Educação Física. Com um NC de 82,08% e o ND de apenas 10,85% para os alunos, conforme mostra o gráfico 12. Já para os professores, o NC foi de 100% conforme gráfico 13. Este item teve a maior média entre todas as turmas de todas as instituições de ensino agrícola que fizeram parte da pesquisa. Como os métodos de ensino também são aplicados pela Tendência Não-diretiva, auxilia também no relacionamento entre professor e aluno, que propõe uma educação centrada no próprio aluno, visando auxiliar na formação de sua personalidade através de experiências significativas e que lhe permitam desenvolver características relativas à sua natureza (LIBÂNEO, 2005). Essa não-diretividade nas aulas, onde o aluno tem o mérito através do seu próprio esforço, garante um clima de relacionamento pessoal e autêntico e a “ausência” do professor nesse desempenho se torna a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno.



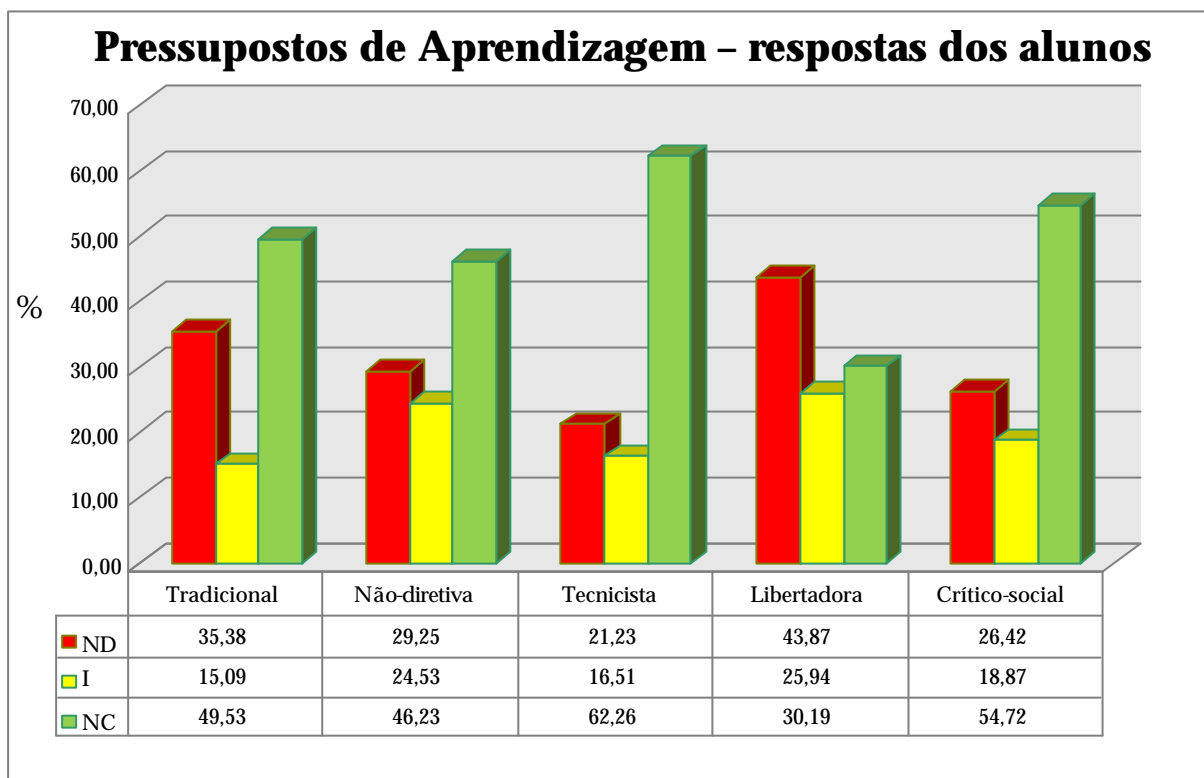
**Gráfico 14** - Relação professor-aluno – respostas dos alunos



**Gráfico 15** - Relação professor-aluno – respostas dos professores

A Tendência Tecnista é vista pelos alunos como predominante quanto aos pressupostos de aprendizagem. Conforme o gráfico 15, a Tendência Tecnista teve o NC de 62,26% apontando que o desempenho de cada um é auxiliar na sua aprendizagem, ou seja, quanto maior o desempenho, mais conhecimento vai adquirir. Quanto mais organizado e eficiente for o seu desempenho, maior vai ser a resposta a esses estímulos externos, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Os alunos indicam, ainda, como segundo maior índice (NC de 54,72%) a Tendência Crítico-social que pressupõe que o aluno aprende também nas aulas de Educação Física através do seu próprio esforço,

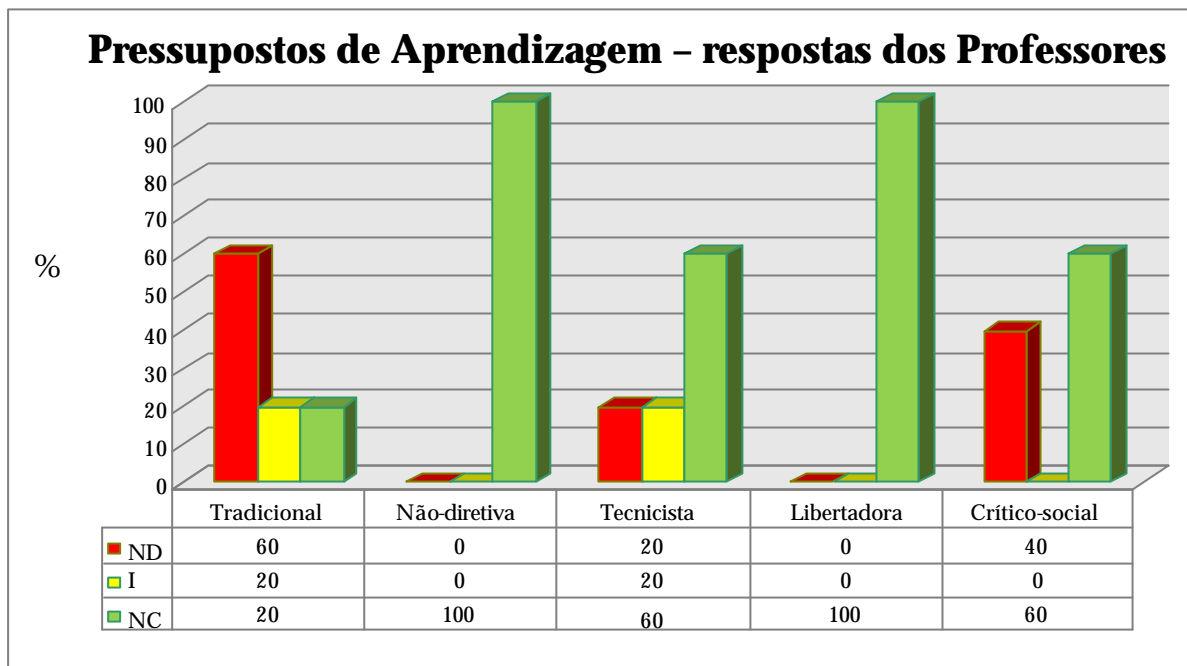
ampliando assim sua experiência e que através do conhecimento novo adquirido apoiado numa estrutura cognitiva já existente, o professor provê a estrutura que o aluno ainda não dispõe.



**Gráfico 16** - Pressupostos de Aprendizagem – respostas dos alunos

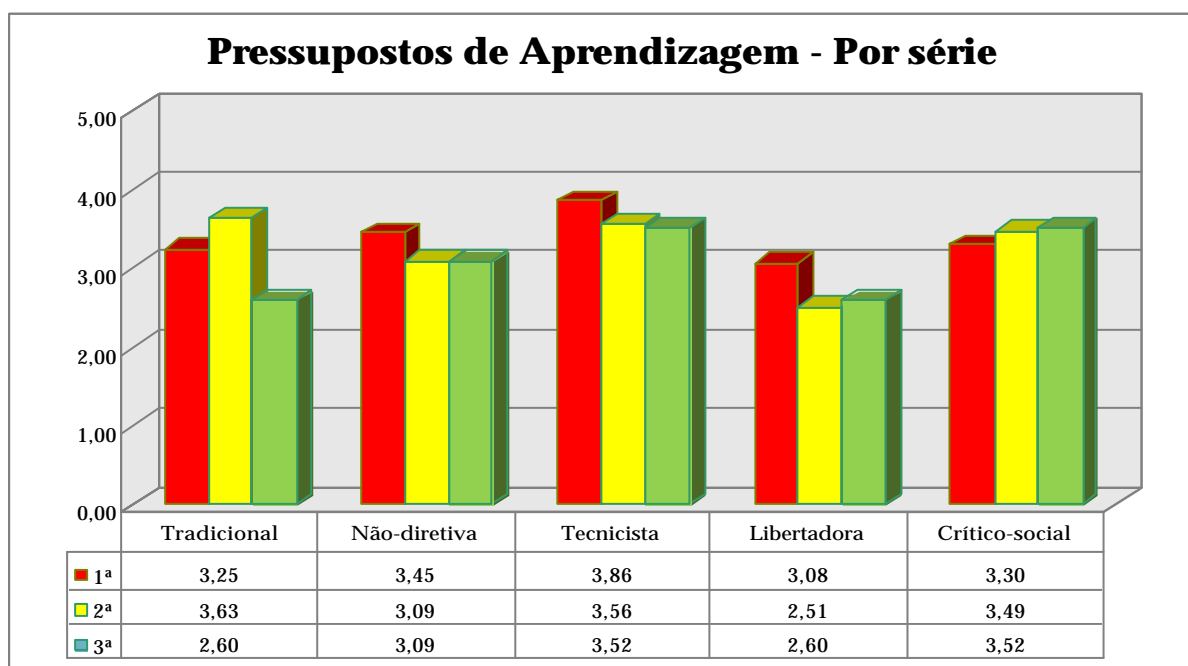
Já os professores responderam que os pressupostos de aprendizagem acontecem através da Tendência Não-diretiva, conforme mostra o gráfico 16. Aqui também se recorre a média que foi de 4,8 para a Não-diretiva, enquanto a Libertadora obteve média de 4,4, pois essas duas tendências possuem o mesmo NC que é de 100%. Os professores acreditam que a não-diretividade no que se aprende está atrelada à motivação, resultando do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização, (LIBÂNEO, 2005). Essa motivação aumenta quando o sujeito desenvolve o sentimento de que ele mesmo é capaz de agir para atingir suas metas pessoais, desenvolvendo a valorização dele mesmo. Portanto, aprender é modificar suas próprias percepções. Com isso, a aprendizagem se dá pela relevância que o próprio aluno atribui ao que de fato ele pretende aprender. Com essa tendência, a avaliação escolar perde todo o sentido, dando-se privilégio a auto-avaliação.





**Gráfico 17** - Pressupostos de Aprendizagem – respostas dos professores

Ainda quanto aos pressupostos de aprendizagem, se fará uma análise por série pois muito embora a tendência predominante nas instituições tenha sido a Tecnicista com NC 62,26%, observa-se no gráfico 17 que a média das respostas nas primeiras séries (3,30) e nas terceiras séries (3,52, a mesma média da Tendência Tecnicista), é de Tendência Crítico-social, havendo dessa forma, um crescimento nas médias das respostas para essa tendência. Pode-se avaliar que há uma mudança na ótica dos alunos em relação aos pressupostos, já que a primeira série responde que os pressupostos são de Tendências Tecnicistas, a segunda série responde que são de tendências Tradicionais e a média da terceira série também é de Tendência Tecnicista, mas com uma média muito alta para a Tendência Crítico-social.



**Gráfico 18** - Pressupostos de Aprendizagem – respostas por série

Pode-se dizer então que não existe uma tendência pedagógica única e exclusiva nas Instituições Federais de Ensino Agrícola do Rio Grande do Sul, pois como afirma o próprio autor das classificações, Libâneo (2005), se verifica uma série de itens que forma o conjunto de tendências pedagógicas e em cada um desses itens, pode-se ter de uma forma acentuada uma ou outra tendência. Conforme a pesquisa feita se observa nas respostas que há divergências entre os alunos e seus próprios professores, onde o aluno acredita que está aprendendo através de uma tendência e o professor acredita que o modo de como as aulas são ministradas é outro, conforme tabela abaixo.

**Tabela 7** - Tendência predominante em cada item respondido

<b>Quanto a(os)</b>	<b>Discentes</b>	<b>Docentes</b>
Função da escola	TRADICIONAL	CRÍTICO-SOCIAL
Conteúdos ministrados	LIBERTADORA	LIBERTADORA
Métodos de ensino	TRADICIONAL-TECNICISTA	NAO-DIRETIVA
Relação professor-aluno	NÃO-DIRETIVA	NAO-DIRETIVA
Pressupostos de aprendizagem	TECNICISTA	NAO-DIRETIVA

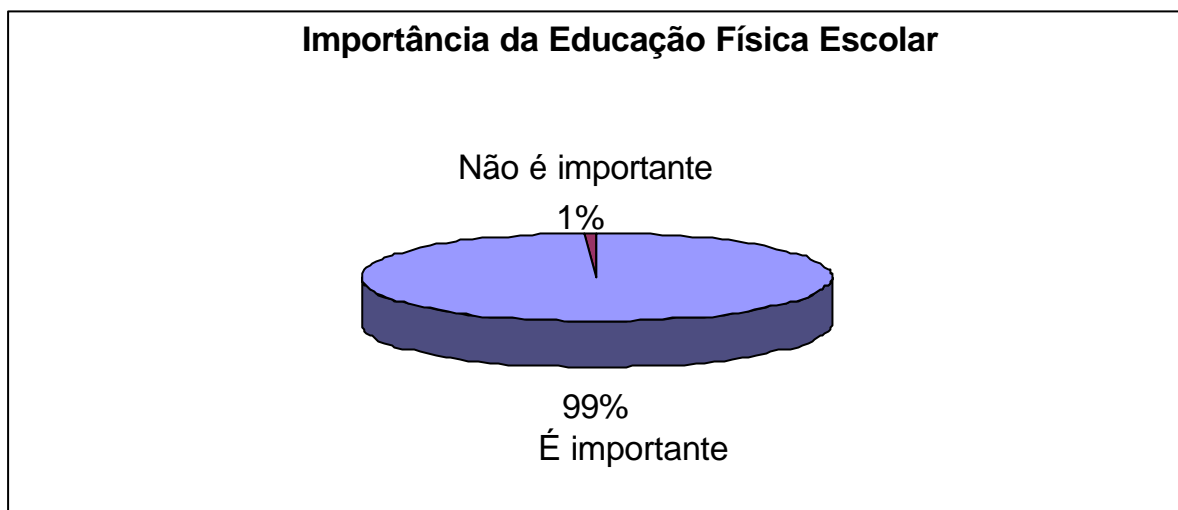
As respostas dos alunos indicam que as tendências pedagógicas mais utilizadas nas aulas de Educação Física entre as três instituições pesquisadas são as Liberais. A educação brasileira tem sido marcada nas últimas décadas por essas tendências, nas suas formas conservadoras e renovadas, isto justifica suas manifestações nas práticas escolares e na questão pedagógica de muitos professores, mesmo que estes não se deem conta dessa influência.

#### 4.3. Dados Qualitativos

Na questão aberta que verifica qual a importância da Educação Física Escolar para a formação do aluno, verificamos que 210 alunos (99%) responderam que as aulas de Educação Física tem algum tipo de importância para sua formação, e apenas 2 alunos (1%) responderam que a disciplina não tem importância nenhuma.

**Tabela 8** – Importância da Educação Física no Ensino Agrícola

<b>Alunos</b>	<b>Número de respostas</b>
É importante	210
Não é importante	2
<b>Total</b>	<b>212</b>

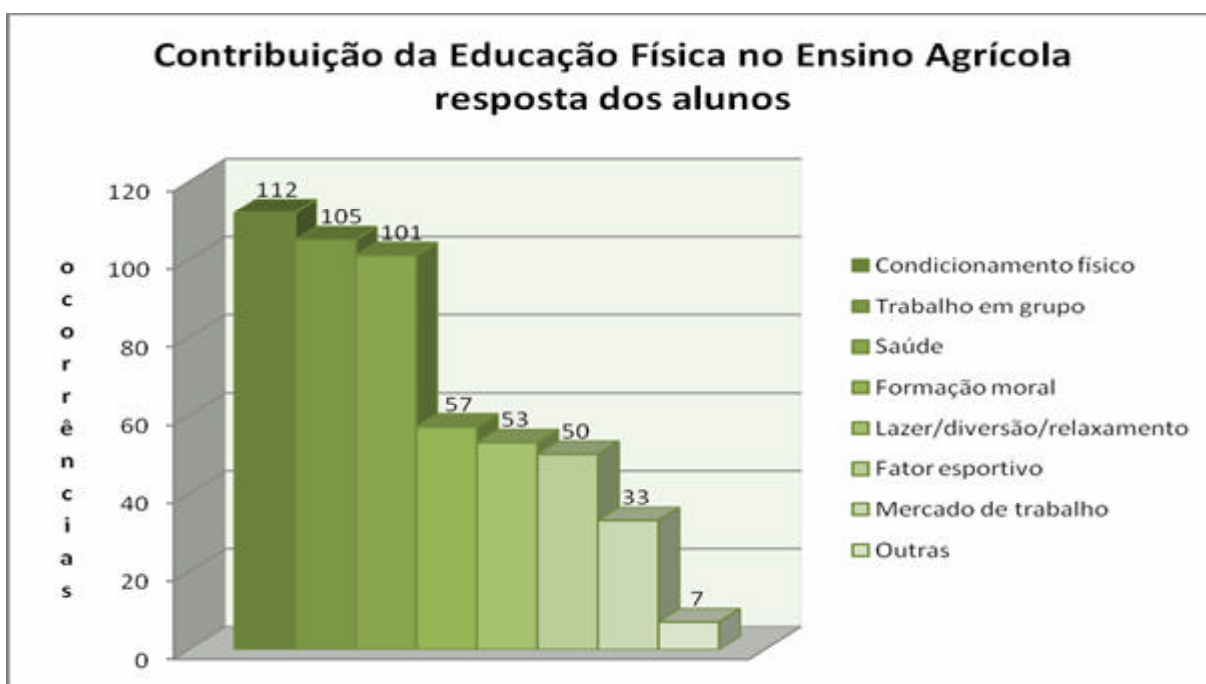


**Gráfico 19** - Importância da Educação Física no Ensino Agrícola

Na questão aberta em que os alunos respondem sobre qual a importância da Educação Física Escolar, as respostas foram divididas em grupos, indicando quais as maiores contribuições que a disciplina poderia dar. 112 alunos responderam que o condicionamento físico é a maior contribuição. Numa visão biológica, a Educação Física Escolar cumpre com sua função que sua própria nomenclatura sugere e que na concepção dos alunos ela está a serviço de uma manutenção ou cultivo da cultura física do corpo. Seguido de 105 respostas que contribui com o trabalho em grupo, auxiliando na sua sociabilização; isso indica que os alunos acreditam que as aulas de Educação Física contribuem de alguma forma para sua formação social e profissional, pois o mercado de trabalho hoje, exige que seu funcionário saiba trabalhar e conviver em grupo para que os resultados de produção sejam os melhores possíveis. A saúde, com 101 respostas, foi considerada importante, pois auxilia na aquisição de hábitos saudáveis através da atividade física, obtendo dessa forma uma melhor qualidade de vida. Também a formação moral é importante, sendo citadas por 57 alunos, indicando que o sentido da responsabilidade social é uma das finalidades da escola, auxiliando o aluno na solução de seus problemas; mesmo sendo mencionada em torno de 50 respostas quanto a contribuição física, analisemos que a Educação Física trabalha com a formação de valores morais como respeito, solidariedade, integração, honestidade e criticidade. 53 citações que a EFE contribui na formação sendo importante na relação de lazer, diversão e relaxamento. 50 respostas foram dadas em que a EFE contribui com a formação esportiva, através de sua prática e regras. 33 respostas acreditam que a EFE contribua para a formação profissional para a inserção no mercado de trabalho. E por último, 7 respostas foram dadas para outras contribuições que a EFE pode auxiliar na formação do aluno.

**Tabela 9** – Contribuições da Educação Física no Ensino Agrícola

<b>Contribuições da Educação Física</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Condicionamento físico	112 respostas
Trabalho em grupo	105 respostas
Saúde	101 respostas
Formação moral	57 respostas
Lazer/diversão/relaxamento	53 respostas
Fator esportivo	50 respostas
Mercado de trabalho	33 respostas
Outras	7 respostas



**Gráfico 20** - Contribuições da Educação Física no Ensino Agrícola

Todas as citações dos professores justificam que seu trabalho através da disciplina de Educação Física está relacionado com a saúde física, que envolve aquisição de hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida e citam também o auxílio na formação de seu caráter, do desenvolvimento mental e na formação de valores como liderança, sociabilização, superação, criatividade, confiança, que podem auxiliar na formação completa do cidadão. Pela proximidade que o professor de Educação Física tem com seu aluno, em momentos de descontração e lazer, proporciona esse auxílio, através de assuntos do cotidiano e de interesse dos alunos, fazendo com que essa disciplina possa ser considerada de interesse e de grande aceitação por parte dos alunos.

Na resposta dos professores, quanto à importância da Educação Física Escolar, foram citados vários aspectos, como veremos a seguir:

O professor 1 aborda a Educação Física Escolar sob dois aspectos: a formação geral, onde o aluno está inserido numa sociedade e que deverá refletir para a construção dessa sociedade mais justa; e a saúde, que através de hábitos saudáveis terá uma melhor qualidade de vida:

“Importante em vários aspectos, entre eles: Aspecto formação: “desenvolve e/ou aprimora valores para a formação holística do aluno, levando-o à reflexão e a tomada de ações que o conduzam a ser um agente construtor de uma sociedade mais humana, justa e tolerante. Aspecto saúde: desenvolve e/ou aprimora o gosto pelas atividades físicas, induzindo a uma reflexão e ação sobre postura, alimentação e qualidade de vida.” (professor 1)

Observa-se que o professor 2 também aborda que a Educação Física auxilia no desenvolvimento e manutenção do indivíduo através dos valores morais e da saúde, mantendo e melhorando sua qualidade de vida

“A Educação Física é importante para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades perceptivo-motoras e da aptidão física relacionada à saúde e bem estar. Além disso, pode-se trabalhar a participação em grupos, liderança, sociabilização com ações positivas nas relações pessoais e interpessoais.” (professor 2)

Além da manutenção e melhoria da qualidade de vida, o professor 3 ainda aborda a convivência em harmonia com a natureza através dos valores que o aluno poderá desenvolver através da Educação Física para viver em sociedade.

“Acredito que a Educação Física Escolar é de fundamental importância no desenvolvimento das relações interpessoais, manutenção da saúde física e psíquica; desenvolver espírito de grupo, liderança, convivência harmônica com a natureza, buscando: superação, criatividade, confiança, responsabilidade de forma a contextualizar-se sócio-culturalmente, procurando alcançar manutenção e melhoria da qualidade de vida.” (professor 3)

O professor 4 também considera que a Educação Física auxilia no desenvolvimento físico melhorando sua saúde e também auxilia na formação do caráter para viver em sociedade.

“Importante para o harmonioso desenvolvimento físico, formação do caráter, adaptação social, prepara o jovem para lazer, favorece ao aluno melhor aprendizagem nas demais disciplinas e melhora a saúde.” (professor 4)

O professor 5 considera que através da prática desportiva o aluno possa levar para seu dia-a-dia essa integração a que a Educação Física se propõe e que ele possa se realizar como indivíduo e também em sociedade.

“Uma maneira de integração entre os alunos, uma busca de conhecimento técnico da prática desportiva para que esse indivíduo consiga na sua vida cotidiana desenvolver hábitos de saúde, alegria, satisfação em realizar atividades físicas, quer no âmbito individual como principalmente no coletivo.” (professor 5)

Observa-se também que em função das respostas serem homogêneas, podem estar diretamente associadas à formação acadêmica, onde quatro professores são graduados pela Universidade Federal de Santa Maria/RS – UFSM e um professor graduado pela Universidade de Passo Fundo/RS – UPF. Como os professores tiveram a mesma formação acadêmica, praticamente no mesmo período, quando começaram a surgir manifestações pedagógicas crítico-sociais, é natural que suas práticas sejam resultantes da sua formação profissional. Conforme a tabela 5, os professores estão atuando, em média, há 23 anos no magistério, isto pode justificar o que Daolio (1994) pondera que a formação desses professores ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, é essencialmente esportiva, homogeneizando o grupo de professores de Educação Física, passando a eles uma determinada visão dessa disciplina. A prática profissional do grupo é de alguma maneira balizada pela questão esportiva, mas pelo tempo de atuação junto à educação agrícola, também conseguem entender os anseios de seus alunos que buscam essa modalidade de ensino, transformando assim, seu saber pedagógico e contribuindo para a formação integral do educando.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central dessa pesquisa foi investigar qual a tendência pedagógica predominante na prática docente nas aulas de educação física e como esta influencia na formação dos alunos das instituições federais de educação agrícola do Rio Grande do Sul. No sentido de encaminhar essa reflexão, torna-se importante compreender que as tendências pedagógicas nas aulas de Educação Física referem-se à forma de como as aulas são ministradas e como estas aulas contribuem para a formação integral desses alunos.

Essa pesquisa questionou se a pedagogia aplicada nas aulas de Educação Física do ensino profissionalizante das instituições federais está contemplando os seus objetivos. Para possibilitar a reflexão, foi feito um resgate do cenário da Educação Física e do ensino agrícola, bem como das principais tendências pedagógicas. A intenção do trabalho não é encontrar a solução para todos os problemas que essa disciplina enfrenta no seu dia-a-dia, mas colaborar com alguns entendimentos e sugerir práticas, possibilitando dessa forma a melhoria da nossa educação e formação de cidadãos.

As tendências pedagógicas apresentadas foram classificadas por Libâneo (2005) que comenta que em nenhum momento tem a pretensão de captar toda a riqueza da prática concreta, pois as tendências não aparecem em sua forma pura e nem sempre são mutuamente exclusivas. Mas, as classificações dessas tendências podem funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática pedagógica. O estudo a partir da prática de uma didática progressista, assentada numa pedagogia crítico-social dos conteúdos, resume essa colocação, pois busca formas pedagógicas em várias outras tendências para servir de apoio à sua aplicação. Libâneo (2005), também observa que a Tendência Crítico-social dos Conteúdos possui características de outras tendências, complementando-as e justificando-as pelas respostas dadas através do instrumento de pesquisa, tanto pelos alunos como pelos professores, que não se tem nas instituições uma pedagogia pura em todos os seus aspectos (função da escola, métodos de ensino, conteúdos ministrados, relação professor-aluno e pressupostos de aprendizagem).

Pode-se observar que a tendência pedagógica mais utilizada nas instituições de educação agrícola do Rio Grande do Sul é a Liberal, devido à legislação referente a esse modelo de educação, mas, que já existe uma tentativa de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, e que inseridos no mercado de trabalho, possam lutar por seus direitos e reivindicar uma melhor qualidade de vida, que é a principal função da Tendência Progressista.

Na tentativa de justificar a presença da disciplina de Educação Física na educação agrícola, recorreu-se a vários autores que fundamentam a importância pedagógica das atividades corporais do movimento nelas mesmas, como movimentos fundamentais e fora dessas atividades, em suas repercussões sociais. Educação Física, de uma forma descritiva é a prática pedagógica que tem tematizado elementos na esfera da cultura corporal/movimento. Num primeiro momento esse elemento foi a ginástica e num segundo momento, o esporte.

Como se viu anteriormente, desde sua implantação no Brasil, a Educação Física passou por tendências, iniciando com a higienista (até 1930); militarista (1930-1945); pedagogicista (1945-1964); competitivista (pós-1964) e a Educação Física popular, sempre atendendo a interesses econômicos, eleitoreiros e clientelísticos da classe dominante (GHIRARDELLI, 1995). Mas, mesmo atendendo a essa classe, as aulas de Educação Física podem e devem ser um momento de se aprender através de uma perspectiva histórica e social. O trabalho do professor de Educação Física, como um autor socializador da cultura, vai além da transmissão de técnicas esportivas.

As funções atribuídas à Educação Física Escolar são de ordem compensatória, na medida em que essa disciplina colabora para compensar a insatisfação e alienação do trabalho intelectual em sala de aula; utilitarista porque prepara para o trabalho; e moralista porque é uma atividade que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas. Por isso, essa abordagem vê a Educação Física Escolar, bem como a educação, “como elementos que garantem a funcionalidade do sistema como um todo, e ajudam a prevenir disfuncionalidades ou conflitos” (BRACHT 1997, p. 45).

Mas, como justificar a presença de uma disciplina como a Educação Física, fundamentada no lazer, no lúdico e inserida em uma educação, que é a agrícola, cuja concepção e toda legislação está voltada totalmente para o mercado de trabalho por meio da formação de técnicos em agropecuária para atuação no sistema produtivo? Por isso, a Educação Física precisa buscar o sentido de sua transformação na necessidade de transformação da própria sociedade brasileira. Assim, somente tem sentido entendermos o significado quando conseguirmos compreender a prática desta disciplina e possuímos o poder para transformá-la. E Bracht (1997, p.52) sugere que,

nessa perspectiva a Educação Física, educaria no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento (com as consequências orgânicas, motoras, psíquicas e de qualidade de vida postuladas para as atividades corporais de movimento), de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no sentido de desenvolver uma sociabilidade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes.

Libâneo (2005, p. 43) comenta que “sempre haverá objeções de que estas considerações levam às posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno”. E esse autor pergunta o que é mais democrático:

Excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações? Ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento que levaria a reivindicações sem conteúdo e estas relações representam as reais condições do mundo social adulto? E por fim, essas relações seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?

Na Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos Conteúdos, a visão realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas, não se pode confundir autoridade com autoritarismo, onde esse tem o manifesto no receio do professor em ver sua autoridade sob ameaça. Na falta de consideração referente ao aluno ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Para a Pedagogia Crítico-social é essencial sua relação e o clima com um grupo. Mas, mais do que se restringir ao trabalho em grupo, ou iludir-se na igualdade professor-aluno, essa pedagogia encara o grupo como uma coletividade, onde são trabalhados modelos de interação com o auxílio, o respeito aos outros, os esforços da coletividade, a autonomia nas tomadas de decisões, a riqueza da vida em comum e ampliar progressivamente a noção de coletividade para a escola, depois para a cidade, e por último, para a sociedade toda.

Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é praticamente negar a relação pedagógica, pois não existe um aluno, ou grupo de

alunos, aprendendo sozinho, tampouco um professor ensinando às paredes. Existe um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade entre seu modo de viver e os modelos sociais que se deseja para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para ser contrário aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para auxiliá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para auxiliá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para auxiliá-lo na compreensão das realidades sociais e sua própria experiência.

A seguir são apresentadas as conclusões da pesquisa a partir dos dados coletados, tabulados e confrontados com o marco teórico.

As instituições pesquisadas atendem um público bem específico, que pretende na sua formação, adquirir um ensino profissionalizante de qualidade e que lhes insira no mercado de trabalho. Observou-se que nas instituições que estão localizadas no meio rural, caso do CEFET de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, os alunos são essencialmente do meio rural e buscam a formação técnica para se inserir no mercado de trabalho, enquanto que na Instituição localizada no meio urbano (CEFET – Bento Gonçalves), os alunos buscam um ensino de qualidade que lhes dê suporte para dar continuidade aos seus estudos, através dos cursos de graduação.

Em relação aos dados qualitativos, no questionamento sobre a importância da disciplina de Educação Física, 99% dos alunos entrevistados responderam que essa disciplina é importante, citando vários aspectos da sua contribuição na formação do estudante, como: o condicionamento físico; aprender a trabalhar em grupo; a manutenção da saúde; formação moral; o lazer, diversão, relaxamento; importância da prática esportiva, para a inserção no mercado de trabalho entre outras.

Quanto aos dados quantitativos, em relação à função da escola, a pesquisa apresenta que as instituições participantes da pesquisa são, predominantemente, Tecnicistas-tradicionais. Tal resultado tem relação com a própria função da escola técnica, que propõe formar técnicos em agropecuária, ou seja, agentes de produção de alimentos de primeira necessidade, que ajudem a resolver o problema de abastecimento de alimentos e forneçam matéria-prima de boa qualidade e a baixo custo para as indústrias. Além disso, a escola busca atender à demanda do mercado de trabalho nas empresas que prestam assistência técnica aos produtores rurais, melhorando a produtividade e a qualidade da produção. A escola forma o técnico para que através de suas habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, ele ocupe seu lugar na sociedade.

Com relação aos métodos de ensino existe uma grande dúvida por parte dos alunos, apontada pelas médias muito próximas em suas respostas. Reconhece-se a tendência Liberal Tecnicista e a Tendência Progressista Libertadora como as tendências mais utilizadas nas aulas de Educação Física. Na Tecnicista, as informações são transmitidas pelo professor através de uma sequência ordenada, cujos procedimentos e técnicas devem ser recebidas e assimilados pelo aluno. Quanto à Libertadora, acredita-se que o índice de respostas dos alunos se deve pela característica prática da disciplina de Educação Física Escolar e da proximidade do professor, onde muitas vezes ele caminha junto, intervindo o mínimo necessário, não se furtando de fornecer informações mais sistematizadas, sendo um animador e estando ao nível dos alunos.

No tocante aos conteúdos ministrados, conforme respostas dos alunos, observa-se que eles são Tecnicistas. Assim, a escola mantém seus princípios e objetivos para que foram instituídas, seguindo a função da escola e os métodos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física.

No item relação professor-aluno tem-se quase uma unanimidade nas respostas. Essa relação é Não-diretiva por ser uma disciplina essencialmente prática e centrada no aluno. O professor tem forte influência nisso, pela sua formação, pela sua parceria junto ao aluno,



auxiliando-o na formação da personalidade através das experiências vividas, permitindo desenvolver características inerentes à sua natureza.

Pressupõe-se que a aprendizagem em uma escola técnica ocorre através da Tendência Liberal Tecnista e está ligada diretamente ao desempenho do aluno, ou seja, as condições estimuladoras são organizadas de uma forma eficiente para que o aluno saia da situação de aprendizagem, diferentemente de antes de ter adquirido o conhecimento dos conteúdos.

Quanto às respostas dos professores de Educação Física, eles acreditam que a escola tem uma função com Tendência Crítico-social, os métodos de ensino apresentados são de caráter Libertador, enquanto que os conteúdos ministrados, bem como a sua relação com os alunos e os pressupostos de aprendizagem são Não-diretivos. Diferente das respostas dos alunos, que veem de uma forma geral a escola técnica com Tendências Tecnistas, as médias das respostas dos professores são mais otimistas, podendo indicar que sua formação acadêmica oriunda dos anos 1980 tem forte influência sobre as tendências progressistas e que mesmo trabalhando em instituições de ensino técnico, há uma tentativa de formar cidadãos críticos através de sua prática pedagógica crítico-social.

Esse trabalho sugere a Tendência Crítico-social para a formação do aluno de instituições federais de ensino que atuam no ensino agrícola, pois em nenhum momento essa tendência renega o saber sistematizado e também em nenhum momento desconsidera os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento, incorporados pela humanidade. Essa tendência justifica que esses conteúdos são importantes para a formação do indivíduo, mas também considera que devem ser vivos, concretos e que os alunos possam aplicar no seu dia-a-dia, através do saber sistematizado, com a experiência do professor, repassado aos alunos por alguém com mais experiência e que conhece as necessidades das realidades sociais.

Tem-se, portanto, a educação agrícola, fundamentada numa legislação que conduz para uma formação tecnicista, onde os alunos são preparados para suprir uma demanda de mercado e atender a interesses de uma classe hegemônica. Tem-se na escola um aparelho ideológico do Estado, que necessita atender a essa solicitação para se justificar como formadora de mão-de-obra qualificada e atender aos interesses do mercado. Por outro lado, o professor que mesmo tendo como função de ser um agente de transformação da sociedade, esbarra em muitos empecilhos e tem na sua formação, também a função de se adequar às necessidades do mercado. E por fim, os alunos que necessitam dessa formação, mas que também veem a possibilidade de não ser apenas mais um no processo industrial da cadeia de produção, podendo assim, reivindicar seus direitos e melhorias para a sua formação como cidadão, estando no mercado de trabalho, produzindo para a manutenção da hegemonia de uma classe social, mas que ele tenha consciência de que também faz parte dessa classe social e que tem direito de lutar por melhorias em sua qualidade de vida e de buscar os seus direitos de cidadão.

A escola é um dos meios, através da Tendência Pedagógica Crítico-social dos Conteúdos, de fazer com que o cidadão, de uma forma crítica, estruture suas concepções e lute por seus direitos. Por fim, espera-se como resultado da pesquisa desenvolver uma visão crítica dos conteúdos e práticas docentes a fim de atender as necessidades para a formação integral do aluno. Para tanto, como trabalhos futuros, planeja-se divulgar os resultados junto às escolas participantes da pesquisa e propor a tendência Pedagógica Crítico-social dos Conteúdos para as aulas de Educação Física, bem como, estudar se esta pode ser também acolhida nas demais disciplinas. Além disso, pretende-se publicar a pesquisa em eventos e periódicos da área, como forma de disseminar os resultados e contribuir com outras pesquisas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo. 2004. *Avaliação das aprendizagens em filosofia - 10º/11º anos*. Ministério da Educação de Portugal. Apoio científico da Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia. Disponível em [http://www.didacticaeditora.pt/artes\\_de\\_pensar/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.didacticaeditora.pt/artes_de_pensar/aval_aprend_filosofia.pdf), acesso em 26/04/2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. *Didática e Filosofia no ensino médio: um diálogo possível*. Educação Unisinos, São Leopoldo/RS: Unisinos, v.12,n.2,p133-142, mai/ago.2008.

\_\_\_\_\_. *Esporte na contemporaneidade: entre a ética e o caos*. In: Congresso Internacional Lassalista de Educação, 4., 2007, Niterói. Anais... Niterói: UNILASSALE, 2007. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Educação física e filosofia: a relação necessária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação Física Escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BETTI, I.C.R. *O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas/SP, 1992

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. (6ª edição). Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 § 3º, e do art. 92 da Lei nº. 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão curricular, constante do § 3º do art. 26 da Lei 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. 5ª edição. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico: programa de expansão da educação profissional*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília. MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de segundo grau*. Brasília: MEC. 1973.

CARMO JÚNIOR, W. *A cultura e a educação física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis/SC, v. 19, n.3, p.106-111, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. 4ª Edição. Campinas, SP. Ed. Papyrus, 1994.

CENAFOR. *Manual do Sistema Escola-Fazenda*. Apostila CENAFOR. Brasília: 1972

COSTA, Lamartine P. *Diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1971.

COAGRI. *Diretrizes de funcionamento de uma escola agrotécnica federal*. Brasília: MEC, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação agrícola - 2º grau: linhas norteadoras*. Brasília: MEC, 1984.

COTRIN, Gilberto. *História Global – Brasil Geral*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 15, v.2, p. 181-186, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola*. Questões e Reflexões. Rio de Janeiro, RJ, Ed. Guanabara Koogan S.A., 2003.

\_\_\_\_\_. *A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Re. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, 15(1):17-32, jan/jun.2001.

DREIFUSS, Rene Armand. *1964: a conquista do Estado*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRA, H. L., Outubro de 2008. <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/ensino-x-educacao-589904.html>>. Acesso em 25 de janeiro de 2009.

- FONSECA, M. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: Tomassi, L. et al. *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione, 1989.
- GADOTTI, Moacyr. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.
- GALLAHUE, David L. *Understanding Development Motor Children, Infants, Adolescents*. Indiana. Benchmark Press. 1989.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação da culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 1989.
- GERMANO, José. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 5ª Ed. São Paulo, Loyola, 1995.
- GIL, Antônio Carlos, *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª. Ed. São Paulo, Atlas, 1991.
- IBERNÓN, Francisco (Org.). *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KOLYNIAK C. O. *O Objeto de Estudo da Educação Física*. Corpo Consciência 5. 2000.
- KUNZ, Eleonor. *Educação Física: ensino & mudanças*. 3ª. Ed. Unijuí, 2004.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20ª Ed. Loyola. 2005
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 4 edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PASQUALI, Luiz. *Psicometria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.
- REZENDE, Antonio Paulo e DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da História – história geral e do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002 (2002).

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 20ª edição. Petrópolis: EDE, 1998.

SANCHEZ, Sandra Barros. *Instrumentos da Pesquisa Qualitativa*. Notas de aula, In: Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, 2007.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí. Liv. Ijuí Ed. 1987.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, autores Associados/Cortez. 1984.

\_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES Carmen Lúcia. [org.]. *Metodologia do ensino de educação física*. Coletivo de Autores: Cortez, 1992.

TANI, Go. *Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia*. A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## **7. ANEXOS**

A - Tabela comparativa das tendências pedagógicas nas instituições federais de educação agrícola do Rio Grande do Sul

B - Quadro de respostas dos alunos

C - Quadro de respostas dos professores

Anexo A - Tabela comparativa das tendências pedagógicas nas instituições federais de ensino agrícola do Rio Grande do Sul

<b>Quanto a</b>	<b>Função da escola</b>	<b>Conteúdos ministrados</b>	<b>Métodos de ensino</b>	<b>Relação professor-aluno</b>	<b>Pressupostos de aprendizagem</b>
Instituições	Tradicional	Libertadora	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
CEFET SVS	Tradicional	Tecnicista	Tecnicista	Não-Diretiva	Tecnicista
EAF A	Tradicional	Tecnicista	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
CEFET BG	Tradicional	Libertadora	Tecnicista	Não-Diretiva	Tecnicista
1ª série Instituições	Tradicional	Libertadora	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
1ª série SVS	Tecnicista	Tecnicista	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
1ª série EAFA	Tradicional	Libertadora	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
1ª série BG	Tradicional	Libertadora	Tecnicista	Não-Diretiva	Não-Diretiva
2ª série Instituições	Tradicional	Libertadora	Tradicional	Não-Diretiva	Tradicional
2ª série SVS	Tradicional	Crítico-social	Tecnicista	Não-Diretiva	Tradicional
2ª série EAFA	Tradicional	Libertadora	Tecnicista	Não-Diretiva	Tradicional
2ª série BG	Tradicional	Libertadora	Tradicional	Não-Diretiva	Tradicional
3ª série Instituições	Tradicional	Tecnicista	Tecnicista	Não-Diretiva	Tecnicista
3ª série SVS	Tradicional	Crítico-social	Tecnicista	Não-Diretiva	Crítico-social
3ª série EAFA	Tecnicista	Tecnicista	Tradicional	Não-Diretiva	Tecnicista
3ª série BG	Crítico-social	Libertadora	Tecnicista	Não-Diretiva	Crítico-social
Professores Instituições	Crítico-social	Libertadora	Não-Diretiva	Não-Diretiva	Não-Diretiva

Anexo B - Quadro de respostas dos alunos

Qtao	DT	DP	I	C	CT	média	DT	DP	I	C	CT	%I	%ND	%NC	Tendência
q01	4	18	19	83	88	<b>4,10</b>	1,9	8,5	9,0	39,2	41,5	9,0	10,4	<b>80,7</b>	<b>Tradicional</b>
q02	12	33	54	77	36	3,43	5,7	15,6	25,5	36,3	17,0	25,5	21,2	53,3	Não-diretiva
q03	14	24	26	66	82	3,84	6,6	11,3	12,3	31,1	38,7	12,3	17,9	69,8	Tecnicista
q04	52	31	45	55	29	2,90	24,5	14,6	21,2	25,9	13,7	21,2	39,2	39,6	Libertadora
q05	20	27	20	63	82	3,75	9,4	12,7	9,4	29,7	38,7	9,4	22,2	68,4	Crítico-social
Q06	39	45	59	49	20	2,84	18,4	21,2	27,8	23,1	9,4	27,8	39,6	32,5	Crítico-social
Q07	44	48	53	44	23	2,78	20,8	22,6	25,0	20,8	10,8	25,0	43,4	31,6	Tradicional
Q08	34	42	43	63	30	3,06	16,0	19,8	20,3	29,7	14,2	20,3	35,8	43,9	Não-diretiva
Q09	27	31	46	64	44	<b>3,32</b>	12,7	14,6	21,7	30,2	20,8	21,7	27,4	50,9	Tecnicista
Q10	42	22	31	52	65	<b>3,36</b>	19,8	10,4	14,6	24,5	30,7	14,6	30,2	<b>55,2</b>	<b>Libertadora</b>
Q11	86	29	37	36	24	2,45	40,6	13,7	17,5	17,0	11,3	17,5	54,2	28,3	Libertadora
Q12	23	51	48	67	23	3,08	10,8	24,1	22,6	31,6	10,8	22,6	34,9	42,5	Crítico-social
Q13	20	26	34	60	72	<b>3,65</b>	9,4	12,3	16,0	28,3	34,0	16,0	21,7	<b>62,3</b>	<b>Tradicional</b>
Q14	34	27	49	63	39	3,22	16,0	12,7	23,1	29,7	18,4	23,1	28,8	48,1	Não-diretiva
Q15	17	20	44	67	64	<b>3,67</b>	8,0	9,4	20,8	31,6	30,2	20,8	17,5	<b>61,8</b>	<b>Tecnicista</b>
Q16	23	29	33	68	59	3,52	10,8	13,7	15,6	32,1	27,8	15,6	24,5	59,9	Tecnicista
Q17	60	33	48	37	34	2,77	28,3	15,6	22,6	17,5	16,0	22,6	43,9	33,5	Libertadora
Q18	17	25	46	68	56	3,57	8,0	11,8	21,7	32,1	26,4	21,7	19,8	58,5	Crítico-social
Q19	38	31	38	55	50	3,23	17,9	14,6	17,9	25,9	23,6	17,9	32,5	49,5	Tradicional
Q20	11	12	15	35	139	<b>4,32</b>	5,2	5,7	7,1	16,5	65,6	7,1	10,8	<b>82,1</b>	<b>Não-diretiva</b>
Q21	30	32	52	57	41	3,22	14,2	15,1	24,5	26,9	19,3	24,5	29,2	46,2	Não-diretiva
Q22	21	24	35	59	73	<b>3,66</b>	9,9	11,3	16,5	27,8	34,4	16,5	21,2	<b>62,3</b>	<b>Tecnicista</b>
Q23	49	44	55	40	24	2,75	23,1	20,8	25,9	18,9	11,3	25,9	43,9	30,2	Libertadora
Q24	14	42	40	71	45	3,43	6,6	19,8	18,9	33,5	21,2	18,9	26,4	54,7	Crítico-social
Q25	53	22	32	47	58	3,17	25,0	10,4	15,1	22,2	27,4	15,1	35,4	49,5	Tradicional

Legenda:

DT = discorda totalmente

DP = discorda parcialmente

I = indiferente - não concorda nem discorda

C = concorda

CT = concorda totalmente

Média = média das questões

NC = O nível de concordância é calculado através da fórmula:  $NC = C + CT$ .

ND = O nível de discordância é calculado através da fórmula:  $ND = D + DT$ .



Anexo C - Quadro de respostas dos professores

Qtao	DT	DP	I	C	CT	média	DT	DP	I	C	CT	%I	%ND	%NC	Tendência
q01	1	0	0	1	3	<b>4</b>	20	0	0	20	60	0	20	80	Tradicional
q02	1	0	0	3	1	3,6	20	0	0	60	20	0	20	80	Não-diretiva
q03	1	2	1	0	1	2,6	20	40	20	0	20	20	60	20	Tecnicista
q04	2	1	0	1	1	2,6	40	20	0	20	20	0	60	40	Libertadora
q05	0	0	0	2	3	<b>4,6</b>	0	0	0	40	60	0	0	<b>100</b>	<b>Crítico-social</b>
q06	0	0	0	3	2	<b>4,4</b>	0	0	0	60	40	0	0	<b>100</b>	<b>Crítico-social</b>
q07	2	2	0	1	0	2	40	40	0	20	0	0	80	20	Tradicional
q08	0	1	0	3	1	3,8	0	20	0	60	20	0	20	80	Não-diretiva
q09	1	0	1	2	1	3,4	20	0	20	40	20	20	20	60	Tecnicista
q10	0	0	0	2	3	<b>4,6</b>	0	0	0	40	60	0	0	<b>100</b>	<b>Libertadora</b>
q11	0	1	0	2	2	4	0	20	0	40	40	0	20	80	Libertadora
q12	0	0	2	3	0	3,6	0	0	40	60	0	40	0	60	Crítico-social
q13	0	1	0	3	1	3,8	0	20	0	60	20	0	20	80	Tradicional
q14	0	0	0	2	3	<b>4,6</b>	0	0	0	40	60	0	0	<b>100</b>	<b>Não-diretiva</b>
q15	0	1	0	3	1	3,8	0	20	0	60	20	0	20	80	Tecnicista
q16	1	0	1	2	1	3,4	20	0	20	40	20	20	20	60	Tecnicista
q17	1	1	0	2	1	3,2	20	20	0	40	20	0	20	60	Libertadora
q18	0	0	0	1	4	<b>4,8</b>	0	0	0	20	80	0	0	<b>100</b>	<b>Crítico-social</b>
q19	2	1	0	1	1	2,6	40	20	0	20	20	0	60	40	Tradicional
q20	0	0	0	0	5	<b>5</b>	0	0	0	0	100	0	0	<b>100</b>	<b>Não-diretiva</b>
q21	0	0	0	1	4	<b>4,8</b>	0	0	0	20	80	0	0	<b>100</b>	<b>Não-diretiva</b>
q22	0	1	1	3	0	3,4	0	20	20	60	0	20	20	60	Tecnicista
q23	0	0	0	3	2	<b>4,4</b>	0	0	0	60	40	0	0	<b>100</b>	<b>Libertadora</b>
q24	0	2	0	2	1	3,4	0	40	0	40	20	0	40	60	Crítico-social
q25	1	2	1	0	1	2,6	20	40	20	0	20	20	60	20	Tradicional

Legenda:

DT =discorda totalmente

DP = discorda parcialmente

I = indiferente - não concorda nem discorda

C = concorda

CT = concorda totalmente

Média = média das questões

NC = O nível de concordância é calculado através da fórmula:  $NC = C + CT$ .

ND = O nível de discordância é calculado através da fórmula:  $ND = D + DT$ .

## **8. APÊNDICES**

Apêndice 1 - questionário para os alunos

Apêndice 2 - questionário para os professores de educação física



**Orientações para preenchimento das próximas questões:**

Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

<b>A função da escola na formação do aluno é</b>	1	2	3	4	5
1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, estes são</b>	1	2	3	4	5
6) incorporados pelos alunos frente a uma realidade social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) acumulados através dos tempos e repassados pelo professor como verdades absolutas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) estabelecidos a partir das experiências vivenciadas pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) ordenados e repassados através de uma sequência lógica e psicológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) discutidos através de temas geradores de interesse dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto aos métodos de ensino nas aulas de Educação Física, estes são aplicados por meio de</b>	1	2	3	4	5
11) grupos de discussão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) relação direta das experiências dos alunos confrontada com o saber sistematizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) exposição e demonstração da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto à relação professor-aluno nas aulas de Educação Física da sua escola, o professor</b>	1	2	3	4	5
16) transmite as informações e o aluno irá fixá-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) se encontra no mesmo nível do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) é o mediador entre o saber e o aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) é autoridade e exige a receptividade do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto aos pressupostos de aprendizagem, as aulas de Educação Física ocorrem</b>	1	2	3	4	5
21) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) baseadas no desempenho do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) por meio da resolução em grupo da situação problemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) baseadas no conhecimento já estruturado do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) de forma receptiva e mecânica, sem considerar as características da faixa etária do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

1	2	3	4	5
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo totalmente</b>

<b>A função da escola na formação do aluno é</b>	1	2	3	4	5
1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, estes são</b>	1	2	3	4	5
6) incorporados pelos alunos frente a uma realidade social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) acumulados através dos tempos e repassados pelo professor como verdades absolutas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) estabelecidos a partir das experiências vivenciadas pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) ordenados e repassados através de uma sequência lógica e psicológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) discutidos através de temas geradores de interesse dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto aos métodos de ensino nas aulas de Educação Física, estes são aplicados por meio de</b>	1	2	3	4	5
11) grupos de discussão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) relação direta das experiências dos alunos confrontada com o saber sistematizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) exposição e demonstração da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) e experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto à relação professor-aluno nas aulas de Educação Física da sua escola, o professor</b>	1	2	3	4	5
16) transmite as informações e o aluno irá fixá-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) se encontra no mesmo nível do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) é o mediador entre o saber e o aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) é autoridade e exige a receptividade do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quanto aos pressupostos de aprendizagem, as aulas de Educação Física ocorrem</b>	1	2	3	4	5
21) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) baseadas no desempenho do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) por meio da resolução em grupo da situação problemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) baseadas no conhecimento já estruturado do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) de forma receptiva e mecânica, sem considerar as características da faixa etária do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>