

Crítica ao planejamento participativo no ensino médio: em defesa do ensino do conhecimento científico na escola pública

Matheus Brasileiro Diniz¹, Melina Silva Alves²

1) Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

2) Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPELPB)

Correspondência para: mbrasileirodiniz@outlook.com

Submetido em 19 de outubro de 2020

Primeira decisão editorial em 03 de março de 2021.

Segunda decisão editorial em 04 de abril de 2021.

Aceito em 06 de junho de 2021

RESUMO

O presente estudo apresenta como objeto o planejamento participativo. Objetivou analisar a contribuição deste tipo de planejamento para o trato com o conhecimento no que se refere a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino na disciplina educação física. A pesquisa foi referenciada no materialismo histórico-dialético e utilizou-se da análise de conteúdo como técnica da análise de dados. Foi realizada no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônia Rangel de Farias em João Pessoa-PB. Foram utilizados como instrumentos para levantar os dados da realidade: questionários para os alunos e entrevista semi-estruturada para a professora. Como resultado, verificou-se a falta de domínio dos elementos necessários para a atividade de selecionar os conteúdos considerando os princípios curriculares para o trato com o conhecimento da abordagem Crítico-Superadora. Concluímos que o planejamento participativo não contribuiu para o desenvolvimento do trato com o conhecimento da educação física na perspectiva da construção de uma escola que valorize a transmissão do conhecimento objetivo e elaborado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Planejamento Participativo; Educação Escolar

Criticism to the participatory planning in High School: in defense of teaching scientific knowledge in public school

ABSTRACT

The current study presents participatory planning as its object. It aimed to analyze the contribution of this type of planning for dealing with knowledge as it refers to the selection, organization and systematization of teaching contents in the Physical Education discipline. The research was referenced in historical-dialectical materialism and used content analysis as a technique of data analysis. It was performed in the High School of the State School of Elementary and High School Antônia Rangel de Farias in João Pessoa-PB. There were used as tools to get the reality data's: questionnaires and semi-structured interview. As a result, it was found a lack of mastery of the elements necessary for the activity of selecting the contents considering the curricular elements for dealing with the knowledge of the Super-Critical approach. We conclude that participatory planning did not contribute to the development of the treatment with the knowledge of physical education in the perspective of building a school that values the transmission of objective and elaborated knowledge.

KEY WORDS: Physical Education; Participatory Planning; Schooling.

Crítica a la planificación de estudios participativa en la enseñanza secundaria no obligatoria: en defensa de la enseñanza del conocimiento científico en la escuela pública.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto de investigación la planificación de estudios participativa. Ha tenido como objetivo analizar la contribución de este tipo de planificación hacia el manejo del conocimiento en lo que se refiere a la selección, organización y sistematización de los contenidos de la enseñanza en la especialidad de la Educación Física. El estudio tuvo referencias en el materialismo histórico dialéctico y ha utilizado como técnica de investigación el análisis de contenidos. Ha sido realizado en el centro educativo Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonia Rangel de Farias, en la ciudad de Joao Pessoa, Paraíba. Han sido utilizados como herramientas para obtener los datos de la realidad: cuestionarios y entrevista semi estructurada. Como resultado ha sido verificado la falta de dominio de los elementos necesarios para la acción de seleccionar los contenidos teniendo en cuenta los principios del plan de estudios hacia el manejo del conocimiento específico de la Educación Física con un enfoque en la perspectiva crítico superadora. Hemos concluido que la planificación de estudios participativa no ha contribuido a desarrollar el manejo del conocimiento de la Educación Física desde el punto de vista de la construcción de una escuela que valora la transmisión del conocimiento objetivo y elaborado.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Planificación participativa, Educación Escolar

Introdução

No capitalismo, considerando a educação como instrumento que hegemonicamente favorece esta concepção de sociedade, determinados projetos educacionais acabam sendo popularizados sob uma suposta ideia de democratização do ensino dentro do currículo escolar.

O planejamento participativo, na esteira das políticas educacionais idealizadas em currículos enraizados no pragmatismo, é o nosso objeto de investigação. O presente estudo tem como objetivo analisar qual a contribuição deste tipo de dispositivo – o planejamento participativo – dentro das aulas de educação física no ensino médio, entendendo que para *construir uma escola essencialmente democrática, é necessário a socialização do conhecimento científico, sistematizado, desenvolvido e significativo.* (SAVIANI, 1999)

No entanto, para que se construa uma escola desta natureza é necessário a apropriação das leis que regem o trabalho educativo no processo de ensino e aprendizagem. O domínio de tais leis depende do professor, considerando a reflexão pedagógica que ele faz levando em conta os interesses das classes populares e que tem como eixo “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17). Neste sentido, o planejamento é uma tarefa que, dentro da atividade didática do professor constitui juntamente com a metodologia de ensino e o processo avaliativo, o caminho para poder respaldar o trabalho educativo. (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Portanto, entendendo que no trabalho educativo o professor deve selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento a ser ensinado, problematizamos: qual a contribuição do planejamento participativo para o trato com o conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora? Este tipo de ação conjunta entre aluno e professor permite a objetivação do ensino elaborado na escola pública?

Apresentamos como hipótese desse estudo: considerando que o caminho lógico do planejamento do ensino e a lógica interna dos processos psíquicos do estudante não existe correspondência absoluta haja vista que a lógica do ensino parte de uma compreensão sintética da realidade objetiva e a lógica de aprendizagem de uma compreensão sincrética desta mesma realidade, supomos que no ato de planejar a contribuição do estudante não é igual a contribuição do professor considerando-o como par mais avançado e portador das teorias e metodologias adequadas para o trato com o conhecimento.

A exposição da pesquisa em forma de artigo está assim organizada: após a introdução, apresentamos uma base teórica para *entender as contradições existentes entre o planejamento participativo e um trabalho educativo pautado na pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora*, considerando as possibilidades orientadoras para poder selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento nas aulas de educação física. Em seguida, fizemos a exposição dos resultados e discussões a partir das regularidades encontradas para entender o nosso objeto de estudo em sua expressão real concreta e poder formular uma síntese final a partir da mediação entre as categorias: função social da educação física, especificidade do conhecimento em educação física, trato com o conhecimento e planejamento participativo.

Procedimentos Metodológicos

Classificamos este estudo como uma pesquisa de natureza materialista histórico-dialética e utilizamos da análise de conteúdo como técnica para deduzir de maneira lógica e justificada os efeitos das mensagens emitidas dentro de um contexto (BARDIN, 2016). Esta técnica, a partir do método, forneceu suporte para o tratamento dos dados levantados da realidade. “É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real”. (MARTINS E LAVOURA, 2018, p.225).

Para levantar os dados entre os anos de 2019 e 2020, foi utilizado um modelo de entrevista semi-estruturada para a professora proponente do planejamento participativo e regente da turma do 2º ano B da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônia Rangel de Farias, localizada no bairro da Torre na cidade de João Pessoa – PB, e os próprios alunos da turma, perfazendo um total de 16 sujeitos que responderam um modelo de questionário. O parecer protocolado pelo comitê de ética pelo sistema CEP/CONEP têm o número 3.889.342.

O planejamento participativo: possibilidade ou ilusão?

Entendendo o papel da escola como aquela que tem como função específica a transmissão dos conhecimentos necessários para tornar o aluno livre, ou seja, dar condições para que os sujeitos das classes subalternas possam dominar aquilo que os dominantes dominam¹. Porém, de acordo com Saviani (2016, p.58):

[...] de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

Algumas teorias pedagógicas configuraram historicamente um movimento de subordinação ao modelo capitalista, especialmente quando elas passaram a realizar um

¹ O caráter democrático da escola está justamente garantido neste princípio libertador.

movimento reacionário para manutenção do seu poder. A exemplo disto, podemos mencionar o movimento escolanovista que:

[...] funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova. (SAVIANI 1999, p.74):

Na concepção da escola nova, enquanto o aluno passava a ser figura central do processo, a função do professor como aquele que domina os elementos do trabalho educativo era substancialmente reduzida. Partindo deste entendimento, o que seria o planejamento participativo senão uma reprodução remodelada desta lógica escolanovista? No contexto escolar, o planejamento participativo é uma possibilidade ou um arremedo?

Ao contrário disto, a pedagogia histórico-crítica propõe métodos que, segundo Saviani (1999, p.79):

[...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Quando falamos do desenvolvimento de um planejamento, estamos supondo uma escola que valorize este movimento democrático e que venha a somar os elementos da prática social para realizá-lo. Porém, isto não significa abdicar dos princípios que compõem e que regem o trabalho educativo e que colocam professor como agente fundamental no processo, principalmente se tratando dos elementos inerentes a sua tarefa que se referem o quê, como e para quem ele ensina.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender

sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive. (MARSIGLIA E MAGALHÃES, 2014, p.1320).

É justamente por negar essa forma de transmissão do conhecimento que as propostas pautadas no “aprender a aprender”² estão sujeitas as ordens dominantes, como bem explica Duarte (2001, p.197):

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado [...] o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

Os preceitos existentes dentro do planejamento participativo que idealizam uma falsa autonomia, uma “realidade concreta do seu cotidiano” e a valorização da cultura que o aluno já possui, pois este vai opinar sobre aquilo que quer aprender, tornam-se enviesados e demonstram o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos (DUARTE, 2001). Isto porque esta autonomia está ligada a mera reprodução e adaptação à lógica capitalista, pois, “a mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento” (DUARTE, 2001, p.29).

² Lema educacional utilizado pela escola nova e que atualmente também é referência e se apresenta nas propostas educacionais ditas pós-modernas que retiram da escola a objetivação do conhecimento científico e sistematizado. Este tipo de ideário é utilizado pela sociedade burguesa como ferramenta de manipulação para manutenção dos seus privilégios a partir do momento em que não são ofertados aos alunos os conhecimentos significativos para superação da sua condição de dominado perante a classe dominante.

Sendo assim, é necessário que possamos reavaliar como se dão estas relações coletivas dentro do nosso objeto de estudo, isto é, qual a concepção de participação pela qual estamos falando quando propõe-se que os alunos alcancem esta autonomia para a vida e no nosso caso, apresentem ainda no processo de escolarização, condições objetivas para intervir no planejamento de ensino da educação física.

O Currículo de aproximação à pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora

Para que o planejamento possa ser trabalhado numa perspectiva histórico-crítica, isto é, oferecendo o conhecimento sistematizado e cientificizado, o currículo deve ser concebido,

[...] como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar, não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como ao mesmo tempo, o movimento de contradição que existe na sociedade e de que maneira a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente. (MALANCHEN 2014, p.7)

Por conseguinte, na escola devem ser trabalhadas temáticas que tenham uma intencionalidade educacional, o que corresponde a universalidade e historicidade do conhecimento. Ou seja, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos serão então incluídos no currículo e tratados metodologicamente de forma sistematizada e contextualizada. (MALANCHEN, 2014).

Assim, ao defender a função clássica da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado, Saviani (2011, p.17) define currículo como: “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Isso significa dizer que:

[...] um currículo, a partir da pedagogia histórico-crítica, está radicalmente pautado numa compreensão materialista histórica e dialética do mundo e das coisas, deste modo, compreende que as ideias, portanto, a formação da consciência, são reflexos da realidade e não o contrário. (MALANCHEN, 2014, p.9)

Para isto, com uma concepção de currículo bem delineada para oferecer os conhecimentos necessários para superar as condições impostas socialmente, trataremos a seguir da forma como a abordagem crítico-superadora da Educação Física se articula a pedagogia histórico-crítica no sentido de fornecer elementos necessários para selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos historicamente relevantes para que se possa desenvolver o trabalho educativo.

Para selecionar os conteúdos, segundo a abordagem crítico-superadora, é preciso considerar a: **relevância social do conteúdo**; a **contemporaneidade do conteúdo** e a **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno**. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ao refletir sobre as obras de Saviani dentro da pedagogia histórico crítico, Gama (2015) desvelou a necessidade de acrescentar um outro princípio curricular para seleção dos conteúdos além destes: o princípio da **objetividade e enfoque científico do conhecimento**.

Para tratar metodologicamente os conteúdos, a abordagem crítico-superadora também aponta alguns princípios que devem ser levados em consideração e que devem estar dispostos dentro de uma lógica sistemática e organizacional para o tratamento do conhecimento, são eles: o princípio do **confronto e da contraposição dos saberes**; o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**; o da **espiralidade da incorporação das referências do pensamento**; o da **provisoriedade e historicidade do conhecimento**.

Gama (2015), atualiza tais princípios de modo a assegurar o sentido dos termos e dos significados intrínsecos supracitados. O primeiro princípio metodológico, denominado de princípio do confronto e contraposição dos saberes, a autora atualizou seu significado alterando-o para “da síncrese à síntese” ou “da aparência à essência”, “Isto porque, confronto e contraposição de saberes no Coletivo de Autores deve ser entendido na perspectiva dialética, como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro” (GAMA, 2015, p.203-204).

Resultados e discussões

Apresentamos nos próximos tópicos o resultado das análises formuladas diante da aplicabilidade do planejamento participativo e dos elementos empregados na sua elaboração. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionários aos estudantes e de entrevista semiestruturada à professora. As categorias utilizadas para a realização da análise de conteúdo foram: *função social da educação física*, *especificidade do conhecimento em educação física*,

trato com o conhecimento e planejamento participativo. Através da análise de tais categorias buscamos verificar se os elementos que dizem respeito ao trabalho educativo - conteúdo, forma destinatário - o que inclui o entendimento da função social da escola e da educação física, o seu objeto de estudo, os princípios norteadores para seleção dos conteúdos e para o trato metodológico com os conhecimentos, eram dominados por aqueles que opinaram na construção do planejamento participativo.

Função social da educação física

Para formular nossa análise, buscamos o entendimento do que significa a educação física na ótica dos alunos e de que maneira eles poderiam intervir na escolha dos conteúdos dentro do planejamento. Ao responder sobre sua importância, isto é, a sua função social, a maioria dos alunos entendeu a educação física como instrumento de auxílio na busca de uma vida saudável e em alguns casos, também houve referências a ludicidade que ela propõe. Aluno 5: “Sim, pois para fazer com que os alunos, que não praticam algum esporte ou não tenha uma vida saudável, se familiarizem com esse meio e saia do sedentarismo” (2019). O aluno 1 afirma: “Sim, além da diversão e ser uma aula tanto quanto “recreativa” ela também nos ensina várias coisas importantes e diversificadas” (2019).

Em seguida, ao responder se houve alguma mudança sobre o entendimento que eles tinham da disciplina durante o ano com o planejamento participativo, a maioria respondeu positivamente, apontando elementos novos que os fizeram enxergá-la sob uma ótica diferente. À exemplos, o aluno 6 responde que: “Sim, estudando sobre dança, mudou meu conceito sobre cultura” (2019) e o aluno 7 afirma que: “Sim, comecei o ano pensando uma coisa que foi totalmente diferente” (2019).

Notou-se um pequeno avanço para que o estudante estruturasse o seu pensamento por conceitos, ou seja, quando o aluno prospera na visualização da sua realidade, superando conhecimentos cotidianos e por intervenção da escola avançando para a aquisição do conhecimento científico (MARTINS, ABRANTES E FACCI, 2016). Houve um avanço, uma incorporação de novos elementos que os permitiram novas reflexões e que possivelmente estão interligados com a abordagem dada pela professora por uma perspectiva crítica de educação.

No entanto, o entendimento real e profundo da função social da escola não pode ser avaliado apenas como fruto de uma simples mudança ou não de perspectiva entre o começo e o fim de um ano. Esta mudança pode significar apenas uma nova possibilidade de compreensão

de uma atividade da cultura corporal para obtenção da saúde por exemplo, e que provavelmente não se expresse ainda uma compreensão mais ampliada do conceito de saúde – partindo das premissas referenciadas na abordagem crítico-superadora. A mudança que almejamos busca a essência, a verdadeira intencionalidade da educação física. Sobre a função social da educação física escolar discorre Melo (2017, p. 136):

Se partirmos do pressuposto que a Educação Escolar e Educação Física, mediada pelo trato com o conhecimento, objetiva elevar os níveis de consciência dos estudantes em vista a totalidade social, estaremos, teleologicamente, direcionando a aprendizagem dos estudantes para formas de apropriações das objetivações humanas situadas na esfera da vida não cotidiana, pois, nesta esfera nós nos reproduzimos para o gênero humano em vista de edificar um sistema de referências que os leve a compreensão da totalidade social que o cerca.

Não há, portanto, a ilusão de que os alunos nunca mais irão associar à educação física, fatores relacionados às questões apenas da saúde ou da prática de exercícios e esportes. Para que esta realidade seja transformada, é necessário um movimento capaz de desfazer esta lógica reducionista a qual o estudante está inserido inconscientemente. O saber sistematizado é essencial neste sentido e está intimamente ligado com a possibilidade de superar os conhecimentos que são superficiais, pois esta é a função da educação escolar, é a sua especificidade (SAVIANI, 2011).

Especificidade do conhecimento em educação física

Para estabelecer uma relação com a categoria anterior, percebemos que nesta etapa houve a necessidade de entendermos um pouco mais sobre compreensão dos alunos sobre a educação física de fato. Isto nos trouxe um esclarecimento sobre a percepção deles a respeito do **objeto de estudo** da disciplina e também sobre a aproximação pela educação física que eles tiveram durante o processo de escolarização.

Quando questionados a respeito do objeto de estudo da educação física, os alunos atribuíram a disciplina de maneira geral à prática de esportes, exercícios e o estudo do corpo humano, a exemplo do aluno 16 que respondeu: “O objeto da educação física é, esportes, partes do corpo humano etc.” (2019). Já o aluno 5 também respondeu na mesma perspectiva entendendo o objeto de estudo da educação física como: “Fazer com que o aluno aprenda sobre o corpo humano, sobre uma vida saudável e vários tipos de esportes”. (2019).

Embora tenhamos notado um esforço da professora para que os alunos pudessem dominar o conhecimento da função social da educação física, bem como dos conteúdos estruturantes da cultura corporal, constatou-se pouco avanço a partir da maioria das respostas sobre o objeto de estudo da educação física. A professora declarou que:

Quando eles tem essa clareza né, quais são os conteúdos estruturantes da educação física, jogos, esporte, luta, ginástica e dança, quando eles tem claro o que é isso eu acho que eles tem a capacidade de contribuir com o planejamento e o objetivo é que eles consigam se apoderar e participar do que eles vão estudar sem a gente perder, abrir mão do objeto de estudo da educação física (2020).

Diante das respostas dos alunos, reforçamos a baixa assimilação a respeito da compreensão do objeto de estudo da educação física. Mesmo com uma proposta de trabalho que visou reconhecer os conteúdos de maneira congruente com aquilo que a cultura corporal sugere.

Este caráter imediatista dado pelos alunos aos conhecimentos que a educação física deve propor, ou seja, o seu objeto de estudo, convém atitude do professor para que eles consigam agregar novas formas de entendimento. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.60-61) é necessário:

[...] apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem os alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação das pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.

Reconhecendo isto, os conteúdos não devem ser postos de maneira espontânea fazendo com que o motivo de uma atividade esteja limitado a uma realidade imediata dos alunos. Para propiciar um aprendizado significativo é preciso que, de maneira intencional e com ação direta do professor, crie-se por meio dos conteúdos escolares os reais motivos que produzam sentido para aprendizagem do aluno.

É daí que emerge a necessidade de se problematizar os conteúdos na perspectiva da didática histórico-crítica. Cabe ao professor na sua intencionalidade e a partir da prática social, criar o motivo para fazer com que os alunos se apropriem da cultura a partir de novas

necessidades diferentes daquelas que estão sob seu imaginário. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019).

Para a educação física, o motivo que atribuímos para que os alunos possam evoluir nesta esfera psíquica de mudanças, está em volta dos conteúdos manifestos na cultura corporal.

As relações entre atividade física – Educação Física – cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. [...] Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola. (TAFFAREL, 2012, p.10)

Portanto, inferimos a partir da análise desta categoria que os alunos de fato não dominam o objeto de estudo da educação física. Ainda que tenham sido apresentados os conteúdos estruturantes pela professora, verificou-se por meio das respostas que ele ainda esteve preso à ótica pragmática dos alunos. Desta forma, quando não existe este alcance, um planejamento de ensino nesta perspectiva deve ser repensado para que não haja prejuízo quanto a função do professor em transmitir os conhecimentos realmente necessários.

Trato com o conhecimento

Partimos neste momento para o entendimento de como se concretizou o planejamento participativo considerando o trato com o conhecimento na ótica dos alunos e também da professora. Aqui se fez necessário compreender quais elementos foram utilizados para planejar e como eles se relacionaram com a abordagem crítico-superadora e pedagogia histórico-crítica indicadas pela professora como teorias que corporificaram seu trabalho educativo.

Quando nos dirigimos aos alunos para que eles pudessem apontar os elementos que foram utilizados como subsídio na seleção dos conteúdos, notamos uma falta de clareza dos princípios necessários para o trato com o conhecimento por parte deles.

Aluno 1: A democracia, tentamos pôr os conteúdos que a turma mais se identificava. (2019).

Aluno 5: Demos apenas opiniões. (2019).

Aluno 7: Reuniões. (2019).

Aluno 9: Nenhum, pois não tivemos essa oportunidade antes. (2019).

Aluno 16: “Escolhi estudar sobre a dança primeiro, pois queria que o ano terminasse com futsal.” (2019).

Diante das respostas, confirmou-se então a falta de entendimento dos alunos para que se pudesse selecionar os conteúdos de forma coerente com os princípios do trato com o conhecimento e até mesmo a ausência de algum elemento que considerasse o objeto de estudo da educação física de maneira concreta.

Perguntamos também o que a professora considerava essencial e que ela utilizava para embasar o planejamento do que seria ensinado durante o ano letivo, considerando os elementos para o trato com o conhecimento e apenas o princípio de seleção - **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno** foi citado de maneira indireta:

[...] os elementos que eu considero essenciais para planejar os conteúdos que serão ensinados, primeira coisa, quando eu vou planejar quais são os conteúdos que eu vou tratar e como eu vou trata-los eu penso logo em quem são meus alunos. Se meus alunos são os pequenos, sei lá, da educação infantil ou fundamental I, os conteúdos eu não vou mudar, mas eu vou trata-los de uma forma diferente, como no ensino médio. (2020)

Este princípio garante que o conhecimento seja oferecido de maneira a adequar-se ao movimento que se observa na vida do aluno e que promove mudanças na sua consciência e no seu comportamento. (GAMA, 2015).

Portanto, no que diz respeito ao trato com o conhecimento, verificou-se que não houve objetivação quanto uso dos seus princípios dentro do planejamento participativo considerando a parca aplicabilidade dos elementos norteadores para a seleção dos conteúdos e do trato metodológico. Os outros princípios que apontamos para a seleção dos conteúdos que complementam este citado pela professora, remetem a necessidade de os conhecimentos serem contemporâneos, socialmente relevantes e que possam ser oferecidos de maneira objetiva e científica.

Embora reconheçamos que houve intencionalidade da professora para que o trabalho educativo em algum momento pudesse ter sido realizado considerando elementos de uma proposta histórico-crítica e sob uma perspectiva metodológica crítico-superadora, para os

alunos estes elementos demonstraram-se completamente desconhecidos e o que eles apontaram para realizar um planejamento ancorou-se na sua prática cotidiana.

Planejamento participativo

Neste tópico procuramos esclarecer como foi concebido o processo de planejamento dos conteúdos. Assim, pôde-se compreender a necessidade e/ou contribuição – se existente - deste tipo de abordagem de planejamento para realizar-se o plano de ensino da educação física.

Sobre a concepção de participação da professora foi colocado que:

Participação primeiro é um direito né, todo mundo tem o direito a participar das decisões que a gente tem pra nossa vida, na rua que a gente mora, na casa e na escola não é diferente. Então, a concepção, compreensão de participação ela vem muito a partir do exercício de um direito, entendendo também a sala de aula como um momento importante para o exercício da participação que a gente vai fazer na nossa vida. (2020).

Diante desta concepção, a motivação para idealização deste tipo de planejamento, segundo a professora se deu pelo desejo dos alunos.

[...] o desejo não motiva, não é um elemento pra a gente selecionar conteúdo pra educação física ou pra qualquer disciplina, mas por outro lado é necessário que o estudante esteja motivado para estar na aula, então a gente usou isso. (2020).

No entanto, os motivos gerados para superar um problema da prática social estão justamente na função do professor de intervir sobre dado contexto pelo qual se pretende apresentar uma concepção de trabalho educativo, como bem explicam Marsiglia, Galvão Lavoura (2019, p.16):

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e da prática cotidianas.

Por conseguinte, é preciso reconhecer que há uma dinâmica curricular para selecionar os conteúdos e a sua aplicação é inegociável para que se possa qualificar a proposta de planejamento. Ainda que houvesse uma intenção inicial em trabalhar com os fundamentos

metodológicos da abordagem crítico superadora e da pedagogia histórico crítica, como frisou a professora: “Eu utilizo a abordagem crítico superadora, que fundamenta o trabalho pedagógico em educação física e essa por sua vez é fundamentada na pedagogia histórico crítica” (2020), na prática tais elementos não foram usados para mediar o planejamento dos conteúdos em suas máximas possibilidades.

Mesmo diante do alto nível de aceitação pelos alunos, em uma concepção que enxerga a essência do trabalho educativo, entendemos que este não pode ser minimizado em relação aos conhecimentos que os alunos desejam aprender. Isto porque é o professor quem domina o conhecimento na sua forma mais desenvolvida e mediante a sua atividade de ensino é que o aluno pode alcançar um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desenvolvimento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser. Esse é um percurso cujo aluno, deixado à sua própria sorte, é incapaz de realizar, notadamente por não conseguir individualmente ultrapassar os limites impostos pelo horizonte da cotidianidade. (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p.155)

Portanto, perante uma concepção educacional histórico-crítica que se empenha em ensinar os conteúdos que possam contribuir para sua formação, aquilo que o aluno traz é importante quando se torna um ponto de partida para que os conteúdos universais e essenciais, estes sim, possam ser transmitidos. De acordo com Malanchen (2014, p.7-8) a escola deve:

[...] mediar a formação humana e o resultado da produção da cultura universal, por meio de um método educativo intencional, pelo qual o indivíduo é impelido a apreender as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. É importante, deste modo, que a instituição escolar não ignore o conhecimento cotidiano, mas que, por outro lado, não fique atrelada a ele, deve buscar, portanto, superá-lo.

Dadas estas considerações, encontramos um limite muito evidente dentro do planejamento participativo. A partir do momento em que as escolhas dos conteúdos são

lançadas à imprevisibilidade do aluno, temos que a função da escola não será cumprida quando ele colocar que o seu conhecimento cotidiano e/ou seus desejos sejam ensinados em detrimento aos conteúdos significativos, históricos e universais produzidos pela humanidade. Atribuir ao planejamento participativo uma justificativa para se ter uma maior adesão às aulas ou para criar um ambiente pseudodemocrático dentro da sala de aula, seria abrir mão da real função social da escola.

Conclusão

Concluimos neste estudo que o planejamento participativo não pôde contribuir para o trato com o conhecimento devido à subutilização dos elementos considerados essenciais para que o mesmo fosse desenvolvido. Estes elementos dizem respeito ao domínio do trabalho educativo (conteúdo, forma destinatário), o que inclui o entendimento da função social da escola e da educação física, o seu objeto de estudo, os princípios norteadores para seleção dos conteúdos e para o trato metodológico com o conhecimento.

Portanto, entendendo a função da escola e do trabalho educativo perante a sociedade, podemos inferir para uma questão central neste estudo: o planejamento participativo não significa planejamento democrático. É falsa a crença de que promover a participação dos alunos em um processo de planejamento é atuar de maneira democrática. Isto posto, convém lembrarmos para este momento uma das teses clássicas de Saviani sobre a educação presentes na obra “Escola e Democracia” (1999, p.48):

[...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

Um planejamento essencialmente democrático só acontecerá quando este for pautado na necessidade de cumprimento daquilo que a educação deve se dispor e que está na função escolar em transmitir os conhecimentos elaborado, universais, guiados pela ciência e produzidos historicamente, e não quando os interesses dos alunos forem colocados em primeira ordem para determinar aquilo que deve ser ensinado. Destarte, para construir um planejamento pautado nos moldes de uma pedagogia revolucionária, faz-se necessário a apropriação do conjunto de elementos aqui debatidos e que vão na perspectiva contra-hegemônica da sociedade

no sentido de poder oferecer condições de igualdade para todos, advogando assim a verdadeira democracia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo: 3ª reimp. da 1ª edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica as apropriações liberais e Pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

GALVÃO, A. N; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. – 1. Ed. – Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

MALANCHEN, J. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica**: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPED, 2014. p.1-14.

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. **Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: Jornada do grupo de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil – Histedbr, 12., 2014; Seminário de dezembro, 10., 2014. Anais [...]. Caxias/MA: Histedbr, 2-4 dez. 2014. p. 1310-1324.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Rumo à outra didática histórico crítica**: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Rev. Histedbr on-line. Campinas, SP. v. 19, p.1-28, 2019.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas – SP, Autores Associados, 2016

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista, Curitiba, v.34, n.71, p.223-239, set/out. 2018.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, v.3, p.54-84, 2016

TAFFAREL, C. In: **Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1o reimpr. da 2ª ed. São Paulo: Cortez. p.156-165, 2012