

## ENTRE “A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA E A NÃO AULA”: QUEM PREENCHE OS “VAZIOS”?

Murilo M. da Silva Freitas\*

Carlos Augusto Euzébio\*\*

### RESUMO

*Este artigo tem como objetivo fomentar uma discussão a cerca dos elementos que contribuem para uma não aula de Educação Física na escola. Ao encontro disso, desafiamos-nos a responder a pergunta – problema: Por que a Educação Física Escolar não acontece sobre os parâmetros críticos pedagógicos na escola? Para compor este estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de elencar algumas das condições que reforçam este cenário de aula nas escolas públicas, e fugirmos do simples argumento descontextualizado de que culpa é apenas do Professor de Educação Física. Em detrimento a essa realidade, buscamos identificar outros personagens e fatores que influenciam negativamente nesse processo. Frente a isso, identificamos que se a aula de Educação Física na escola não remeter os alunos a entrarem “verdadeiramente” em atividade de estudo, a ensinar o conhecimento científico, e a discutir sobre uma base conceitual, isso efetivamente não pode ser considerado aula de Educação Física Escolar balizada nos parâmetros críticos pedagógicos. Concluímos que a limitação pedagógica dos professores de Educação Física inicia-se ainda na graduação inicial, onde a maioria dos cursos de Educação Física do extremo sul catarinense não estabelece uma matriz crítica de ensino. Outro fator determinante, é que a formação continuada oferecida pelos órgãos de gerencia de educação estadual são inconsistentes e descontinuadas, ou seja, não acontecem em concordância com a proposta curricular de ensino, valendo-se de concepções de Educação Física antagônicas as que a proposta curricular trás como principio.*

PALAVRAS - CHAVE: Educação Física Escolar; Formação Inicial de Professores; Parâmetros críticos pedagógicos;

---

\* Acadêmico Licenciando em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola (GEPEFE). Criciúma, SC, Brasil. E-mail: [mu\\_freitas@hotmail.com](mailto:mu_freitas@hotmail.com)

\*\* Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, SC, Brasil. E-mail: [cae@unesc.net](mailto:cae@unesc.net)

## ENTRE “A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA E A NÃO AULA”: QUEM PREENCHE OS “VAZIOS”?

O que tem nos provocado a pesquisar e a estudar com mais afinco a Educação Física Escolar, são as condições e os fatores que podem conceituar uma “não aula” de Educação Física, uma aula pouco produtiva do ponto de vista da superação do conhecimento, ou ainda, uma aula descomprometida no que se refere ao ensino e a aprendizagem.

Partindo dessa ótica, nos defrontamos com uma pergunta que norteará este artigo: *Por que a Educação Física Escolar não acontece sobre os parâmetros Críticos Pedagógicos na Escola?*

Existem vários elementos que contribuem efetivamente para o fortalecimento desse cenário. Embora o professor seja o responsável direto das ações pedagógicas no exercício de sua função, o mesmo não detém o controle total sobre o seu agir pedagógico. Por vezes sua prática pedagógica independe de si próprio, sofrendo assim com as intemperes das decisões, e das (ir) responsabilidades dos que organizam, sistematizam, pensam, e controlam os moldes da instituição social escola.

Se levarmos em consideração a realidade, as autoridades que pensam a atual conjuntura da escola pública não vivem diariamente no ambiente escolar, pouco participaram ou participam da rotina escolar. Além de não se aprofundarem nesta, também não se comprometem a ouvir, e dar a importância merecida aos atores principais no processo de construção e mediação do conhecimento. Não podemos (nem desejamos) crucificar o professor como o único responsável por determinada realidade. Porém, também não podemos exonerá-lo de sua responsabilidade com a Educação Física escolar, e com os conteúdos de nossa área de estudo. Para conseguirmos obter um panorama do que acontece atualmente na Educação Física escolar, vamos analisar alguns fatos presentes nesse cenário.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 15).

Muitos professores ao serem indagados a respeito das pedagogias críticas da Educação Física, dizem não as conhecer, ou ainda alegam que a literatura atual esta muito longe de expressar o que acontece de fato na realidade, ou seja, para eles, na teoria a prática é outra.

Nestes termos, torna-se difícil pensar em um processo de ensino aprendizagem sobre parâmetros críticos pedagógicos para a escola. O que motiva os intelectuais da área a pensar, e articular ações sobre esses parâmetros críticos na escola, são as necessidades emergenciais de a escola estratificar os dados da realidade, e operar com intencionalidade sobre o campo real. Dessa maneira, percorrendo um caminho de superação dos dados da realidade, transformando o que para uns tantos é apenas utopia, em vivências de sucesso reais.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que segundo Minayo (1994, p.53) “esse tipo de pesquisa coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os outros autores envolvidos em seu horizonte de interesse.”. Após analisarmos com profundidade os estudos de Euzébio (2011), sobre Formação Inicial, e Vitória (2014), sobre Formação Continuada, encontramos dois pensamentos que nos ajudam a conceituar o percurso entre a não aula e a Educação Física crítica,

bem como alguns elementos que podem preencher essas lacunas. Além desses fatores, o que nos motivou a escolha desses autores para ajudar a referenciar nosso estudo, foi à participação significativa de ambos no curso de formação inicial em Educação Física (UNESC), e na influencia e posicionamento crítico pedagógico frente às questões educacionais na região do extremo sul catarinense.

Ora, atualmente temos avançado muito no que diz respeito a desenvolver parâmetros para que aconteça de fato uma Educação Física com base crítica. Esta, que não parte do irreal, mas identifica os dados da realidade, analisando-os, e os objetivando através de uma intencionalidade pedagógica, criando metodologias que alcancem uma intervenção efetivamente possível na realidade das aulas de Educação Física escolar.

Por fim, as experiências registradas por Kunz (1991, 1994), Coletivo de Autores (1992), Bracht (1999), entre outras obras, não são relatos escritos por meio de projeções futurísticas, ou ainda de fatos presentes apenas no campo do pensamento, mas sim através de experiências vivenciadas no campo real. Essas vivências, traduzem e exemplificam possibilidades de superação nas relações dos indivíduos, na emancipação do seu olhar sobre a sociedade e si mesmos, e na possibilidade de se compreender enquanto sujeitos históricos.

Diante disso, não nos parece relevante a hipótese de que a produção no meio acadêmico esta descontextualizada do cenário da realidade, ou ainda que nos remete a exemplos impossíveis de serem vivenciados na realidade. De acordo com as obras citadas acima, existe sim a possibilidade de operar conforme uma concepção crítica de ensino.

Em defesa dos autores salientamos que essas produções, via de regra, não se apresentam a partir de um viés idealista, não pretendem considerar a educação como redentora, nem solicitam ao professor uma atitude voluntarista. Em geral demarcam com clareza os limites do concreto e situam o debate em condições suficientemente razoáveis para o ato pedagógico. Enfim, não solicitam impossibilidades, descrevem a necessária análise das condições objetivas e propõem metodologias de intervenção em interação com a realidade, portanto conceitualmente exequíveis (EUZEBIO, 2011 p.2).

O que parece estar acontecendo, é que a maioria dos professores não recebe uma formação inicial que lhe apresente as condições mínimas de refletir sobre o seu agir pedagógico, ou seja, um processo de graduação que oriente – direcione o professor de Educação Física para a busca de uma melhora constante no exercício de sua docência.

Levantamos como hipótese investigativa a de que os professores não acessam à produção mais crítica da área, o que implica uma ausência de formação filosófica, epistemológica, histórica e pedagógica para articular tarefa tão complexa. Semelhante análise foi desenvolvida por Azevedo, denunciando que a formação de professores de Educação Física tem priorizado aspectos

técnicos em detrimento de elementos formadores mais críticos, modelo tecnocrático com ênfase nas capacidades pragmáticas e na solução dos problemas cotidianos (EUZÉBIO, 2011, p. 4).

Tratamos então de investigar nesse trabalho qual a importância de se ter na escola uma Educação Física que aconteça sobre parâmetros críticos pedagógicos, e por que de fato ela não acontece. Dialeticamente falando, ao mesmo tempo em que os professores de Educação Física estão trabalhando na escola, não estão desempenhando sua real função na escola. Ora, eles estão lá e até possuem atribuições pré-determinadas, horários estabelecidos, recebem um salário, e “cumprem” as responsabilidades burocráticas com seus alunos dentro desses horários.

Porém, acreditamos que a função do professor de Educação Física na escola, vai muito além de distribuir materiais para entreter o tempo dos alunos, mediar situações adversas do ponto de vista da convivência com o outro, ou ainda, simplesmente tirá-los um pouco da sala a fim de que descansem das outras aulas. Essas ações tem um objetivo e um fim em si próprias, ou seja, a intenção aqui é apenas cuidar para que os alunos passem um tempo livre, convivendo bem, e fazendo o que gostam (ou fazendo nada).

Nestes termos, destacamos elementos constituintes de uma aula de Educação Física: professor, alunos, espaços, materiais, horários, cuidados... Que ao mesmo tempo de acordo com esse modelo, deixa de ser uma aula estando esses elementos desacompanhados de uma intencionalidade pedagógica, pouco ou nada contribuindo para o aprendizado. Logo, uma aula ausente ou uma “não aula” a cerca dos parâmetros críticos pedagógicos. Em detrimento a esse cenário estabelecido, somos instigados a pensar sobre o papel da Educação Física escolar, e os conhecimentos que são responsabilidade dela a serem tratados na escola.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar é uma disciplina que visa tratar pedagogicamente dos conhecimentos de uma área chamada cultura corporal. Logo, esse trato pedagógico se dá através dos sentidos e significados acerca de vivências, que são expressas por uma linguagem corporal.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

A Educação Física escolar arraigada nos parâmetros críticos pedagógicos só pode acontecer efetivamente, e dar conta de tratar pedagogicamente dos conteúdos da cultura corporal, quando consegue provocar em seus alunos três situações: Entrar em atividade de estudo, ensinar o conhecimento científico, e discutir sobre uma base conceitual.

Segundo Davydov (1999), até podem existir ensino e aprendizagem sem que o aluno entre de fato em atividade de estudo. Porém, estes serão apenas conhecimentos prontos, ou seja, não existe a necessidade do aluno pensar sobre este ou aquele conteúdo, ou ainda, de que o aluno experimente (ainda que no campo abstrato) tal conteúdo, e estabeleça relações a cerca destes. Logo, se não se pensa/experimenta sobre as relações, não se pode entrar em atividade de estudo.

A criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana (DAVIDOV, 1999, p.2).

Ainda sobre o estudo de Davidov (1999), ele orienta que para que aconteça o estado de atividade de estudo, os componentes precisam ter uma intenção específica que os diferencie de qualquer outra atividade. Essa intenção específica precisa gerar nos alunos o que o mesmo autor vai chamar de principio criativo ou transformador.

As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças para a obtenção por eles de conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Tal transformação expõe no material as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a origem das manifestações externas do material assimilado. A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações (DAVIDOV, 1999, p.2).

Em consonância com o que foi mencionado por Davidov, o Coletivo de Autores (1992), nos aponta que:

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

Trazendo isso para a Educação Física escolar, é preciso ficar claro que quando entrego, por exemplo, uma bola de futebol para os meus alunos, divido as

equipes, e os deixo jogar livremente, não estou possibilitando aos meus alunos que entrem em atividade de estudo. Esta somente pode acontecer quando o professor está a frente do processo, e cria mecanismos que levem o aluno a se “debater” sobre determinado dado da realidade na busca de compreender o mesmo.

Lá onde o mestre cria sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto por meio da experimentação com este, é onde as crianças deparam com as tarefas que exigem deles a realização da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Por fim, sem a participação efetiva do professor nesse processo, não existe maneira do aluno assimilar, por exemplo, no caso do futebol, as relações interiores – exteriores que o circundam, nem tão pouco a obtenção de novos conhecimentos acerca das experiências de experimentação e transformação desse objeto. Logo, somente o professor pode desmistificar as relações e inter-relações originadas do senso comum sobre os dados da realidade. Para Davydov (1999), é nesse movimento que existe a construção do conhecimento teórico.

Repitamos mais uma vez: os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de conhecimentos teóricos. Mas estes só podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu surgimento, obtenção e conformação, ou seja transformando novamente um certo material. Este material tem destinação educacional, haja vista que ele agora está destinado apenas a percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram de fato as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos (DAVIDOV, 1999, p.2).

Conforme Davidov (1999), se os conhecimentos teóricos expressam as interligações do primitivo com o derivado, e estes só podem ser apreendidos através do processo de experimentação e transformação de determinado objeto, aí está a função do professor. Logo, a função deste é sistematizar as explicações pedagógicas, a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Junto a isso, atentamo-nos para a segunda consequência que deve ser gerada por uma Educação Física escolar sobre os parâmetros críticos pedagógicos: ensinar o conhecimento científico. Como parafraseamos anteriormente, o aluno só detém os elementos necessários para compreender o conhecimento científico quando o professor sistematiza mecanismos que o fazem transcender determinado objeto. Ora, no caso específico da Educação Física escolar, não precisamos de professores que apenas

distribuem materiais. Fosse apenas para entregar materiais e mediar conflitos, vários outros atores do ambiente escolar – inclusive aqueles que não atuam pedagogicamente –, podem substituir a função do professor. Sob o olhar da Educação Física enquanto disciplina escolar, sistematizadora da cultura corporal, o professor só cumpre o seu papel social na escola, quando consegue construir com os seus alunos o conhecimento científico.

Através desse conhecimento científico, constitui-se elementos que levam os alunos a compreender os sentidos e significados, e as transformações que transcenderam determinado dado da realidade, até chegar na condição atual de existência. Logo, tudo o que existe no mundo hoje, nem sempre foi assim. O que temos é o resultado da produção humana historicamente produzida, transformada e resignificada pelo trabalho do homem.

Nesses termos, intrinsecamente já estamos a falar de base conceitual. Logo, elencamos discutir sobre a base conceitual como uma das três consequências alcançadas como fruto de uma aula de Educação Física sobre os parâmetros críticos pedagógicos. A base conceitual é o que dá sustentação para determinada ideia, ou seja, aonde este ou aquele fato - teoria esta apoiada. Somente entendendo a base conceitual sobre determinado dado da realidade, é que o aluno consegue ter uma visão de historicidade, ou seja, ele percebe como era, como foi transformada a ponto de se tornar o que é hoje, e como a partir de sua criatividade algo pode ser modificado.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Por fim, se a Educação Física escolar não instiga os alunos a entrarem em atividade de estudo, se não os fazem elaborar o conhecimento científico e se não os levam a discutir sobre uma base conceitual, a nosso ver ela não acontece sobre os parâmetros críticos pedagógicos. Mas então por que ela não acontece? Para nós existem dois elementos centrais que contribuem diretamente para que essa realidade continue a se perpetuar. Vamos a eles.

Em primeiro lugar, a formação inicial nos parece defasada ou insuficiente. Torna-se nítido esse panorama quando nos debruçamos nos estudos de Euzébio (2011).

Na pesquisa, o autor investiga a respeito do conteúdo esporte, e seu posicionamento nos currículos de formação inicial em Educação Física do extremo sul catarinense. Ao analisar as referências base dos currículos dos cursos de formação inicial, juntamente com os referências teóricos das disciplinas específicas que tratam o esporte, é deflagrada a insuficiência de referências literárias de cunho crítico pedagógico em setenta e cinco (75 %) dos cursos de formação inicial em Educação Física do extremo sul catarinense.

É evidente que o domínio das técnicas e táticas corporais dos esportes, aquilo que comumente se denomina de “saber jogar”, é necessário. No entanto, considerar suficiente o necessário é equívoco que compromete uma prática pedagógica responsável. O conhecimento desdobra-se em outras dimensões, dialoga em outros níveis, converte-se em outro, sempre como busca da compreensão do real (EUZÉBIO, 2011, p.5).

Logo, o esporte nesse caso tem apenas uma face em enfoque: reducionista, desprendida de argumentos críticos pedagógicos, ou seja, sem levar em consideração todas as manifestações plurais que o circunda, atentando-se apenas para o ensino tecnocrático de um esporte com fim em si mesmo. A sintetização de que a formação inicial é deficiente do ponto de vista crítico pedagógico é mais uma vez constatada pelo autor, quando é percebido que as obras bases se repetem no máximo em dois cursos diferentes, e que obras de peso como Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores 1992), e Transformação Didática do Esporte (Elenor Kunz 2006) são totalmente desconhecidas da maioria dos cursos de formação inicial em Educação Física.

Das dezesseis disciplinas consideradas, apenas quatro listam de forma inequívoca bibliografias básicas que abarcam a complexidade, polissemia e profundidade que o tema necessita. Significativo informar que autores como Pires (2002), Proni (2002), Gebara (2002), Rezer (2006), Buendia (2001), Pilatti (2002), Betti (1997), que apresentam o conteúdo esporte numa perspectiva crítica, não constam em nenhuma das bibliografias básicas das disciplinas pesquisadas. Mesmo “pesos-pesados” como Bracht e Kunz, responsáveis por vasto debate na Educação Física brasileira desde a década de 1980 e, não bastasse, em grande medida, idealizadores das concepções pedagógicas mais debatidas no campo progressista, não figuram em todas as instituições (EUZÉBIO, 2011, p. 15).

Por fim, de acordo com o mesmo o autor na teoria a prática é a mesma. De fato, o que se aprende na formação inicial na maioria dos cursos de graduação em Educação Física, é infelizmente a Cultura que vem sendo reproduzida atualmente na escola.

Fica patente a partir dos livros sugeridos pelas disciplinas que o conhecimento esporte é oferecido, nas instituições formadoras de professores

de Educação Física, atrelado aos projetos liberais de matriz não crítica. Ao refletirmos sobre a atuação de professores formados sob essas condições, podemos concluir que a intervenção pedagógica não se conduzirá por princípios críticos, portanto, lamentavelmente, na prática a teoria é a mesma! (EUZÉBIO, 2011 p.15).

Logo, sobre essa égide, como o professor vai concretizar uma aula de Educação Física sobre parâmetros críticos pedagógicos na escola, se sua formação inicial não lhe possibilitou esta abordagem diferenciada (crítica) acerca dos esportes e da cultura corporal? Parece-nos que isso não acontece! Há quem acredita que se o professor buscar a formação continuada, o mesmo vai se qualificar, e tratar pedagogicamente de melhor maneira dos conteúdos da cultura corporal. E aí entramos no segundo elemento que comprova o porquê não acontece uma Educação Física sobre parâmetros críticos pedagógicos na escola: A Formação Continuada.

Partindo dos estudos de Vitória (2014), fica evidente que a formação continuada na Gerência Regional de Educação (GERED) de Criciúma é descontinuada. Após uma análise detalhada sobre a proposta curricular de Santa Catarina, em consonância com a perspectiva pedagógica que a fundamenta (Histórico - Cultural), comparando-se ainda com a oferta de cursos e formações continuadas oferecidas aos professores, a autora explicita um panorama totalmente desconexo do que poderia ser um processo de formação continuada.

Houve em todos os anos cursos que se encaixariam como formações continuadas, ou seja, ocorreram cursos isolados que teriam como objetivo dar subsídios contínuos aos docentes da rede estadual. Os cursos efetivados pela GERED ocorreram de forma fragmentada e desarticulada entre os próprios cursos, isto é, não possuem articulação nem de orientação teórico-metodológica nem de conteúdo, além de que em cada curso um grupo diferente de professores os frequentou (VITÓRIO, 2014, p. 180).

A respeito da área da Educação Física, no período de sete anos (de 2003 á 2010), aconteceu apenas cinco cursos, porém desarticulados entre si, e com a proposta curricular. Dentre estes cursos, os objetivos que os circundaram foram a primazia do caráter técnico, a fim de qualificar os professores para em um plano de fundo caçar precocemente talentos esportivos na escola, ou então tiveram seu enfoque em uma Educação Física provedora da saúde, de caráter biologista e/ou sanitarista, objetivando a promoção da saúde e qualidade de vida como principal função da Educação Física escolar. Entretanto, tais abordagens vêm a estarem em total desacordo com o que acreditamos ser uma Educação Física de qualidade com ênfase nos parâmetros críticos pedagógicos.

Podemos inferir que seu enfoque não é o didático-pedagógico em articulação com as orientações teórico-metodológicas da Proposta Curricular que estabelece como finalidade precípua da educação física a tematização do conhecimento sócio-histórico (VITÓRIO, 2014, p. 181).

Segundo a mesma autora, além desses cursos não terem contemplado todas as áreas de ensino onde a Educação Física escolar atua (somente o Ensino Médio no caso dos cursos voltados para a saúde e qualidade de vida), não incluíram minimamente os conteúdos bases da Educação Física escolar (que inclusive são apontados na proposta curricular), cito os esportes, os jogos, as danças, e a ginástica. Em detrimento a isso, o problema ainda se configura com a presença de temáticas referentes à saúde e qualidade de vida fazendo menção a Educação Física escolar. Tais temáticas são compreendidas, e internalizadas a serem trabalhadas pelos professores apenas sobre uma faceta do ser humano, ou seja, apenas compreendem os aspectos do corpo biológico. Tal compreensão realiza um diálogo muito superficial com o aluno, diga-se de passagem, uma abordagem insuficiente do ponto de vista da compreensão dos elementos que compõe a sua realidade social.

Consideramos que a temática deve receber o tratamento de sua efetiva possibilidade dos alunos objetivarem tal prática, o que exige tomar em consideração os múltiplos determinantes envolvidos na relação atividade física e saúde, tais como, condições financeiras, tempo disponível e espaço físico para a prática, valores culturais e religiosos, entre outros (VITÓRIO, 2014, p. 182).

Logo, se essa temática não é tratada com um enfoque mais apurado (crítico), ao qual levam em consideração outros fatores além do campo biológico, fatores estes que transcendem inclusive a própria temática em questão, o aluno não consegue estabelecer relação com este conhecimento apresentado. Torna-se sem sentido e significado tratar de algo que não se objetiva de fato em sua vida de forma concreta.

Por fim, de acordo com este panorama estabelecido, compreendemos que os cursos de formação continuada no extremo sul catarinense além de não auxiliarem os professores na melhora significativa de sua prática docente, ainda são desconectados da proposta curricular pedagógica que visa basilar o processo de ensino aprendizagem nas escolas estaduais. Nesses termos, uma formação continuada desarticulada de pressupostos teóricos, sem o compromisso com a busca de conteúdos e metodologias que sejam consonantes com a efetivação da proposta curricular, por vezes acaba por não dar conta de continuar a formação do professor, ou seja, temos aí conforme Vitório (2014), uma formação descontinuada.

Com base nessa composição de formação continuada, reforçamos aqui a justificativa de a Educação Física não acontecer sobre os parâmetros críticos pedagógicos na escola: A formação continuada é na verdade uma formação descontinuada. Atreladas à formação inicial deficiente, e a formação continuada inexistente do ponto de vista de como a mesma deveria acontecer, ainda existem outras intempéries nesse processo. Situações essas, que as quais vamos aqui denominar de questões estruturantes, porém não as citaremos nesse presente estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos estudos realizados, podemos observar mais proficuamente os elementos que influenciam para que a Educação Física não aconteça sobre os parâmetros críticos pedagógicos na escola. A nosso ver, a formação inicial é inconsistente. Dentre os cinco cursos de formação inicial em Educação Física do extremo sul catarinense, apenas um deles possui uma matriz crítica.

Logo, a maioria dos cursos não oferece teoricamente subsídios para que o professor de Educação Física acesse as construções mais evoluídas do ponto de vista do conhecimento científico. Isso acaba por limitar sua prática pedagógica, e o impede de operar de acordo com parâmetros críticos pedagógicos. Ora, na teoria a prática é a mesma.

A Educação Física não acontece sobre os parâmetros críticos pedagógicos na escola por causa da formação continuada. Quebra-se o paradigma de que a formação continuada pode equiparar os danos de uma formação inicial a - crítica e deficiente. Se não houvesse uma descontinuidade no processo de formação continuada, talvez os impactos da fragilidade do processo de formação inicial fossem menos drásticos. Mas essa não é a realidade.

No que diz respeito à gestão escolar, esta não é democrática participativa na grande absoluta maioria das escolas, impedindo assim que professores e comunidade local participem efetivamente das questões que envolvem a escola. Perpetuando-se assim, ainda que em plano de fundo, objetivos pessoais em detrimento dos objetivos coletivos na escola.

A cerca das questões estruturantes, as condições objetivas no trato dado pelas autoridades, juntamente com a precarização das condições estruturais da escola

também influenciam para que a Educação Física não aconteça sobre os parâmetros críticos pedagógicos na escola.

Por fim, de acordo com o panorama estabelecido nesse estudo, não temos a intenção de menosprezar ou valorar a importância de algum dos argumentos apresentados a respeito dos motivos para não efetivação da Educação Física sobre os parâmetros críticos na escola. Entretanto, mesmo com as condições objetivas trabalho ruim, mesmo com um salário que não é o ideal, e até mesmo com a ausência de uma formação continuada contextualizada, é possível efetivar sim uma aula de qualidade a cerca dos parâmetros críticos pedagógicos na escola, se a formação inicial garantir certa consistência teórica metodológica. Dentre todos os argumentos importantíssimos que implicam nesse processo, para nós a formação inicial ainda acaba por ser a mais importante.

## REFERÊNCIAS

**BRACHT, V.** A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

**COLETIVO DE AUTORES.** Metodologia do ensino na Educação Física. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

**DAVIDOV, V. V.** O que é atividade de estudo. Revista “Escola inicial”. Tradução: José Carlos Libâneo. Nº 7, 1999.

**EUZÉBIO, Carlos Augusto, and VIDALCIR Ortigara.** "NA TEORIA A PRÁTICA É OUTRA? ANÁLISE DO CONHECIMENTO ESPORTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SUL CATARINENSE." *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 33.3 (2011).

**KUNZ, E.** Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

\_\_\_\_\_. Transformação didático-pedagógica do Esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

**LIBÂNEO, José Carlos.** O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** São Paulo, Heccus, 2013.

**MINAYO, M. C. S. (org.).** Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

**VITÓRIO, Vânia.** Proposta curricular de Santa Catarina e a formação continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 175-184, 2014.