

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ**

**UMA MARÉ DE QUESTÕES: FUNÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES  
ORIUNDOS DO COMPLEXO DA MARÉ.**

Taina Domingues dos Santos de Mendonça

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ  
CENTRO DE TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TECNOLOGIA PARA O  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL -PPGTDS**

**UMA MARÉ DE QUESTÕES: FUNÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES  
ORIUNDOS DO COMPLEXO DA MARÉ.**

Taina Domingues dos Santos de Mendonça

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Orientadora: Ângela Celeste Barreto de Azevedo

RIO DE JANEIRO- RJ

2018

**UMA MARÉ DE QUESTÕES: FUNÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES  
ORIUNDOS DO COMPLEXO DA MARÉ.**

Taina Domingues dos Santos de Mendonça

Orientadora: Ângela Celeste Barreto de Azevedo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Apresentada em 17 de Maio de 2018.

**Aprovado por:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Celeste Barreto de Azevedo (Orientadora) - UFRJ

---

Prof. Dr. André Malina - UFRJ

---

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama – UERJ

---

Prof. Dr. Sílvio de Cássio Costa Telles

RIO DE JANEIRO-RJ

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Mendonça, Taina Domingues dos Santos de

M 534 Uma maré de questões: função social dos] professores oriundos do complexo da maré / Taina Domingues dos Santos de Mendonça. -- Rio de Janeiro, 2018.

107 f.

Orientadora: Ângela Celeste Barreto de Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2018.

1. Papel social. 2. Professores. 3. Educação Física. I. Azevedo, Ângela Celeste Barreto de, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família por todo apoio que me foi dado nesses anos de formação dentro da Universidade pública, em especial, meu companheiro, Everton Mendonça e meu Pai, Antonio C. Domingues.

Aos amigos e camaradas do complexo da Maré.

À “família G.E.P. Vitor Marinho”, meus amigos do grupo de estudos Educação Física da UFRJ.

À minha orientadora Ângela Azevedo por compartilhar momentos difíceis e de superação na minha vida acadêmica.

Aos professores componentes da Banca Examinadora deste estudo, que muito gentilmente atenderam ao convite de participação.

Aos alunos, professores e técnicos administrativos do Programa de pós-graduação Tecnologia para o Desenvolvimento Social do Núcleo Interdisciplinar Para o Desenvolvimento Social (NIDES) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGTDS/UFRJ).

À Marielle Franco que representou a voz da mulher, da favela e do negro na Alerj e na sua vida de militância.

Ao Complexo da Maré que é um lugar de resistência.

Ao povo brasileiro por financiar meus estudos.

À vida.

## EPÍGRAFE

“Não estamos aqui para ‘tacar’ pedra o tempo todo (...) ter este espaço, é garantia de que o outro mundo de fato é possível”

Marielle Franco

## RESUMO

MENDONÇA, Tainá Domingues Santos. **Uma Maré de questões: função social dos professores oriundos do Complexo da Maré.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O professor assume um papel na sociedade relacionado à mudança/transformação ou manutenção do poder hegemônico vigente. Para Giroux (1992, 1997), o papel do professor na sociedade deve estar relacionado à mudança/transformação, o qual ele retrata como sendo o papel de intelectual transformador. Em locais de risco social torna-se ainda mais relevante que tenhamos professores comprometidos com esse papel transformador, principalmente quando oriundos desses locais. Desse modo, foi proposto investigar na presente pesquisa qual a função de intelectual que os professores de Educação Física (EF) oriundos/residentes do Complexo da Maré (uma das favelas mais violentas da cidade do Rio de Janeiro) exercem na sociedade. O objetivo foi identificar se a função que o professor oriundo/residente do Complexo da Maré exerce na sociedade está aproximada do intelectual transformador e a partir disso produzir um instrumento virtual que contribua com uma prática docente nesta perspectiva. Com o referencial teórico de Giroux (1992, 1997) e o apoio nos conceitos de intelectual e emancipação, respectivamente, de Gramsci (2004) e Freire (1996) investigamos 10 professores de EF oriundos/residentes do Complexo da Maré. A análise dos dados levantados através de entrevistas semi-estruturadas apontaram para o exercício de uma função na sociedade desse professor mais aproximada do intelectual crítico e, por vezes, também do adaptado ou hegemônico do que do intelectual transformador. Por inferência, é pressuposto que tal resultado também se aplica aos demais professores de EF no seu campo de atuação docente. Desse modo, foi elaborado um conteúdo para constituir de uma página de acesso virtual dirigida aos professores de EF - em especial os professores de EF oriundos/residentes do Complexo da Maré - a partir de uma matriz metodológica crítica em esportes de Malina et al. (2017). Esta página traz propostas prescritivas de possibilidades de planejamento para uma prática docente em EF aproximada do intelectual transformador.

Palavras-chaves: Papel social, Professores, Educação Física,

## ABSTRACT

MENDONÇA, Tainá Domingues Santos. A Maré of questions: social function of the teachers coming from the Maré Complex. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master's degree in Technology for Social Development) - Technology Center, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

The teacher assumes a role in society related to the change / transformation or maintenance of the current hegemonic power. For Giroux (1992, 1997), the role of teacher in society must be related to change / transformation, which he portrays as the role of transforming intellectual. In places of social risk it becomes even more relevant that we have teachers committed to this transforming role, especially when coming from these places. Thus, it was proposed to investigate in the present research the intellectual function that Physical Education (PE) teachers from the Maré Complex (one of the most violent slums in the city of Rio de Janeiro) exert in society. The objective was to identify if the function that the native teacher / resident of the Maré Complex exercises in society is close to the transforming intellectual and from this, to produce a virtual instrument that contributes to a teaching practice in this perspective. With the theoretical reference of Giroux (1992, 1997) and the support in the concepts of intellectual and emancipation, respectively, by Gramsci (2004) and Freire (1996) we investigated 10 EF teachers from the Complexo da Maré. The analysis of the data collected through semi-structured interviews pointed to the exercise of a function in the society of this teacher closer to the critical intellectual and, sometimes, also of the adapted or hegemonic than of the transforming intellectual. By implication, it is assumed that this result also applies to other EF teachers in their field of teaching. Thus, a content was created to constitute a virtual access page for EF teachers - in particular EF teachers from the Maré Complex - from a critical methodological matrix in sports by Malina et al. (2017). This page presents prescriptive proposals of planning possibilities for a teaching practice in Approximate EF of the transforming intellectual.

Keywords: Teacher, Physical Education, Transformation

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF- EDUCAÇÃO FÍSICA

MMEE - MATRIZ METODOLÓGICA CRÍTICA EM ESPORTE

EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

OMC/GATT - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO/ACORDO GERAL DE  
TARIFAS E COMÉRCIO

ONG - ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL

ENEFD - ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

MMEE- MATRIZ METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO ESPORTE

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
-------------------------	-----------

### **CAPÍTULO I**

1.1. Objetivos.....	14
1.2. Relevância/Justificativa de estudo.....	14
1.3. Metodologia.....	15
1.3.1. Procedimentos Metodológicos .....	18

### **CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA**

2.1. Educação como Mercadoria.....	20
2.2. Educação e a Formação Humana .....	23
2.3. O papel Social do Professor.....	26
2.4. Educação Física e o Esporte .....	28

### **CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO**

3.1. Bases teóricas para o pensamento de Henry Giroux.....	35
3.2. Professores como Intelectuais de Henry Giroux.....	40
3.3. Tipologia da função social do professor de Henry Giroux.....	43
3.3.1. Intelectuais Transformadores .....	44
3.3.2. Intelectuais críticos.....	45
3.3.3. Intelectuais adaptados.....	47
3.3.4. Intelectuais hegemônicos.....	48
3.4. O conceito de “voz”.....	49
3.5. O papel dos intelectuais transformadores e a Pedagogia Radical.....	50
3.6. Matriz de Análise da Tipologia em Giroux.....	54
3.7. Metodologia Para o Ensino do Esporte.....	56
3.7.1. Matriz Metodológica Crítica.....	58

### **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

4.1. Proposta Educacional.....	65
4.2. Proposta Pedagógica.....	72
4.3. Função social.....	81
4.4. Aproximações a partir da Matriz da tipologia de Giroux.....	94

4.4.1 Apresentação do instrumento virtual como ferramenta para uma prática docente transformadora em Educação Física .....	98
--	----

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÃO**

5.1. Considerações Finais.....	100
5.2. Referências Bibliográficas.....	103

## **ANEXO I**

Quadro	para	Roteiro	da
Entrevista.....			
			107

## INTRODUÇÃO

A opção de temática retratada no presente estudo é decorrente da história pessoal da respectiva autora que se trata de uma professora também nascida e criada no Complexo da Maré. Desse modo, inicialmente, vamos trazer um breve relato de aspectos dessa trajetória por considerá-la ilustrativa e importante para retratar o contexto local e os desdobramentos que serão trazidos no decorrer desse estudo.

Desde a infância participava de projeto em organizações sociais que buscavam ocupar a ociosidade de jovens moradores através de programas culturais, sociais e esportivos. Em 2007, entrei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, motivada pela primeira experiência profissional (receptionista) em uma academia de ginástica da comunidade. No ano seguinte, já como estagiária, vivi a primeira experiência na área da Educação Física (EF), numa outra academia estruturada por microempreendedores da Maré. Algum tempo depois, estagiei na Vila Olímpica da Maré e quando formada fui contratada. Essa relação, trabalho e residência na comunidade, proporcionaram uma aproximação com os moradores, que oportunizou conhecer outros profissionais da EF e, até mesmo, de outras formações de ensino superior, residentes na Maré.

O Complexo da Maré é uma comunidade carioca que tem nas suas proximidades vias expressas de grande importância para a cidade do Rio de Janeiro, Av. Brasil, Linha Amarela e Vermelha. A ocupação da região está relacionada diretamente com a construção da Av. Brasil. No seu total de dezesseis comunidades, que se estende por essa via, forma todo o complexo. A sua população está em 130 mil habitantes<sup>1</sup>, que são pertencentes a um grupo de assalariados com renda familiar que não ultrapassam os 2,5 salários mínimos atuais que são considerados de renda muito baixa. Na contramão, em 1999, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontou que menos de 1% da população da Maré frequentou a universidade. Já em 2012, em outro estudo, constatou-se que cerca de 1,8% da população frequentou ou frequenta o ensino superior, em torno de mais de mil pessoas (REDES, 2015).

---

1, 2, 3 Dados obtidos pelo sítio eletrônico REDES DA MARÉ. Disponível em: [www.redesdamare.org.br](http://www.redesdamare.org.br). Acesso em: abril de 2017

Nesse sentido, verifica-se que durante os últimos anos, muitos trabalhadores têm optado pela formação superior e a qualificação profissional, talvez na tentativa de acompanhar a competitividade imposta pelo mundo do trabalho, bem como dentre outros fatores. A sociedade tem reproduzido essa lógica, em especial as pessoas oriundas das periferias, que buscam muitas vezes, através dessa formação, uma melhoria na renda familiar e até mesmo a ascensão social.

As condições sociais apresentadas no contexto da localidade da Maré provocam situações de dilemas, anseios e muitos desafios no exercício da profissão de professor. O presente estudo permitirá conhecer e aprofundar questões que representam a prática profissional dos trabalhadores de EF que nasceram na comunidade.

Com essas considerações iniciais, somada a uma revisão de literatura realizada em livros e periódicos, formulamos o seguinte problema de estudo para investigação: **Qual a função que professores de EF oriundos e residentes no Complexo da Maré exercem na sociedade?**

Dessa forma, no primeiro capítulo, apresentamos as questões investigadas para responder ao problema de estudo com os objetivos, relevância e metodologia proposta.

Na sequência, o segundo capítulo traz a revisão de literatura que contribuiu na delimitação do objeto de estudo. Para tanto, foi realizada uma revisão de publicações em periódicos acadêmicos e livros que retratam questões sobre a educação no sistema capitalista e a função do professor na sociedade, assim localizando o docente de EF nesse contexto.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso referencial teórico do estudo com a elaboração de uma matriz teórica de análise baseada no conceito de professor intelectual transformador em Giroux (1992). Em seguida, apresentamos também a proposta denominada Matriz Metodológica Crítica em esportes, de Malina et al. (2017), a qual é utilizada como base para retratar uma prescrição de prática docente na perspectiva do intelectual transformador defendida por Giroux (1992).

Nesses termos, o quarto capítulo traz a apresentação e análise dos dados coletados - a partir da matriz de análise da tipologia em Giroux (1992) - e a apresentação da elaboração da página virtual (disponível em: <https://www.facebook.com/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-na-Mar%C3%A9-938114662917377/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-na-Mar%C3%A9>), a partir da matriz

metodológica crítica em esportes de Malina et al. (2017). Esta página traz propostas prescritivas de possibilidades de planejamento para uma prática docente em EF aproximada do intelectual transformador.

Por último, são apresentadas no quinto capítulo nossas considerações finais sobre o estudo realizado com as referências bibliográficas utilizadas.

## CAPÍTULO I

Com o problema de estudo delimitado em verificar **qual a função que professores de EF oriundos e residentes do Complexo da Maré exercem na sociedade** foram estabelecidas: (1) os objetivos a serem alcançados, (2) a relevância do estudo e a (3) metodologia para o desenvolvimento da proposta de investigação.

### 1.1. Objetivos

- Identificar se a função social do professor de educação física, oriundo e residente do Complexo da Maré, corresponde mais a perspectivas de mudança-transformação ou a propostas de manutenção-reprodução do contexto social.

- Possibilitar aos professores um instrumento virtual com uma matriz metodológica que permita uma prática docente comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

### 1.2. Relevância/Justificativa de estudo

O processo de formação humana é construído em meio a diversos cenários da sociedade, como a família, a igreja, a comunidade e a escola. Esse processo é dado pelas relações sociais dos indivíduos nesses ambientes. O professor, inserido nesse contexto, pode ministrar aulas sobre o conhecimento acumulado pela humanidade num processo teórico-metodológico que encaminhe a uma formação que privilegia a emancipação social, se valendo como um instrumento de construção de igualdade.

Quando um trabalhador oriundo de uma classe social desprovida dos seus direitos básicos consegue chegar ao ensino superior - para além da busca de uma melhoria de vida e da ascensão social -, cabe analisar sobre o seu papel social e quais interesses de classe estes professores atendem. No caso do docente, em especial, esse papel assume aspecto de grande relevância na sociedade. Vale ressaltar, que esse educador advindo desse contexto social marginalizado pode trazer referências de homem e de mundo aproximadas da sua realidade social. Entender esse homem, o qual está submetido à miséria, à precarização dos serviços básicos como saúde e educação, à violência - e o próprio risco de morte - significa

também apresentar toda a complexidade da desigualdade no seu ingresso em uma universidade. O sujeito dessa localidade que conclui a graduação, muitas vezes, torna-se o primeiro membro familiar com uma formação continuada. E, com isso, promove uma quebra de perspectiva histórica familiar, abrindo caminhos para outros membros da família também acreditarem nessa proposta de vida.

Nesse sentido, esse estudo se torna relevante porque pode contribuir para identificar o papel que o professor de EF exerce na sociedade e trazer referências teórico-metodológicas para uma ação docente na perspectiva do intelectual transformador. Esta perspectiva está comprometida com um pensamento crítico para uma concepção de homem e de sociedade mais justa e igualitária

### **1.3. Metodologia**

O ato de pesquisar abarca o pensamento e a prática, pois é entendida como a ação básica da ciência na busca por respostas, bem como a própria construção da realidade em um movimento contínuo frente às questões do mundo. Ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO et al., 2009, p.16).

Uma pesquisa nessa perspectiva assume características que busca qualificar os dados quantitativos coletados. Tal proposta de pesquisa pode ser denominada como qualitativa. No entanto, cabe considerar que qualidade e quantidade constituem de uma totalidade e se complementam. Trata-se de um campo de pesquisa que analisa questões da realidade social com todo o universo dos significados, dos desejos, dos valores, das atitudes do homem que, diferente de outros seres animais, interpreta e reflete sobre sua realidade vivida, como também do seu grupo social (MINAYO et al., 2009).

Nesse sentido, o presente estudo traz uma pesquisa de campo com uma análise qualitativa que não se pretende neutra, tampouco desprovida de demarcações de uma sociedade que se deseja formar. Assim, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa e para entrarmos nesses elementos que cercam o homem, adotamos a entrevista como um instrumento para levantamento de dados. Segundo Gil (2002), a entrevista é considerada um instrumento de excelência na investigação social, como também a mais utilizada no campo das ciências sociais. Conforme

Minayoet al., (2009) a entrevista possibilita ao entrevistado discorrer sobre a temática de investigação a partir de dados obtidos pelo diálogo dos entrevistados, na qual apresenta a representação da realidade seja da conduta e/ou das razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos do participante estudado.

Pretende-se obter os dados para análise da pesquisa através de uma entrevista, por meio de um roteiro que está em anexo nesse estudo. A técnica de entrevista não-estruturada, também chamada de entrevista em profundidade, permite obtermos informações do entrevistado, seja de fato do seu conhecimento ou do seu comportamento; bem como conhecer sua opinião, explorar suas atividades e suas motivações (RICHARDSON, 1999). Foram utilizadas duas entrevistas pilotos que puderam reestruturar e reformular as questões para assim melhorar a compreensão do entrevistado, bem como do pesquisador.

De acordo com Gil (2002), a entrevista entre todas as técnicas de interrogação é a que apresenta maior flexibilidade. Isto nos permite conduzir com uma característica informal, isto é, permite utilizarmos diversos ambientes e linguagens que possam contribuir para um cenário de amizade, identificação e cordialidade. Vale destacar que, por definição, a entrevista é uma comunicação bilateral; ou seja, o processo de comunicação pode ser feito entre o entrevistado/respondente e o entrevistador, entretanto é imprescindível estar atento à fala do entrevistado e falar o menos possível (RICHARDSON, 1999).

Contudo, não significa que encontramos limitações no estudo, sobretudo, na entrevista. Dentre elas podemos destacar, conforme Gil (2002), a ênfase nos aspectos perceptivos. Isto é, dados subjetivos referentes à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas pode resultar em dados distorcidos. “Há muita diferença entre o que as pessoas fazem e sentem e o que elas dizem a esse respeito” (GIL, 2002, p.77). Todavia, a flexibilização característica da entrevista nos permite contornar essas limitações para conduzir para a mais aproximada da realidade vivida do estudado.

O roteiro de perguntas foi organizado em dois grandes blocos. A sequência de perguntas se configurou partindo da complexidade dos temas abordados. Ou seja, iniciamos com assuntos macros, que permite a compreensão de uma totalidade, para em seguida ir especificando nas temáticas.

No primeiro bloco, começamos com questões mais abrangentes, com objetivo de compreender as perspectivas desse professor de EF no que tange a sociedade e a realidade social, tendo como referencia as divisões de classe. Ainda que, conforme Giroux (1992), as suas categorias possibilitam considerar que a natureza do trabalho do intelectual não está necessariamente ligada à sua classe social. Contudo, isso nos permite observarmos como esses professores constroem e consolida suas teorias e práticas pedagógicas, a partir do seu contexto social, que pode contribuir, ou não, para uma produção cultural hegemônica, como também uma prática social de reprodução do *status quo*.

Já o segundo bloco são questões mais específicas que objetiva apresentar as perspectivas sobre o processo de formação acadêmica e a prática docente do professor investigado.

Diante do exposto, no presente estudo trazemos um problema de pesquisa que foi desenvolvido no Complexo da Maré, localizada na cidade do Rio de Janeiro, especificamente com professores de EF oriundos, residentes na comunidade que é identificar: qual a função que estes professores exercem na sociedade? Cabe destacar, que o fato de pesquisar sendo professora oriunda da localidade em investigação possibilita observarsituações típicasvivenciadas da realidade local como: violência, precariedade do poder público, práticas da política local, dificuldades apresentadas pelas escolas, entre outras. Essas experiências nos ajudam à aproximação do real concreto para estabelecer as devidas relações e compreender significados contidos nas seguintes categorias que selecionamos para análise:

- 1- Qual a **proposta educacional** trazida pelo professor?
- 2- Qual a **proposta pedagógica** apresentada pelo professor?
- 3- Qual a **função social** que o professor exerce?

Nessa proposição de análise, optamos pela aplicação da tipologia do papel social do professor apresentada por Henry Giroux. Henry Giroux (1992) se apropria do conceito de intelectual de Antonio Gramsci e do conceito de emancipação de Paulo Freire para apresentar a sua tipologia, na qual se insere o professor intelectual adaptado, hegemônico, crítico e transformador. De acordo com Giroux (1992), o professor como um intelectual transformador - ligado a mudanças e transformações sociais para uma sociedade mais igualitária etc. - é o papel social que o professor

deve exercer na sociedade. No presente estudo, defendemos que este é o papel social que o professor de EF também deva exercer.

Nesses termos, elaboramos uma matriz de análise para os dados levantados nas entrevistas, com questões correspondentes às categorias já descritas para identificar qual o papel social que os professores investigados nesta pesquisa estão mais aproximados.

Além disso, nos apropriamos da proposta denominada Matriz Metodológica Crítica Em Esporte (MMEE), elaborada por Malina et al.(2017), para retratar uma prescrição de prática docente numa perspectiva epistemológica de recorte marxista, a qual o intelectual transformador de Giroux (1992) está também aproximada.

Tais fundamentos foram também utilizados como base na proposta do instrumento virtual que produzimos para dar acesso aos professores as possibilidades de planejamento para uma prática docente aproximada do intelectual transformador de Giroux (1992).

### **1.3.1. Procedimentos Metodológicos**

Para o levantamento dos dados analisados foram considerados os seguintes procedimentos metodológicos:

- 1- Seleção dos professores de EF investigados, conforme tenham sido identificados como oriundo-residentes do Complexo da Maré e aceitaram participar da pesquisa.
- 2- Elaboração de um roteiro para realização das entrevistas com os professores selecionados, tendo como base as categorias de análise (proposta educacional, proposta pedagógica, função social) dimensionadas a partir de referências do conceito de professor intelectual transformador de Giroux (1992).
- 3- Realização das entrevistas com os professores selecionados.

Na sequência, trazemos o segundo capítulo com a revisão de literatura que contribuiu na delimitação do problema de estudo.

## CAPITULO II

### REVISÃO DE LITERATURA

Bens comuns da humanidade, como Educação e Saúde, no modo de produção capitalista tem se tornado mercadoria. Para ilustrar este cenário do modo de produção hegemônico foi realizado uma revisão em periódicos acadêmicos e livros com fins de explicar o processo de mercadorização, em especial na educação, e suas implicações na organização social. Traremos também questões sobre a formação humana e a função do professor na sociedade, bem como sobre a EF e o ensino do Esporte. Dessa forma, buscamos carrear elementos que contextualize o trabalhador de EF nesse cenário sócio-político-econômico.

Tal compreensão nos ajuda a observar, ampliar e aprofundar as questões a investigar no Complexo da Maré em foco no presente estudo. Não pretendemos reduzir a complexidade da sociedade em um esboço, mas essas colocações se fazem necessárias para problematizar a temática de estudo e pesquisa. Desse modo, optamos por retratar estas questões delimitadas em quatro tópicos, os quais se apresentam a seguir.

#### **2.1. Educação como Mercadoria**

A educação ao longo do tempo passou por diversas transformações, sempre em conformidade com a política econômica vigente. Atualmente, vivemos sob um modelo hegemônico societário denominado sistema capitalista. Segundo Mézaros (2011), esse modo de produção tem uma tendência intrínseca de se estender a todos os setores da vida social. Ou seja, há uma necessidade do capital se ampliar para todos os serviços, incluindo o que hoje é um direito básico ao homem, como a educação. Em concordância, Silva (2011) relata que esse interesse do capital vem se dando através da mercantilização de todas as esferas da vida humana.

Tudo se transforma em mercadoria, produzida material e socialmente na forma de valor de troca. As ações humanas, nesse sistema, correspondem,

elas mesmas, apenas às expectativas e aos interesses do mundo produtivo da mais-valia<sup>2</sup>. (SILVA, 2011, p. 129)

Para Mézaros (2011), vida e reprodução do capital tornaram-se sinônimos numa dinâmica que apresenta a verdadeira face do sistema capitalista: uma imposição política que supera a relação material-econômica.

Necessidades básicas da subsistência humana adquirida como um direito tem tomado uma dimensão substancialmente econômica, através de acordos políticos. A educação, por exemplo, ainda é um bem público, mas tem sido cooptada para as leis do mercado, que vem permitindo a negociação e exportação de modelos educacionais (OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2011). O grande capital tem interesse cada vez maior da comercialização do setor educacional. Tal posicionamento tem tido atenção da Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT), que tem discutido a respeito da transformação da educação como um bem de serviço (OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2015). Ou seja, a educação passaria a ser regida pelas normas que são utilizadas na comercialização de serviços em geral.

Embora esses acordos estejam indefinidos, segundo Oliveira (2009) a educação já tem sofrido a perda da concepção de direito para uma concepção de um bem material. A desvalorização do ensino público constitui parte desse processo de expansão capitalista, assim oportunizando a instituição de ensino privado aumentar sua oferta para atender a população insatisfeita com o serviço público.

Para Oliveira (2009), no Brasil a atuação do setor empresarial na educação é antiga. Na ditadura militar era algo astucioso, pois a legislação não permitia lucro por parte das instituições de ensino. Mas com a promulgação da Constituição de 1988 se abriu a possibilidade de escolas com fins lucrativos. Nos anos 1990, com a Lei de

---

<sup>2</sup>A fim de aumentar os ganhos dos donos do modo de produção capitalista é necessário aumentar a confecção da mercadoria, quanto maior a produção de mercadoria maior será o trabalho não pago aos seus trabalhadores por essas mercadorias. Ou seja, os proprietários pagam seus trabalhadores por uma determinada hora acordada, uma parte do tempo total da produção pagará seu custo, o tempo restante, o empregador, se apropria do trabalho excedente da produção de produtos com valor de troca. Tal trabalho excedente é conceituado por Marx (2013) como o mais-valor (ou mais-valia). Esse excedente ainda pode ser maximizado em mais-valor absoluto e relativo. O primeiro está relacionado a um aumento da jornada de trabalho. O trabalhador se vê obrigado a trabalhar além do que lhe é pago, em uma quantidade de tempo superior ao custo da sua força de trabalho. O mais-valor relativo é dado pela diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria. Para que isto ocorra é fundamental o investimento nas condições sociais e técnicas do processo de trabalho, isto significa modificar todo meio de produção para aumentar a quantidade de produtos confeccionados na mesma quantidade de tempo.

Diretrizes e Bases da Educação se aceleraram outras atividades comerciais. O que se evidenciou foi o aumento da oferta de vagas tanto no ensino básico como no ensino superior nas modalidades presencial e a distância. Na educação básica se criou à venda de materiais pedagógicos ou pacotes de ensino, bem como franquias ou aluguel de marcas de instituição de ensino, avaliação e formação em serviço do professor, dentre outros.

Já no ensino superior, Oliveira (2009) aponta que, ainda que seja mais importante no processo de mercantilização à penetração do capital financeiro na educação, vale destacar o crescimento dos serviços auxiliares, como o das consultorias. O autor esclarece que

Estas se dedicam a atividades diversas como elaboração de planos estratégicos, reengenharia institucional, elaboração de projetos de curso, programas de auto-avaliação, marketing institucional, desenvolvimento de sistemas próprios de crédito educativo etc. Há várias consultorias estabelecidas no mercado, sendo as mais conhecidas a *P. R. Souza Consultores*, do ex-ministro da Educação e atual secretário estadual de Educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, a *Lobo & Associados*, do ex-reitor da Universidade de São Paulo, Roberto Leal Lobo e Silva Filho, a *CM consultores* e a *Hoper Educacional*. (idem, p.742)

Tais apontamentos são crescentes no panorama educacional em escala mundial. Esse movimento quer reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro, diminuindo assim, a noção de educação para a transformação e desenvolvimento da sociedade. Oliveira (2009) alerta que embora a constituição brasileira afirme que a educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado da comercialização segue crescente.

Nesse sentido, percebemos que nos anos 1980 e 1990 as reformas educacionais do Estado entravam em conformidade com os encaminhamentos da economia brasileira, isto porque crescia a dependência ao capital financeiro internacional e às suas políticas (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Tais políticas diminuiriam a ação do Estado nos serviços públicos, numa crescente precarização, a favor do livre comércio desses setores.

Diante desse cenário imposto para a educação retratamos nos dois tópicos seguintes sobre o papel da educação na formação do homem e o papel do professor nesse contexto sócio-político-econômico.

## 2.2. Educação e a Formação Humana

Para entendermos o papel social da educação e do professor se faz necessário compreender o próprio processo da formação humana, como também a própria ontologia do homem.

Nesse sentido, entendemos que o ser humano, diferente dos outros seres animais, modifica a natureza para atender suas necessidades de subsistência. Conforme Saviani (2007), podemos distinguir os homens dos animais pelas crenças ou pela consciência, mas a diferença essencial entre o homem e o animal está na capacidade do homem produzir seus meios de vida.

Compreendemos que a necessidade humana de transformar a natureza é produzida pelo homem e essa transformação é dada pelo seu trabalho. Nesses termos, a natureza humana é construída pelo próprio homem na sua relação com a transformação do meio. O homem não nasce homem torna-se homem. Ou seja, ele, o homem, precisa aprender a produzir sua existência, pois sua existência é construída pela sua própria relação com o trabalho e sua produção. Para Saviani (2001, p.154), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.”

Entendemos que a relação da educação está diretamente associada à promoção humana e é essa relação, segundo Saviani e Duarte (2012), o que legitima a geração passada intervir nas novas gerações. Nesse sentido é o valor da educação se expressando como elevação do homem numa dinâmica de construção humana em si. Nessa perspectiva, considera-se a definição de educação como formação humana em um processo dado nas relações dos homens com a transformação da natureza.

A concepção de escola é algo relativamente recente, sobretudo, no sentido de se constituir um espaço coletivo e organizado para o ensino. O que não significa, que não tenha havido uma “educação na Antiguidade, uma vez que, desde sempre, a geração mais velha educa a mais jovem, segundo suas condições históricas de existência” (NOSELA, 2012, p.26). Como, a educação primitiva, que se dava na própria produção coletiva dos homens, os anciões levando o conhecimento acumulado para a geração mais nova. O termo “educação é vida” é associado

devido a essa relação da educação identificada com o próprio ato de viver (SAVIANI, 2007).

O processo de formação e trabalho humano está diretamente relacionado no decorrer da história. Entretanto, um marco histórico modifica a relação trabalho e educação e demarca a separação do processo de formação dado pelo trabalho humano. Segundo Saviani (2007) essa separação foi delimitada pela divisão de classes na sociedade, ao passo que se dividia a função nos espaços do modo de produção. Havia os que se apropriavam da terra de modo privado e os que não tinham terra. Assim, se instituiu duas classes. De um lado, os proprietários e do outro, os não proprietários. A classe dos proprietários se permitiu não trabalhar. Contudo, se a existência humana é dada pelo trabalho, no agir e transformar da natureza, os proprietários perderam então sua essência humana? Saviani (2007) responde essa questão destacando que os proprietários passaram a viver do trabalho alheio, de modo que os trabalhadores não detentores da terra “passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (idem, p.155).

Por consequência, a divisão de classe determinou uma divisão do processo educativo no próprio ato da formação humana. A educação que se dava pela ação do trabalho humano, no aprender agindo sobre a natureza foi rompido. No escravismo a sociedade se dividiu em dois modelos de educação. De um lado a educação para a classe dos proprietários, com a ênfase nas ações intelectuais, artística, física e lúdica. Por outro lado, surgiu a educação voltada para o escravo e para o servil, que configura no próprio ato produtivo. Nesse momento, a escola surgiu com a ideia de ocupar o tempo livre da classe que dispõe desse ócio.

Com os avanços do modo de produção e, conseqüentemente, da organização do trabalho, o formato educacional da sociedade também mudou. Conforme Saviani (2007), a

[...] separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. [...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (p. 157)

O autor destaca que o trabalho manual era destinado a classe trabalhadora que aprendia exercendo o ofício, enquanto as classes dos proprietários possuíam escolas que desenvolviam atividades de cunho cognitivo.

A educação que se dava pelo próprio ato de viver na coletividade passou a ser direcionada a uma instituição, a escola, que buscava atender a demanda do modo de como a sociedade se organizava. Gramsci (2004), que já realizava essas reflexões no início do século XX, critica duramente a dualidade do sistema escolar. De um lado a existência, de uma escola “desinteressada” que trata em seu conteúdo as problemáticas da vida moderna, contextualizado historicamente com uma proposta humanista, tradicional ou clássica voltada para os detentores do modo de produção. Andando na contramão, com um método profissionalizante, está a escola “interessada”. Esta, destinada à classe trabalhadora, objetiva treinar um operador de máquina, preciso e submisso com o intuito de formar para o mundo do trabalho, sem as preocupações com noções de cultura geral. Então identificamos uma educação voltada para a classe trabalhadora com uma proposta de formação com conhecimento mínimo ou com conteúdo básico e profissionalizante e, outra, para formação de intelectuais que irão dirigir a sociedade.

Atualmente, as crises são inerentes às propostas do modo de produção capitalista pelas próprias contradições na relação capital e trabalho em que o objetivo principal é aumentar o potencial lucrativo. Conforme Saviani e Duarte (2012), os produtos elaborados pelo labor humano da classe trabalhadora no sistema capitalista são incorporados ao capital, ou seja, “a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que produz” (p. 22).

Para Frigotto (1986), o processo de permanência e progressão do capital depende, necessariamente, de indivíduos submissos, produtivos e, principalmente, com mão de obra barata, tudo para gerar a maximização do mais-valor. Assim, percebemos que as relações sociais capitalistas direcionaram o processo de formação humana, especialmente, na formação dos profissionais que irão atender a demanda desse modo de produção. Diante desse modelo societário vigente buscamos compreender o debate acadêmico sobre o papel social do professor

### 2.3. O papel social do Professor

De acordo com Vasconcellos (2008), o trabalho do educador pode ser dividido em dois aspectos: o primeiro de natureza objetiva, que abrange as condições concretas de sua atividade, como o material didático, salário, quantidade de alunos etc.; e o segundo aspecto, que não é independente do primeiro, é denominado de natureza subjetiva. Este, por sua vez, se faz presente nas relações que o professor constitui com o seu trabalho. O professor, muitas vezes, não consegue estabelecer relações com o mundo que o rodeia e sua atuação pode até parecer estranhas para si. A atuação profissional do professor, inserida no projeto societário capitalista, está submetida às relações que tal sistema estabelece com a classe trabalhadora. Essas relações estabelecidas entre capital e trabalhador estão presentes desde o processo de escolarização até a prática docente. Para Althusser (1998), a prática docente é um elemento presente na instituição escolar que contribui para a reprodução e manutenção dos interesses do próprio Estado. Devido a esse mecanismo de reprodução e manutenção a Escola é denominada pelo autor como aparelho ideológico do Estado (AIE) e o professor um cumpridor desse papel social. De acordo com Vasconcellos (2008, p.25),

Frequentemente, seja para os alunos, seja para os professores, a escola corresponde a uma opção formal que aliena o caráter existencial e político da experiência pedagógica. O trabalho de ensino-aprendizagem, tomando como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais.

Já para Neto (2005), os professores, através da sala de aula, têm grande responsabilidade sobre os caminhos percorridos na sociedade. Para o autor, os educadores têm um papel formador e uma prática comprometida com um ensino politizado, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Trata-se de

Um papel que é de formação para aquilo que se aprende no âmbito dos diversos saberes, sejam eles disciplinares ou não, e da educação para a política como espaço de disputa de projetos de mundo (p. 257).

Entretanto, vale destacar que o educador, antes de tudo, está inserido na sociedade e também está submetido às relações de trabalho do modelo societário

hegemônico. Enquanto profissional, o professor participa da alienação presente no seu trabalho, bem como a alienação mais geral imposta pelo modelo social (VASCONSCELLOS, 2008).

Desse modo, a educação não se apresenta como a alavanca para transformação social, mas ela também não a reproduz literalmente, pois suas contradições são constitutivas do seu sistema escolar.

Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária (GADOTTI, 1998, p. 74).

Assim, conforme Gadotti (1998), para o professor se aproximar dessa tarefa revolucionária é necessário que ele seja educado tanto para uma prática transformadora quanto para uma aproximação de um suporte teórico-metodológico. Esse suporte, para Gadotti (1998), está alicerçado na ‘pedagogia do conflito’. Essa pedagogia está fundamentada na consciência da contradição, que propõe ao educador uma prática pedagógica que oportunize o conflito, mas não o conflito pelo conflito e sim para a superação deles. O essencial na atuação desse professor é o seu discurso. O professor não pode ser omissor, é necessário ao educador que se pronuncie e problematize as questões na qual a sociedade impõe.

Ferreira (2003) aponta que os educadores têm um papel político, em especial, e precisam problematizar a educação. Os profissionais da educação não podem mais agir de forma neutra na sociedade, muito menos se apoiar nos conteúdos, métodos e técnicas do processo educacional,

pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber (idem, p. 23).

Assim, aos professores cabem operacionalizar uma prática transformadora. Entretanto, o corpo docente não sabe onde estão e nem para onde desejam ir. Nesses termos, o trabalho do educador é marcado pela sua própria alienação que impossibilita práticas comprometidas com as questões sociais e políticas que constituem desse seu trabalho docente. Assim, o professor deve buscar a libertação

para romper com uma conduta mecânica, como também se capacitar, rever, criticar sua atuação (VASCONCELLOS, 2008).

Vale destacar, que nenhuma mudança estrutural na sociedade pode acontecer sem a contribuição de pessoas que foram transformadas pelo conhecimento. É, nesse sentido, que pensar no papel social dos professores, que não reproduza a manutenção do sistema político, econômico e social alienante, significa perceber a própria contribuição docente para uma formação humana. Esta proposta de formação humana que defendemos é pensada e compreendida na perspectiva da omnilateralidade, no qual o homem se apropria de sua essência universal, na sua totalidade, superando a unilateralidade das relações da sociedade capitalista (SAVIANI E DUARTE, 2012). Trata-se de uma educação com formação humana a partir de um processo dado nas relações dos homens, por meio da transformação da natureza. Uma educação que pense no homem como um ser social e sua atuação sobre a natureza, que faz parte de um fundamento ontológico da sua própria atividade humana.

A seguir exploraremos o conteúdo esporte, que foi introduzido na educação física, em especial, na escola, como parte desse processo de formação humana. Entenderemos como esse conteúdo foi apropriado para uma perspectiva hegemônica de homem e sociedade.

#### **2.4. Educação Física e o Esporte**

O processo educativo na formação humana parece remeter a comportamentos sociais com objetivo de se ter um molde adequado ao modelo social dominante. Em contrapartida o modelo de sociedade vigente tem a necessidade de compor um escopo teórico que contribua para uma autonomia e emancipação do aluno, entendendo-o como um ser social e por isso coletivo. Diante disso, Azevedo (2013) assinala possíveis perspectivas da prática esportiva:

Podemos compreender a prática esportiva como um elemento de possível favorecimento para adesão de pessoas ao sistema político-econômico dominante, mas também de possível resistência a ele, dependendo do prisma ideológico que se valha nesta prática (p.72)

Segundo Caparroz (2001) na prática esportiva escolar e não escolar tem predominado atividades de promoção de habilidades técnicas. Isto porque o modelo sócio-político e econômico, como também a construção histórica da Educação Física brasileira e outros fatores favoreceram para tal caminhar. Vale trazer um breve recorte histórico para entendermos a assertiva acima.

A Educação Física e o Esporte, no Brasil, foram marcados pela instituição militar, sobretudo, pelo método Alemão e posteriormente em 1921, pelo método Francês, que teve sua prática afirmada pelo Decreto N. 14.784 (AZEVEDO, 2009).

Diversos autores (CASTELLANI, 1987; OLIVEIRA, 2010; COLETIVO DE AUTORES, 1992; AZEVEDO, 2009) consideram que a formação em EF no Brasil possui sua origem nas Escolas da Marinha e Militar, que seguiam com práticas esportivas obrigatórias, o que indicava a existência de instrutores para lecionar. No que se refere à primeira formação superior em EF, Azevedo (2009, p. 73) destaca:

As primeiras escolas civis de formação surgem nos anos 30 e representam um importante passo para avançar na busca de superação do predomínio da influência militar. A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), 1939, na então Universidade do Brasil – considerada a primeira escola civil de graduação superior, proposta como padrão para as demais do país – eleva o *status quo* da profissão de professor de Educação Física, mas ainda é fortemente demarcada pela influência dos militares.

O esporte era apresentado, no ensino superior da Educação Física, com interesse para o desenvolvimento educacional cívico e higienista, pois o cenário político ditatorial da época impunha tal posicionamento (OLIVEIRA, 2010; AZEVEDO, 2009).

De acordo com Azevedo (2013) a *Escola Nacional de Educação Física e Desporto* (ENEFD) não apresentava nenhuma disciplina de cunho pedagógico, ainda que a formação fosse voltada para atuar na área escolar. As disciplinas eram predominantemente técnico-desportivo e biológico baseado no método Francês. Vale ressaltar que a formação de “todo corpo docente da ENEFD tinha formação em cursos promovidos pelo meio militar, especialmente o exército.” (AZEVEDO, 2009, p.74)

Após a 2ª Guerra Mundial, em 1945, o esporte cresce como hegemônico na cultura do movimento. Isto se dá pela influência da cultura europeia de

esportivização, advinda com o processo de industrialização e urbanização do país. Os métodos que se destacavam na época são os: natural austríaco e o desportivo generalizado. A literatura eferente ao esporte se voltava para conhecimentos técnico-táticos, fisiológicos e neuro-motores. Logo, a relação do professor de EF e o educando passou de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta (BRACHT, 1992, CAPARROZ, 2001). Azevedo (2009) destaca que:

Além dos códigos da instituição militar, a escola assume agora os códigos da instituição esportiva (entendida como um conjunto de estruturas que representam o esporte) e, em vez de termos um esporte da escola, têm-se um esporte na escola que significa uma subordinação a estes códigos do esporte baseados no princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos (p. 75).

Já nas décadas seguintes, 1960 e 1970, no regime ditatorial militar, predominou na Educação Física escolar a perspectiva tecnicista, na qual se valoriza mais o planejamento do que o professor e o aluno. Nessa compreensão, “Linguagem, conceitos e práticas como direção por objetivos e taxionomias operacionais, frequentemente utilizados nas indústrias, foram sendo incorporados” (AZEVEDO, 2009, p. 76). Tal perspectiva moldou os cursos de formação superior em EF tornando os professores reprodutores de técnicas desportivas, bem como reprodutores de um sistema hegemônico de movimento sem, contudo, pensar criticamente em suas práticas educacionais.

Para Bracht (2003) o esporte durante o século XX foi tratado de diversos aspectos pelo Estado perante a sociedade, sempre atendendo os interesses de um grupo hegemônico. O autorrelata que, enquanto o Estado dita leis e diretrizes para formar um homem integrado à economia globalizada, ao mesmo tempo, diminui suas despesas com enxugamento da folha de pagamento e negligencia o financiamento de uma educação de qualidade, mostrando assim o modelo neoliberal de política educacional nacional. Tal fato é refletido nas políticas das práticas esportivas.

Bracht (2003) destaca os seguintes discursos propagados pelo esporte, são eles: integração nacional, a educação cívica, preservação da saúde da população, melhoria da qualidade de vida, oferecimento de oportunidades de lazer e outros. No

Brasil após a II guerra mundial configurou-se um modelo de institucionalização esportiva de aspecto autoritário mascarado como um direito social.

o setor esportivo burocratizou-se e nos planos, diretrizes e projetos que compunham o planejamento centralizado do Estado, o esporte aparece como um direito social, a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista: deveria ser oferecido a todos, com um bem moderno e capaz de funcionar como elemento de compensação e de equilíbrio dos efeitos negativos do mundo industrializado e urbano. Tal discurso, que apontava pela primeira vez para a ampliação do acesso ao esporte, veio, entretanto, acompanhado por outro objetivo central no período: o incremento do esporte de alto rendimento. (BRACHT, 2003, p.90).

Para Caparroz (2001), a instituição esportiva se apropriou do conteúdo esporte para legitimar sua presença na EF escolar. Ao adentrar na década de 1970, na ditadura militar, percebemos as políticas públicas para o esporte escolar oriundas do sistema esportivo nacional, assim a EF escolar se torna incumbida de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento.

Na década de 1980, produções críticas a essa perspectiva dominante vieram demarcar o campo de conhecimento da EF brasileira; sobretudo, no marco referencial teórico sobre EF e esporte.

Segundo Caparroz (2001) nos anos de 1980 a EF passou por um período de reflexão e debate, principalmente, no que se refere ao domínio da biologização do movimento humano. Isto é, do entendimento do movimento humano explicado somente pela concepção biológica agregada ao gesto motor, tendo em vista que a EF escolar sofreu e sofre intensa influência das instituições militares, médicas e esportivas.

O discurso estaria sustentado que a escola seria a base da pirâmide esportiva, seria a revelação de atletas, bem como, teria sua dimensão axiológica à construção e transmissão de valores. A instituição escolar estaria assumindo os códigos, sentidos e valores do esportivismo por meio da EF. A própria EF escolar se confundiu com o conteúdo esporte, constituindo-se predominante nas aulas (até nos dias atuais). As críticas sofridas na década 1980 foram e são pertinentes. Mas, para Caparroz (2001, p. 35-36)

Se, por um lado, essas críticas tiveram o mérito de tensionar uma relação que há muito se cristalizara, qual seja, a relação esporte-Educação Física escolar com a sobrepujança daquele sobre esta; por outro, penso que também incorreu em certos reducionismos.(...) O que me preocupa é a possibilidade de, em face, desses reducionismos, terem sido geradas interpretações equivocadas sobre a relação esporte-Educação Física escolar, levando a certos extremismos, por exemplo, excluir o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, ou ainda querer transformá-lo em algo que deixaria de ser esporte.

O autor descreve pontos a serem considerados, ainda que sob determinadas perspectivas: (1) quem critica o esporte não significa que odeia o esporte, ao contrário, compreende a necessidade de um tratamento pedagógico do conteúdo. Esse tratamento será de acordo com a abordagem pedagógica. (2) A perspectiva crítica não é contrária ao ensino das técnicas esportivas e mais, quem não adota essa perspectiva por ensinar as técnicas, não necessariamente é tecnicista. (3) O antagonismo:

esporte de rendimento (não críticos) e o lúdico (crítico), como se esses elementos da cultura fossem exclusividade de cada um dos grupos críticos e não críticos. (...) há uma tendência a mitificar o lúdico como elemento essencialmente virtuoso para atingir a verdadeira humanização, portanto um elemento pertencente somente aos que se pautam por uma perspectiva crítica da Educação Física. Em contrapartida, o esporte de alto rendimento carregaria em si o não desejável ao homem em seu processo de humanização. (CAPARROZ, 2001, p.38)

Nesse contexto, Vago (1996) traz um diálogo do livro Educação Física e Aprendizagem Social, de Valter Bracht, com a intenção de refletirmos sobre a escola como uma instituição social, que reproduz práticas esportivas hegemônicas da sociedade. A ideia central, conforme Vago (1996) é construir um diálogo da escola como instituição social. Entretanto, como produtora de uma cultura escolar de esporte que

ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p.4).

Tal debate ainda parece não ser suficiente para romper com a perspectiva técnica biológica esportivista dominante e a escola ficou responsável em disseminar o discurso da instituição esportiva de que

esporte é cultura, é educação é integração e inclusão social e assim obter legitimação no contexto sócio-cultural [...] Atualmente no cenário não escolar em cidades como o Rio de Janeiro, por exemplo, é comum a promoção de projetos esportivos em comunidades carentes com a perspectiva delegada ao esporte de retirar jovens “das drogas” e “do tráfico” (AZEVEDO, 2009, p. 78)

O discurso é conveniente para um grupo vigente na sociedade, que na verdade quer remeter o esporte tanto como um fator de integração quanto de inclusão social. Entretanto, o esportenão é a salvação para as mazelas da sociedade por questões como a de que esporte não muda a sociedade e sim a sociedade é que propõe o esporte que a representa. Essa e outras questões são retratadas em capítulos do livro “Esporte, um fator de inclusão social?” por autores como Malina (2013), Carvalho (2013), Telles (2013), Azevedo (2013), Marinho (2013).

O cenário social é organizado economicamente e politicamente por nós seres humanos. No entanto, para muitos de nós são negados o direito a uma vida humanizada. O esporte entendido como um bem cultural não deve ser entendido isoladamente; ao contrário, deve ser contextualizado em relação às diferentes manifestações e objetivos que o cercam.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o “esporte não é fator de integração e inclusão social, mas pode ser um importante elemento de contribuição educativa em espaços escolares e não escolares” (AZEVEDO, 2009, p.79). A autora expõe que projetos sócio-esportivos podem abarcar uma proposta educacional contra hegemônica e que atenda os anseios das comunidades atendidas. É importante alertar e conscientizar os limites do esporte na configuração da ascensão social e para a responsabilidade social do praticante para com a comunidade, bem como compreender “às contradições do mundo atual e da possibilidade da modificação, e que esta possibilidade pode ser realizada como fruto do trabalho coletivo” (AZEVEDO, 2009, p.79).

Com esse contexto e diante das demais referências teóricas trazidas neste capítulo, o professor de EF assume uma função social de relevância na sua prática

docente, que necessita estar aproximada de uma prática comprometida com mudanças/transformações na sociedade. Encontramos em Giroux (1992, 1997) fundamentos nessa perspectiva e o adotamos como referencial teórico no presente estudo. Também nos apropriamos de fundamentos de Gramsci (2004) e Freire (1996), por serem autores de referência no pensamento teórico de Giroux (1992, 1997)

No capítulo seguinte, destacamos tais referências de Giroux (1992) e autores que o fundamentam em conjunto com as referências de uma Matriz Metodológica Crítica para o ensino de esportes elaborado por Malina et al. (2017). Todas essas referências foram utilizadas como base de fundamentação para o desenvolvimento e desdobramentos do presente estudo.

## CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, iremos discorrer sobre as referências teóricas que adotamos para fundamentar nosso estudo, trazendo como destaque as categorias de análise que elegemos para estudar os dados levantados na pesquisa.

Nesses termos, inicialmente apresentaremos as bases teóricas do pensamento de Henry Giroux - com as referências de Gramsci (2004) e Freire (1996) – para, em seguida, apresentar a sua tipologia do papel social do professor. Com estas referências encontramos elementos para o debate acerca da função do professor enquanto um intelectual inserido na sociedade.

A partir da tipologia de professor intelectual de Giroux (1992) elaboramos uma matriz de análise para os dados levantados nas entrevistas, com questões correspondentes às categorias já descritas para identificar qual o papel social que os professores investigados nesta pesquisa estão mais aproximados.

Além disso, nesse capítulo utilizamos a Matriz Metodológica Crítica em Esporte de Malina et al. (2017) para encaminarmos e refletirmos sobre uma prática docente na EF comprometida com a transformação social.

### 3.1. Bases teóricas para o pensamento de Henry Giroux

Henry Giroux é um pesquisador americano que pensou uma tipologia para retratar o professor como intelectual. Para trazer essa referência de professor como intelectual, Giroux se baseou no conceito de intelectual de Antonio Gramsci e no conceito de emancipação de Paulo Freire.

Giroux (1992;1997) entende que a escola é uma esfera pública e como tal mantém relações indissociáveis com questões de poder e democracia na sociedade. Nesse sentido, o autor desenvolve questões sobre a função social, sobretudo, sobre a política dos intelectuais que atuam nesse cenário com essa tensão de poder e democracia no âmbito educacional, na qual vem se estendendo da educação básica ao *stricto sensu*, bem como na produção acadêmica etc. Para entendermos melhor o autor, quando o mesmo trata de intelectual, iremos expor o conceito desenvolvido

por Antonio Gramsci<sup>3</sup> que muito contribuiu e contribui para uma própria ontologia social do indivíduo.

Cabe destacar a categoria de intelectual estruturada por Gramsci (2004), na qual aponta uma nova perspectiva do significado de intelectual. Para o pensador italiano, todos os homens são intelectuais, entretanto, nem todos exercem sua intelectualidade. Na sociedade, os homens exercem funções sociais e se destacam de formas distintas. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p.15). Podemos afirmar que não existe um indivíduo não-intelectual e sim diferentes níveis de participação deste na sociedade.

Gramsci (2014) destaca duas categorias de Intelectual: orgânico e essencial/tradicional. O intelectual orgânico é um indivíduo que nasceu em um grupo social que lhe dará instruções de consciência da sua função essencial na sociedade, não apenas no campo econômico, mas também no político exercendo papéis de influências sociais. O marxista italiano cita como exemplo dessa categoria o empresário, que para a expansão do seu negócio capitalista, de certa forma, precisa de uma capacidade dirigente, técnica, de se organizar socialmente como também estabelecer relações com organismo estatal. Neste sentido, exercer certa intelectualidade instruída. O que diferencia os empresários dos intelectuais de outra classe social, por exemplo, é a capacidade de criar organicamente seus intelectuais para a manutenção dos seus interesses sociais, políticos e econômicos. De acordo com Gonzalez (1981), o intelectual orgânico em Gramsci está a serviço das forças produtivas e das relações sociais do capitalismo com a função de criar uma dominação cultural aos grupos sociais emergentes. Para Giroux (1992), Gramsci aponta que a função do intelectual orgânico é fornecer à classe dominante formas de liderança intelectual e moral para a manutenção do *status quo*.

Por outro lado, o intelectual essencial ou tradicional é a categoria que se julga autônoma e independente do grupo social dominante; isto é, entendida pela expressão participativa na construção histórica dessa estrutura social. Para Gonzalez (1981, p.92) são os que desenvolvem “funções culturais de ligação entre

---

<sup>3</sup>Antonio Gramsci (1892-1937) foi um pensador marxista italiano que, ainda preso pelo governo fascista de Mussolini, desenvolveu apontamentos e conceitos que marcaram os estudos teóricos marxistas. Logo posterior a sua morte se originou o pensamento gramsciano que permanece em constante debate (MALINA, 2106).

as administrações políticas regionais ou nacionais com o conjunto da população ainda não incorporada às relações de produção capitalistas.” Conforme Gramsci (2004), eles reproduzem ideias dos grupos mais antigos historicamente, não tendo um compromisso com o progresso, mas sim com tradições históricas anteriores. Como exemplo, o autor traz a classe eclesiástica que, por muitos anos, monopolizou grande parte dos serviços à sociedade, entre eles estão: a escola, a ciência (numa determinada época), a moral, a filosofia e outros.

Para a compreensão da relação dos intelectuais na sociedade, o pensador italiano, apresenta dois planos societários, chamado de superestruturais. 1) Sociedade Civil que é representado pelos órgãos privados e a 2) Sociedade política ou Estado que corresponde ao grupo dominante em toda a sociedade. Em Gramsci (2004), essa relação é organizada e conectiva. Os intelectuais, sobretudo, os orgânicos têm um papel fundamental da hegemonia das superestruturas, no consenso da população e no aparato de coerção atendendo ao grupo dominante, principalmente estatal.

Os intelectuais são os "prepostos" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação da imprensa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassam o consenso espontâneo. (p.21)

Nesses termos, identificamos que o intelectual cumpre um papel relevante nas formulações filosófica, política e social do plano superestrutural (Sociedade Civil e Estado), bem como no consenso ideológico da sociedade.

Como também percebemos, a expressão “subalterno” em Gramsci (2004) alude aos pensamentos populares; isto é, um senso comum cujos conceitos do cotidiano são exaltadas ao custo da repressão da vida intelectual. Nesse senso comum surge o consenso, no qual as ideias se legitimam e ninguém se sente violentado ou fora dos padrões do comportamento na sociedade. Conforme Gramsci (2004), os intelectuais oriundos da classe dominante possuem a função de contribuir

para esse consenso social a fim da manutenção dos seus interesses societários; sobretudo, do projeto social capitalista.

Desse modo, o professor compõe uma parte dos intelectuais que constroem propostas de pensar e conduzir a sociedade numa dinâmica que produz uma consciência social. Ou seja, o professor universitário, por exemplo - enquanto um intelectual que produz pesquisas e leciona na formação de profissionais que atuarão em diversos setores da sociedade - cumpre um papel social de relevância, seja para contribuir para a transformação social ou para a manutenção dos interesses sociais vigentes.

Posto isto, o intelectual assume uma posição de formulações ideológicas para a sociedade. Assim, Giroux (1992, 1997) abarca tal perspectiva para definir sua construção de papel social enquanto professor intelectual.

Giroux (1992, 1997), para apresentar sua proposta de professor intelectual, também se apropria do conceito de emancipação em Paulo Freire<sup>4</sup>. O conceito de emancipação de Paulo Freire é desenvolvido em suas obras e sua compreensão é assimilada no desenvolvimento da própria ideia de libertação. Pensar em emancipação também é pensar na libertação da ação cultural hegemônica da sociedade capitalista que oprime e desumaniza. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens na sua vocação ontológica e história de Ser Mais” (FREIRE, 1987, p. 29). Essa opressão tratada por Freire (1987) é a própria desumanização sendo concreta na nossa realidade histórica. Entretanto, vale ressaltar, que a desumanização não é um destino dado e sim constituído por uma ordem estruturada de um grupo hegemônico a fim de que seus privilégios sejam mantidos.

E, para essa ação libertadora imbuído na emancipação, Freire (1987) destaca a importância do processo de reflexão e ação, na qual o oprimido reconheça que sua luta é fruto de sua conscientização.

---

<sup>4</sup>Paulo Freire (1921-1997) se dedicou, em grande parte das suas obras, no debate e crítica aos métodos educacionais, em especial, aos que corroboram para uma educação opressora que incute as injustiças sociais. O educador também destaca a importância do papel do professor na promoção humana. Tal importância deve provocar uma participação social ao ponto de encaminhar a uma transformação da sociedade.

Somente quando os oprimidos descobrirem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizadora por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua 'convivência' com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p.29, Grifos do autor)

Primeiramente, é imprescindível a tomada de consciência da realidade vivida pelo sujeito, pois a partir da reflexão com o autor o oprimido passa a ter a intencionalidade em sua ação, seja no âmbito social ou político, e assume assim um compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, o professor tem um papel significativo. Para o educador brasileiro o professor deve ter um compromisso com diversos aspectos da sua prática pedagógica, como por exemplo, a ética. Para Freire (1996), a ética possui um significado distante dos julgadores da moralidade humana, mas está relacionada à condenação da exploração da força do trabalho humano, de falsear a verdade, de golpear o fraco e indefeso. Em suma, a ética citada por Freire (1996, p.10) é “a que sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”.

Ainda com o pensador brasileiro, a melhor forma de praticar a ética é vivenciá-la no fazer pedagógico, que pode ser encontrado nas entrelinhas do modo como abordamos os conteúdos educacionais, na crítica de obras como também na própria preocupação do educador com a sua formação. Freire (1996) alerta que a ética deve coincidir com o preparo científico do professor; pois, para o autor, o alunado já possui a referência da “malvadez da ética do mercado” – mercado, este, que faz parte do modo de produção capitalista.

Freire (1996) discorre também sobre a importância do educador sempre ser transparente, como também preparado cientificamente com o aludir do seu discurso.

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a elas mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdade em torno deles (FREIRE, 1996, p. 10).

O professor é responsável, em grande parte, pela autonomia intelectual e formação dos educando. Nesse sentido, vale destacar, que o autor não apenas se preocupa com a prática pedagógica, mas também com uma prática social e política do professor. Essa prática deve caminhar para uma transformação das condições

sociais vigente, que por um lado, há um pequeno grupo de pessoas que dirige o rumo da vida social, enquanto uma grande massa sofre com a opressão e a imposição desagregadora. Vale ressaltar, que Freire (1996) anima os educadores quanto à possibilidade de transformação social, o mundo não é e sim ele está sendo.

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p. 30)

Assim, Freire (1996) nos alerta para que não caiamos em um determinismo histórico, na qual a presença no ambiente acaba nos tornando como ele. Tanto o educador e o educando são sujeitos do processo na luta por emancipação. Desse modo, devemos ter o cuidado para não ser conivente com o contexto político e social vigente. O professor deve estar consciente de que para ensinar é preciso acreditar na mudança.

A partir dessas referências com Antonio Gramsci e Paulo Freire que Giroux (1992, 1997) estrutura sua tipologia para pensarmos em um intelectual transformador que possui um compromisso com a formação humana para além do ambiente escolar.

### **3.2. Professores como Intelectuais de Henry Giroux**

Os professores estão mudando sua forma de pensar o seu papel e seu fazer pedagógico. Estas mudanças estão relacionadas às condições básicas de trabalho desses professores, que estão associadas a um contexto que tem sido implementado no exercício do magistério, são eles: a divisão técnica e social do trabalho. Ou seja, professores estão sendo retirados do contexto escolar para serem especialistas e ditar o fazer pedagógico distante da realidade e do ambiente da sala

de aula (GIROUX, 1992). Desse modo, surgem de um lado, professores cumpridores de tarefas instrumentais com pouco espaço de debate da sua prática e, de outro lado, teorias metodológicas cada vez mais técnicas e eficazes no requisito eficiência e controle do conhecimento.

De acordo com Giroux (1992), tais perspectivas conduzem para uma mudança no trabalho intelectual existente na prática pedagógica, intrínseca à pedagogia crítica. Um caminho que se direciona é a perda do trabalho intelectual, no qual os professores sejam cumpridores de ordens pré-estabelecidas em um nível técnico especializado.

Entretanto, Giroux (1992) ressalta a importância em refletir sobre o trabalho docente que vem sendo conduzido pelo processo de mercadorização da educação, advindo do projeto societário vigente. Essa reflexão tange considerar que os professores são intelectuais. A compreensão dessa ideia é tornar que toda atividade humana, necessariamente, implica em alguma forma de pensamento.

Esta é uma questão crucial, porque, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos. (GIROUX, p. 21, 1992)

Considerar professores como intelectuais para Giroux (1992), sobretudo, é também criticar as ideologias que dividem práticas sociais de um lado e o planejamento, do outro.

Os professores devem se responsabilizar por construir debates que problematize temáticas do que ensinam, como ensinam e quais os objetivos mais amplos desejam alcançar. Isto significa que os professores devem lutar pelo papel de elaboração e definição de propósito da escolarização. Tal tarefa tem sido enfraquecida por políticas que cada vez mais impedem o corpo docente interferir nas condições econômicas e ideológicas da sua prática (GIROUX, 1992; 1997).

Há também, uma crescente tendência política e ideológica, como expressam os debates atuais sobre reforma educacional, para afastar os professores e alunos do seu contexto e suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão o processo escolar mais instrumental. (GIROUX, 1992, p. 22)

Como discutimos na seção anterior sobre o processo de mercantilização da educação, tornar professor e aluno distante da posição de decisão e debate sobre suas práticas e o cotidiano tem sido fomentado por métodos teórico-metodológicos que sejam eficientes e atenda, primeiramente, ao mundo do trabalho.

Giroux (1992) alerta que tomar o conceito de professor como intelectual é lutar, sobretudo, por discussões teóricas que alicerçarão o debate no enfrentamento contra esse tipo de imposição ideológica e pedagógica. Considerar o professor como intelectual faz repensarmos o papel do professor e buscarmos alcançar profissionais ativos e reflexivos na sua prática pedagógica.

Giroux (1992) destaca que ter o corpo docente como uma figura intelectual também é pensar em uma teoria educacional no qual, ele, o professor, esteja alicerçado e que tenha, sobretudo, um sentido na vida social. Diferente da teoria instrumentalista, baseada em objetivos eficazes, essa teoria deve ter o

discurso eminentemente político, que emerge de (e caracteriza) uma forma de luta a respeito de tipos de autoridade, ordens de representação, modelos de controle, modelos de controle moral e versões quanto ao passado e ao futuro (GIROUX, 1992, p. 24-25).

E tal proposta deve ser debatida entre os atores sociais da escola.

Toda teoria educacional possui uma corrente ideológica e está relacionada diretamente com as questões de poder. Para Giroux (1992), tais relações são evidentes na forma que legitimam seus modelos culturais baseados em seus interesses, sejam estes patriarcais, raciais e de classes. Desse modo, para o autor as teorias educacionais devem dar condições para o corpo discente participar de debates do âmbito público e democrático, bem como estimulá-los a se tornar líderes ao invés de empregado qualificado. Mas também, as teorias da educação necessitam contribuir no fortalecimento pessoal e social de alunos e professores, sobretudo, “lutar contra práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos” (GIROUX, 1992, p. 25).

Para chegarmos a uma categoria de intelectual mais definida e específica, se faz necessário, politizar o conceito do que é escolarização, como também expor a

essência ideológica da teoria e da prática pedagógica, questionar a função educacional e política do intelectual como categoria social.

A categoria de intelectual em Gramsci é escolhida por Giroux (1992) porque se diferencia de outras definições de intelectual, que, muitas vezes, não ultrapassam o sentido operacional do intelecto dentro de funções específicas. Giroux (1992) ressalta o fato de que Gramsci considera todos intelectuais e o que os diferencia, de fato, não é uma questão da operação da mente humana e sim a sua participação enquanto um intelectual para a sociedade.

### **3.3. Tipologia da função social do professor de Henry Giroux**

Giroux (1992; 1997) destaca que a concepção de Antonio Gramsci desconcerta as teorias dominantes no que se refere ao papel dos intelectuais no exercício da educação, bem como na sociedade. Isto porque, também critica os teóricos que incisivamente expõe que o intelectual exista independentemente da realidade de classe, cultura, poder e política.

Isto é, uma crítica à descontextualização que obriga a noção de que para o intelectual é imperativo engajar-se em um discurso isento de valores, que ele deve se recusar a comprometer-se com concepções específicas de mundo, recusar-se a fazer a associação entre o conhecimento e os princípios básicos da emancipação. Tal concepção reforça a ideia de que os intelectuais flutuam, livres e descompromissados, no sentido de que desempenhariam um tipo de trabalho que seria objetivo e apolítico. (GIROUX, 1992, p. 30)

Nesse sentido, o autor aponta que intelectual é uma categoria social e não uma classe que, por sua vez, possui um papel de relevância social. E para tal, primeiramente, é necessário enxergar as instituições de ensino “como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p.162).

Pertencente ao processo de formação humana e educacional, as instituições de ensino servem para introduzir e validar práticas da vida em sociedade. Na sua perspectiva de educador transformador, o estudante deve ser entendido não como um indivíduo isolado e sim inserido em um contexto com diversos ambientes

históricos, culturais, raciais, de classe e de gênero, como também imbuído de suas particularidades de seus problemas, esperanças e sonhos. Desse modo, realizando reflexões sobre o papel dos educadores na sociedade.

Giroux (1992) desenvolve uma tipologia que discute a função social dos intelectuais enquanto educadores. A seguir apresentaremos as quatro categorias analisadas, que apontam formas de prática social e ideológica sintonizadas por diversas posições políticas e de visão de mundo. Mas, vale ressaltar, que o autor não engessa os intelectuais às categorias e flexibiliza orientando que os professores podem apresentar ser transeuntes entre as modalidades, como também optar para uma e se mover para outra.

### **3.3.1. Intelectuais Transformadores**

Para Giroux (1992), nessa categoria o professor pode surgir de qualquer grupo e trabalhar em diversas comunidades seja em esfera pública ou não, mas que possa desenvolver tradições e culturas emancipatórias. Esses intelectuais devem utilizar a linguagem da crítica empregando o discurso da autocrítica e ao passo que destacam a importância dessa abordagem para o estudante, como também para a sociedade.

O cerne dessa categoria é transformar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. E para tal, o autor, aponta a necessidade de inserir a educação no âmbito político, em um processo de igualdade e respeito nas relações de poder. Deste modo, a escola estaria num espaço essencial

onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e as lutas (GIROUX, 1992, p. 32)

Nesse sentido, o processo de escolarização é um projeto social que tem por base a reflexão, a crítica e a ação em que o aluno possa se desenvolver e ter bem estruturado e fundamentado as discussões que o engaje para uma mudança de si e da sociedade. Nessa relação o conhecimento é poder. Como mudar a vida e torná-la possível se não compreender as condições necessárias para tê-la? (GIROUX, 1992).

Já para tornar o político mais pedagógico, o autor americano expõe a necessidade da prática educacional desenvolver a emancipação do educando. Esta prática pode ser viabilizada por uma pedagogia que problematize, exercite a criticidade dos estudantes e, sobretudo, que o conhecimento tenha significado na vida social deles.

Isto sugere que a prática do intelectual transformador necessita dar voz ativa ao estudante na medida em que ele, o estudante, traz experiências pedagógicas e sociais numa dinâmica de análise e crítica das situações vividas relacionando-as com os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos na escola. O processo educacional para Giroux (1992, p. 33) tem como ponto de partida “não o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais, sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperança e sonhos.”

Nesse sentido, os intelectuais transformadores devem enfrentar o discurso da sociedade dominante que impõe, em seus aspectos ideológicos e materiais, uma separação das questões do conhecimento e do poder. E para o enfrentamento é necessário preparar os estudantes para uma prática cidadã de luta pela hegemonia da democracia (GIROUX, 1992, 1997).

### **3.3.2. Intelectuais críticos**

Nessa categoria o autor americano afirma que os intelectuais têm, ideologicamente, uma posição contrária a hegemônica. Entretanto, não possuem vínculo com qualquer formação social, bem como com qualquer ligação com atividades de natureza política. De acordo com Giroux (1992) ser crítico, para esses intelectuais, faz parte de sua condição profissional e sua postura, em muitos casos, demonstram ser “apolítica ao nível de sua consciência e eles tentam definir sua relação com o resto da sociedade como livre de amarras” (GIROUX, 1992, p. 34). Tal posicionamento se reflete no âmbito da solidariedade coletiva e da luta, pois esses críticos costumam manter-se isolados e não avançam para uma prática social, ainda que sejam contra as desigualdades e injustiças. Essa omissão e apatia política são justificadas ideologicamente como se nenhuma ação humana pudesse interferir nos acontecimentos históricos, a história ou a sociedade está nas mãos de uma tecnologia fora do controle humano (GIROUX, 1992).

Nesses termos, Giroux (1992) toma como base teórica dois pensadores que contribuíram para o status de intelectual crítico: Karl Mannheim e Jürgen Habermas.

Para Giroux (1992), Mannheim argumentou que os intelectuais não são pertencentes a uma classe social, ainda que ele pertencesse de forma orgânica. De acordo com Mannheim

‘o homem de conhecimento’ está engajado na apropriação crítica da ‘verdade’ ele está distante dos interesses que, situados em uma dada classe, transformam conhecimento em ideologia. Para Mannheim, qualquer ideologia era compreendida como investigação submetida à contaminação por interesses de classes. Seria, portanto, por sua própria natureza, conhecimento parcial (GIROUX, 1992, p.35 Grifos do autor).

Isto porque, para Mannheim (1993) o ato do conhecimento não é puramente um ato consciente com bases teóricas, mas também proveniente da sua vida social e de suas influências. Ainda com Giroux (1992) expondo Mannheim, o intelectual só poderia se aproximar da verdade quando estivesse distante dos interesses particulares. Discurso tal, que justificaria ao não envolvimento com a questão da luta de classe.

Outro autor abordado por Giroux (1992) foi J. Habermas. Segundo Giroux (1992), Habermas defende a mesma ideia de Mannheim partindo de premissas diferentes. Para Habermas, o discurso dos marxistas de que a classe trabalhadora tem interesses universais, já que os trabalhadores são excluídos parcialmente da sociedade, fracassou. Para Habermas, tal discurso não faz mais sentido devido a algumas conquistas de cunho social pelo proletariado. Habermas almeja conforme Giroux (1992, p.36)

Que os interesses emancipatórios humanos fiquem livres dos limites impostos pela história quanto à capacidade das classes sociais tornarem universais seus interesses específicos. Entretanto, ao colocar a autonomia da razão e a possibilidade de libertar o conhecimento dos seus pressupostos ideológicos, ele meramente reafirma a ideologia da modernidade, para qual a ciência, como discurso vazio de valores, é viável e depende, para sua realização, de categorias tais como: comunicação não-distorcida, compreensão reflexiva e autocrítica.

Giroux (1992), de certa forma, concorda com a necessidade do discurso crítico e da compreensão reflexiva estar presente para a emancipação humana a fim da superação da preleção do senso comum. Contudo, o papel do intelectual presume estar envolvido com os movimentos sociais apoiados em conhecimentos

emancipatórios tanto na prática quanto na teoria. Na medida em que os intelectuais se relacionam com os movimentos sociais há influências ocorrendo de ambas as partes, tal movimento se faz necessário para a formação de um intelectual transformador (GIROUX, 1992).

Nesse sentido, é que Giroux (1992) aponta que os intelectuais críticos falham enquanto a sua participação social na busca da própria elevação humana, numa prática que supera o debate teórico se manifestando no próprio ato de viver; isto é, “esquecem-se de que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora” (GIROUX, 1997, p. 37).

### **3.3.3. Intelectuais adaptados**

Esse grupo social toma para si ideologias e práticas sociais que sustentam a sociedade dominante, bem como os grupos pertencentes à elite. Os intelectuais adaptados, geralmente, não possuem consciência de tal posicionamento, pois não se assumem como agentes do *status quo*, mas suas práticas sociais corroboram para os interesses das classes dominantes (GIROUX, 1992).

Conforme o pensador americano, esses intelectuais se julgam livres e distantes do engajamento político e dos conflitos pertencentes aos interesses de classes. O papel social desses intelectuais está voltado para a mediação acrítica, bem como para a reprodução das práticas sociais na manutenção do *status quo*.

Esses são os intelectuais que denunciam a política, enquanto, simultaneamente, recusam-se a correr riscos ou “que desenha a política ao tomar o seu profissionalismo como um sistema que frequentemente envolve o conceito espúrio de objetividade científica” (GIROUX, 1992, p.38).

### **3.3.4. Intelectuais hegemônicos**

Os intelectuais hegemônicos, semelhante ao intelectual adaptado, são cooptados para uma prática política e acadêmico-científico utilizando de assertivas

ilegítimas para apoiar e fundamentar os ideais da classe dominante (GIROUX, 1992).

O que os diferem da categoria anterior é o fato de ter consciência e homogeneidade nas suas funções política, ética e econômica a serviço dos diversos grupos da classe hegemônica. Conforme Giroux (1992), o que define a natureza das condições do trabalho desses intelectuais são as relações que envolvem diretamente a manutenção da ordem social vigente. Ainda com o autor o intelectual hegemônico ocupa o topo da escala hierárquica das instituições. Muitos prestam “consultoria das maiores fundações, nas congregações das maiores universidades, como gerentes na indústria cultural e na prática educacional” (GIROUX, 1992, p.38).

Vale destacar, que para Giroux (1992) o professor, enquanto intelectual, pode vivenciar uma situação que foi percebida e discutida por Erik Olin Wright denominada de posição contraditória de classe. “As posições que os professores assumem devem também ser analisadas em termos de antagonismos objetivos” (GIROUX, 1992, p.38). Ou seja, diferente de outros trabalhadores que vendem sua força de trabalho e, muitas vezes, não possuem o controle da natureza do processo do seu trabalho, os professores, entretanto, podem controlar o que e como ensinam etc.; ainda que o corpo docente não tenha o controle total do aparelho educacional. Giroux (1992) expõe e exemplifica como essa relativa autonomia docente enfrenta o antagonismo objetivo, bem como a possibilidade desses intelectuais transitarem pelas categorias aqui já citadas.

Quaisquer que sejam os interesses ideológicos que tais educadores representam, há sempre a possibilidade de tensões e antagonismos reais entre: sua falta de controle sobre as metas e propósitos do processo educacional, e a relativa autonomia de que gozam. Por exemplo, em um tempo de crise econômica, os docentes são demitidos, têm sua carga horária aumentada, lhes é negado contrato estável de trabalho e são forçados a implementar pedagogias ditadas pela administração. É dentro dessas tensões e contradições objetivas que surgem possibilidades para a alteração de alianças e para que os professores se movam de uma categoria para outra. (p. 39)

Diante disso, tais categorias possibilitam considerar que a natureza do trabalho do intelectual não está necessariamente ligada à sua classe social na qual pertence. Mas também, nos direcionam a observarmos como são construídos e consolidados teorias e práticas para o ambiente de ensino que contribui para uma produção cultural hegemônica, bem como uma prática social de reprodução do *status quo*.

### 3.4. O conceito de “voz”

Giroux (1992) traz a perspectiva de “voz” a partir de três atores presentes no contexto escolar, são eles: i) a “voz da escola”, ii) a “voz do estudante” e a iii) “voz do professor”. Esses constituem de expressões e práticas em diferentes esferas institucionais que carregam ideologias e papéis sociais demarcados no cenário educacional e, atualmente, legitimado por vozes da classe média e a alta, sobretudo branca.

Nesse sentido, o autor americano ressalta a importância do professor em dominar a linguagem da compreensão crítica; isto é, compreender e se opor a cultura dominante na escola, sobretudo, questionar e apoiar criticamente essas vozes que se configuram numa relação de poder.

Diante disso, Giroux (1992) aponta a concepção de “voz” no sentido tanto de “uma tradição partilhada como uma forma específica de discurso. É uma tradição que deve se organizar em torno de temas como ‘solidariedade’, ‘luta’ e ‘fortalecimento” (GIROUX, 1992, p.101).

A compreensão do discurso da “voz da escola”, conforme Giroux (1992) está no âmbito da análise crítica das diretrizes e parâmetros escolares que norteiam o conjunto de práticas pedagógicas no seu tempo e espaço, sobretudo, no seu currículo dentro do sistema escolar. Ou seja, analisar a organização do conteúdo ensinado, as práticas sociais dos professores e a estruturação desse sistema institucional, pois diante desse contexto é que podemos observar a tensão da cultura escolar dominante e a vivida pela realidade escolar.

é na interação entre a cultura escolar dominante e as formas de expressão dos alunos – formas constituídas por representações polifônicas e por camadas de significados – que a ideologia dominante e a ideologia de oposição funcionam de maneira a definirem-se e limitarem-se mutuamente. (GIROUX, p.99, 1992)

Diante dessa tensão ideológica, pode atravessar o discurso do estudante e deve ser questionado pelo professor a fim de apontar as formas escritas e faladas dos diferentes grupos sociais. Nesse movimento, aparece a “voz do estudante”, que abarca compreender a linguagem que extrapola os muros institucionais e

engloba os diálogos das relações, seja na comunidade escolar ou não (GIROUX, 1992).

Já a “voz do professor” compreende a voz do senso comum e do senso crítico na qual

os professores utilizam para mediar os discursos da produção, dos textos e das culturas vividas, tal como são expressos nas relações assimétricas de poder que potencialmente caracterizam as esferas públicas, tais como a escola. Com efeito, é através da mediação e da ação da ‘voz do professor’ que a própria natureza do processo escolar é apoiada ou desafiada (GIROUX, p. 99, 1992).

Vale destacar, esse potencial do educador no que se refere em encaminhar o processo educacional a partir das perspectivas emancipatórias ou encaminhar, ainda que o professor esteja politicamente, ideologicamente correto, para uma condição que os silencie ou imponha aos seus alunos. Além disso, Giroux (1992) destaca que a “voz do professor” precisa ser compreendida como a expressão coletiva do professor em um movimento social mais amplo reorganizando as formas materiais e ideológicas vigente fora e dentro da escola.

### **3.5. O papel dos intelectuais transformadores e a Pedagogia Radical**

Para Giroux (1997) se faz necessário enxergar o professor como intelectual, não apenas como um trabalhador que utiliza sua capacidade reflexiva de associações de teoria com a prática, mas que desempenhe um papel de grande relevância social, pois, eles, os professores, produzem e legitimam pedagogias que atendem interesses políticos, econômicos e sociais, bem como possuem a possibilidade de incentivar a capacidade crítica dos seus alunos; esta, fundamental para a consolidação da pedagogia radical.

Nesse sentido, o intelectual transformador ocupa uma posição um tanto quanto paradoxal.

Por um lado, tais intelectuais ganham a vida dentro da instituição que desempenha um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, eles definem seu terreno político ao oferecerem ao estudante discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão frequentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apóia. (GIROUX, 1992, p.40)

A pedagogia desenvolvida por Giroux (1992) se rege por dois autores: 1) Mikhail Bakhtin e 2) Paulo Freire. O primeiro autor traz a ideia da linguagem como um ato propriamente político e social e é por meio da linguagem que os sujeitos criam significados e constroem suas relações no mundo. Giroux (1992) utiliza a base teórica de Mikhail Bakhtin para compreender como as pessoas estruturam seus valores, como também seus diversos níveis de discurso. Já de Paulo Freire Giroux (1992) se apropria no que se refere à importância dada ao diálogo para a própria construção da cultura e do viver em sociedade. Nesse sentido, Giroux (1992) aponta que ambos os autores privilegia modelos pedagógicos fundamentado nas experiências e problemas da vida cotidiana, pontos essenciais para a práxis de sua pedagogia. “Essas questões indicam a necessidade de analisar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas dentro da dinâmica da vida diária da sala de aula” (GIROUX, p. 82, 1992).

E quais são os desafios do intelectual transformador? São muitos, pois diante das condições coercitivas do modo de produção capitalista, aonde as leis do mercado vem se impondo e se ramificando para diversos setores sociais, esse intelectual terá que se apoiar em debates e em elementos da contradição da realidade histórica para se utilizar de práticas educacionais emancipatórias.

Nesse sentido, Giroux (1992) aponta três vertentes da teoria crítica<sup>5</sup> para os educadores radicais<sup>6</sup> potencializarem suas práticas educacionais numa perspectiva emancipatória, são elas: o discurso da produção, o discurso da análise de textos e o discurso das culturas vividas.

O discurso da produção envolve a preleção de teorias educacionais, externas a vida escolar, que estrutura as condições objetivas na qual a escola funciona. Esse conjunto de elementos compreende-se por corporações, seja do Estado ou não - como as instituições, as companhias e as editoras - que, de certa forma, possuem uma influência na política escolar atendendo a seus interesses. Desse modo, Giroux (1992) alerta que é fundamental compreender o processo de escolarização e analisar a que interesses ideológicos que as teorias corporativistas pertencentes ao círculo escolar atende.

---

<sup>5</sup>Giroux (1992) não entra no debate teórico de consolidação dessas vertentes críticas, pois acredita que sua intensa discussão pelos teóricos seriam, de certa forma, redundante e repetitivo.

<sup>6</sup>Educador, professor, docente radical são terminologias adotadas por Giroux (1992) para designar os atores presentes no âmbito escolar que adotam a pedagogia radical.

O discurso da produção representa um importante ponto de partida, em uma pedagogia como forma de política cultural, para se avaliar a relação entre a escola e as forças estruturais mais amplas, tendo como parâmetro os modos nos quais tal relação contribuiria para a política de dignidade humana. (p. 90)

Já o discurso da análise de texto compreende a capacidade de identificar formas culturais presente no cotidiano escolar. Essa modalidade busca fornecer elementos críticos, para professores e alunos, na análise de representações construídas socialmente na qual destaca certas leituras do material escolar.

O discurso da análise textual não somente chama a atenção para as ideologias a partir das quais os textos são produzidos, mas também permite que os educadores se distanciem do texto a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo da sala de aula. (GIROUX, 1992, p. 90)

Nessa abordagem, podemos encontrar fundamentos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. De acordo com Giroux (1992) essa análise inclui tratar os textos criticamente com base no diálogo. Este, por sua vez, é capaz de considerar as publicações como uma construção social, que legitimam e sustentam interesses. O autor americano destaca que devemos considerar também que essa análise deve possibilitar uma leitura que identifique a que linguagem política tal texto representa; sobretudo, se o mesmo tiver o objetivo de restringir certas representações do mundo social. Vale destacar, como o texto salienta as percepções da compreensão do homem e do mundo.

Outra vertente importante para a Pedagogia Radical é a análise das culturas vividas. Nessa perspectiva Giroux (1992) ressalta a necessidade de se desenvolver uma teoria denominada pelo autor de autoprodução.

Em seu sentido mais geral, isto demandaria uma compreensão de como professores e alunos dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que eles tanto incorporam como produzem. (GIROUX, 1992, p. 95)

Para Giroux (1992), esses significados devem ser desenvolvidos na pedagogia crítica. Cabe destacar, que se faz necessário que haja um reconhecimento pelo discente sobre seus significados de luta e participação política. Outro aspecto, que essa abordagem deve abarcar é como a crítica pode questionar

o modo no qual as pessoas constroem histórias e memórias sobre uma ação. Este é um ponto crucial, pois de forma consciente ou não é que os “grupos dominantes e subordinados dão conta de quem são, apresentando suas diferentes leituras de mundo” (GIROUX, 1992, p. 95).

A análise das culturas vividas deve possibilitar aos alunos, em especial da esfera pública, que sua cultura tenha voz; isto é, suas experiências individuais ou coletivas tenham representatividade, pois o que se predomina é a voz da cultura escolar dos grupos dominante (GIROUX, 1992).

Nesses termos, a compreensão crítica dos discursos traz elementos para uma análise dos processos políticos e pedagógicos na construção e intervenção do professor. Intervenção esta, que o conduzirá para uma concepção de homem e sociedade seja para a reprodução da desigualdade social seja para transformá-la.

Diante dessas referências teóricas analisaremos como o professor oriundo de uma classe social de baixa renda entende, leciona e conduz sua prática pedagógica no seu papel social enquanto um intelectual. Verificaremos quais as aproximações que esse intelectual traz e interpreta, de seu posicionamento político e de sua social função no mundo.

### **3.6. Matriz de Análise da Tipologia em Giroux**

A seguir elaboramos uma matriz de análise para aplicação da tipologia do professor intelectual de Henry Giroux. Com ela, buscamos verificar os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Para o desenvolvimento da matriz elegemos três categorias de análise: A (1) Proposta Educacional, a (2) Proposta Pedagógica e a (3) Função Social.

A (1) proposta educacional traz o aspecto teórico-metodológico que fundamenta o seu processo de ensino-aprendizagem. Já a (2) proposta pedagógica educacional pode apontar os elementos da prática docente, enquanto a (3) função social tem objetivo de identificar elementos das práticas sociais do professor intelectual. Vale ressaltar que mais de um aspecto de intelectual, contido na tipologia, pode ser identificado nos docentes entrevistados (GIROUX, 1992). Contudo, acreditamos que essas categorias deveriam se relacionar e caminhar em

coerência, pois uma prática pedagógica deve seguir em conformidade com as teorias educacionais proposta pelo professor, como também dialogar com suas próprias práticas sociais. Entretanto, nosso objetivo não é engessar ou limitar a compreensão de cada categoria e suas relações, mas sim um esforço de trazer pontos essenciais que as caracterizam.

**Quadro I - Matriz de Análise da Tipologia em Giroux**

PROPOSTA INTELECTUAIS	EDUCACIONAL	PEDAGÓGICA	FUNÇÃO SOCIAL
TRANSFORMADOR	Desenvolve as culturas emancipatórias; a linguagem da crítica. São adeptos da pedagogia Radical e consideram o poder e a política centrais na escola numa relação dialética.	A escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte de um projeto de sociedade no combate as injustiças sociais, políticas e econômicas	Inserir a educação na esfera política; a educação também é uma luta nas relações de poder.
CRÍTICO	Não se consideram de qualquer formação social específica; não participam de coletivos ou movimentos sociais; possui uma posição de isolamento.	A prática pedagógica deve possuir elementos da: comunicação não-distorcida, compreensão reflexiva e autocrítica. Os interesses emancipatórios estão livres dos limites impostos pelas condições de classe social.	Não se veem desempenhando função social que seja de natureza política; são apolíticos;
ADAPTADO	Defendem seu profissionalismo como um sistema de valores que abarcam ideais ilegítimos da objetividade científica.	São responsáveis por produzir e mediar, acriticamente ideias e práticas sociais que servem para produzir o <i>status quo</i> . Adquirem práticas que sustentam a classe dominante.	Não estão conscientes da posição ideológica, pois não se definem como agentes do <i>status quo</i> , embora tenham o posicionamento político hegemônico.

HEGEMONICO	Adotam a cooptação acadêmica e política para fazer valer a conservação do status quo.	Definem-se pela formas de liderança moral ou intelectual e se colocam a disposição dos grupos e classes dominantes.	São conscientes na sua função política e social, no que se refere à manutenção da classe hegemônica.
------------	---	---	--

Nesse sentido, Giroux (1992, 1997) traz a importância da existência do intelectual transformador no processo educacional, bem como de uma teoria pedagógica que produz elementos teórico-metodológicos para uma prática docente que encaminha para uma função social de luta contra hegemônica da classe dominante.

No próximo subitem iremos discorrer sobre uma Matriz Metodológica de recorte crítico com objetivo de contribuir com o professor para uma intervenção educativa que supere as questões da técnica, enfatizada no ensino do esporte, seja em ambiente escolar ou não. Em outros termos, a Matriz Metodológica Crítica trará reflexões e possibilidades para uma pedagogia comprometida com as questões socioculturais do esporte.

Nesse sentido, trouxemos essa sugestão de prescrição metodológica para prática do professor de EF como um intelectual transformador, por apresentar nessa proposta atitudes que promovam o desenvolvimento social.

### 3.7. Metodologia Para o Ensino do Esporte<sup>7</sup>

A Matriz Metodológica para o Ensino do Esporte (MMEE) proposta por Malina et al. (1917) foi selecionada como referência nesse estudo por trazer uma base teórica - de recorte crítico marxista - que possibilita uma aproximação na perspectiva de intervenção docente do intelectual transformador. Nesse sentido, vale destacar

---

<sup>7</sup> Essa proposta surgiu a partir de experiências sistematizadas de dois projetos: Projeto Comunidade Universitária Acadêmica (COMUNA) e o Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Científica à Docência (PIBID) realizados no curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 2009 a 2013. Os projetos tiveram como referências pedagógicas a Pedagogia Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica.

que esta proposta de Matriz propõe uma compreensão que possibilita estabelecer interlocução sobre questões ligadas ao esporte e as questões sociais.

Segundo Malina et al. (2017) a MMEE apresenta elementos norteadores para pensar o ensino do esporte com referências crítico-dialético seja em ambiente escolar ou não. Os autores destacam também, que embora os conceitos bases sejam advindos da teoria marxista, há possibilidade da utilização dessa Matriz com outras perspectivas críticas. Desse modo, a contribuir para uma pedagogia que possa ir além da técnica e *performance* predominante no ensino das atividades esportivas.

### **3.7.1. Matriz Metodológica Crítica**

A Matriz Metodológica Crítica se materializou quando reflexões e experimentações, sobretudo, da forma de ensinar os conteúdos ligados ao esporte se relacionou e ampliou com as questões socioculturais (MALINA et al., 2017). Vale ressaltar que os autores observam como as bases teóricas e também as experiências de vida de um professor se tensionam e, de fato, provocam intercessões na sua prática pedagógica.

a pedagogia é um ato diretivo na qual o professor traz uma referência teórico-metodológica aos alunos sob observação e participação destes e de outros atores sócias. Em termos mais comuns, o professor traz uma perspectiva teórica e uma história de vida tensionada na sua relação com a sociedade que se traduz no processo ensino-aprendizagem em fricção com expectativas de pais, professores e “patrões”. (MALINA et al., 2017, p. 88)

Nesse sentido, os autores criaram um arranjo pedagógico que permite ao professor ter inúmeras possibilidades de aulas para almejar os objetivos gerais a serem alcançados, de forma progressiva, perante a um conjunto de aulas.

Essas aulas deverão ser organizadas tomando como base seus princípios, seus objetivos gerais, bem como seus objetivos específicos em uma perspectiva de totalidade sistêmica e concreta. Cabe destacar, que as aulas construídas com base

na MMEE deverão ter uma coerência. Por exemplo, os objetivos que buscam a cooperação e socialização quando não estão subordinados a uma perspectiva de educação, como também de homem e de mundo, muitas vezes, se tornam objetivos vazios de significados. Desse modo, o conjunto de aulas deve estar articulado entre si e alinhado à perspectiva teórica metodológica, a caminhar ao um processo de ensino-aprendizagem congruente (MALINA et al., 2017).

Para tanto, a proposta de Matriz sugere um entrecruzamento a fim de articular os objetivos e as possibilidades de ensino do esporte. Assim, foram elencados quatro elementos: (1) Temática, (2) Conceitual, (3) Instrumental e (4) Biológica.

De acordo com Malina et al. (2017) a (1) Temática compõe a questão central de uma aula ou um conjunto de aula com a possibilidade de um tema de caráter mais específico ou mais abrangente, como exemplo, o tema Cultura (abordagem mais abrangente) que pode se desdobrar em outras temáticas como a Violência, Padrão Corporal e o Racismo (abordagens específicas). Já o elemento (2) Conceitual trará o conceito que deverá ser tratado conforme os preceitos teórico-epistemológicos e ideológicos presentes no conceito escolhido. Como a Temática, o elemento Conceitual poderá trazer também um conceito genérico e específico. Por exemplo, o conceito de Trabalho (abrangente), que pode se desdobrar em Classe, Práxis e Mais-valia (conceitos específicos). Vale lembrar, que a “escolha da temática, ele pode ser somente um conceito mais abrangente ou a adoção de um conceito derivado que, por sua vez, será desmembrado em formas de atuação” (idem, p.92).

O (3) Instrumental consiste nos fundamentos técnicos e táticos, as regras e outros aspectos constitutivos da modalidade esportiva escolhida. Entretanto a proposta permite que esses fundamentos tomem outros (re) significados já estabelecidos pelo esporte. Desse modo, tratando o fundamento, a regra e etc. não apenas como um ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, o que é historicamente tradicional no ensino do esporte. Portanto, o que interessa para o MMEE é o ponto de chegada, que inclui os pressupostos utópicos a ser alcançados e debatidos.

o ensino da técnica é uma alternativa como ponto de partida para o trato crítico social do ensino do esporte, assim como, por exemplo, também é o contexto de atividades histórico-culturais do coletivo de sujeitos que

pertencem ao contexto comunitário no qual o esporte está sendo ensinado. (idem, p.93)

O último elemento, e não menos importante, a (4) Biologia, diferente do biologicismo que marcou o ensino do esporte, traz os componentes da Anatomia, Fisiologia do esforço e outros como conhecimentos importantes para a compreensão do homem como sujeito histórico e integral. E esses conhecimentos podem ser abordados na própria prática de ensino ao aluno.

Para operacionalizar o trabalho pedagógico os autores trazem o conceito de *Meio*, que são os recursos metodológicos para estabelecer as relações entre os elementos (temática, conceitual, instrumental e biologia), o esporte ensinado, como também com o objetivo geral e os objetivos específicos estabelecidos. Os meios não possuem limites constituídos, o professor deverá organizar de forma a atender com os objetivos da aula ou do conjunto de aulas. Os autores apontam, que diferente de propor modelos de aulas já prontos, essa configuração permite aulas estruturadas com hierarquia, ou não, de elementos que se quer dar prioridade ou estabelecer as mesmas prioridades. Ou seja,

Essa forma de lidar com o ensino dos esportes, nos permite estabelecer uma relação não engessada com a operacionalização do trabalho pedagógico. Por isso, é importante observar que as combinações e amarrações possíveis tendem ao infinito. Pensando desse modo, a unidade didática (aula, conjunto de aulas mais ou menos abrangente, ou um projeto esportivo) torna-se uma espécie de “rede em forma de tela”. Há um ou mais pontos focais que irradiam inúmeras mediações e possibilidades de amarrações (idem, p. 97).

A seguir apresentamos tal proposta de matriz metodológica crítica para o ensino do esporte:

]

**Quadro II - Matriz Metodológica Crítica (MALINA et al., 2017, p.95)**

Conteúdo	SubConteúdo	Elemento: Temática	Elemento: Conceito	Elemento: Instrumental	Elemento: Biologia	Meio
Esporte	Futebol	Transporte	Classe	Chute	Anaeróbio	Palestra

Esporte	Futebol	Racismo	Classe	Jogo oficial	Aeróbico	Filme
Esporte	Futebol	Mídia	Ideologia	Torneio	Aeróbico	Música
Esporte	Futebol	Meio ambiente	Mercadoria	Jogo adaptado	Aeróbico	Elementos locais

Como ilustração, trazemos uma das unidades didáticas apresentada por MALINA et al. (p. 103-104, 2017) para demonstrar uma possível aplicação da Matriz que pode ser utilizada em escolas, escolinhas e projetos sociais:

**Conteúdo:** Esporte - **Sub-conteúdo:** Futebol – **Temática:** Autogestão – **Conceito:** Solidariedade de Classe – **Instrumental:** Estratégia e Tática do Futebol - **Biologia:** Vias metabólicas.

**Objetivo Específico:** 1. Compreender a relação entre “Autogestão”, “Solidariedade de Classe” e Esporte, assim como algumas possibilidades estratégicas e táticas no Futebol; 2. Apropriar a perspectiva da “autogestão” e da “Solidariedade de Classe” como uma possibilidade de organização do esporte; 3. Relacionar a prática do futebol as alterações nas vias metabólicas;

**Organização dos Meios:** Filme sobre a “Democracia Corinthiana”, Organização das equipes; Oficina sobre vias metabólicas; Festival-Torneio de Futebol.

**Avaliação:** 1. O processo de construção do Festival, culminando com sua realização e avaliação pós-festival; 2. As manifestações artísticas apresentadas pelos alunos e a “Mostra” sobre o Futebol; 3. Cartazes sobre as Vias metabólicas.

Vale ressaltar, que no caso da EF escolar, a Matriz deve estar em conformidade com os objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico da instituição de ensino, pois “trata-se da busca pela coerência entre as dimensões teórico-metodológicas e as dimensões técnico-operativas” (idem, p. 96). No entanto, nem sempre isso é possível, principalmente se a opção de referência teórica seja a de recorte crítico marxista.

Essa Matriz pode ser apresentada para os alunos com fins de que possam ser feitas adaptações de acordo com as características de cada grupo tendo como norte o processo de conscientização.

O objetivo a ser desenvolvido é a capacidade de autonomia dos alunos do processo organizativo e de problematização de debates oriundos da sua própria análise de conjuntura dos acontecimentos na aula, na comunidade, e na sociedade. Deve haver assim uma reorganização paulatina em função da capacidade elaborativa dos alunos sobre problemas sociais. É a conscientização que, progressivamente, pode gerar uma transformação de consciência em si para consciência para si (MALINA, et. al., p. 116, 2017).

Desse modo, a Matriz tem uma perspectiva crítica a fim de trazer uma proposta que possibilite ao professor uma construção consciente e planejada para o ensino do esporte a partir de um recorte marxista. Na sequência apresentamos a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com os professores de EF.

## CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo iremos analisar o professor - enquanto um intelectual, oriundo de uma classe social de baixa renda - no seu papel social a partir da matriz de análise da tipologia em Giroux (1992). Verificamos quais as aproximações que esse intelectual traz e interpreta sobre educação, política e a sociedade.

Para tanto, foram entrevistados dez (10) professores de EF oriundos/residentes do Complexo Maré. A seleção desses professores se deu a partir de uma página de rede social<sup>8</sup> que participam professores e estudantes de EF oriundos do Complexo da Maré. Através dessa página, localizamos inicialmente um universo de trinta (30) professores (6 mulheres e 24 homens), graduados em bacharelado e/ou licenciatura em EF. Desses professores, vinte e um (21) eram oriundos e residentes na comunidade e dez (10) foram então entrevistados, conforme adesão em participar como sujeitos da pesquisa.

Utilizamos a entrevista<sup>9</sup> com instrumento de coleta de dado e foi registrada por meio de um smartphone. Cabe destacar, que alguns participantes após a entrevista continuaram a discorrer sobre as temáticas abordadas e com sua permissão, também realizamos o registro.

No Início da entrevista foram identificados os dados sociodemográficos: sexo, cor da pele<sup>10</sup> (com base na autodeclaração), idade, nível de escolaridade, tempo de atuação docente, local de atuação docente, como também o seu trabalho na comunidade.

---

<sup>8</sup> Essa página na rede social denominada “Educação Física na Maré” foi criada em 2015 com objetivo de promover a comunicação e a interação desses profissionais da área para discutir e compartilhar informações que engloba a área de atuação docente dentro e fora da comunidade.

<sup>9</sup> Roteiro da entrevista está presente no anexo I.

<sup>10</sup> Utilizamos essa nomenclatura que também é utilizada pelo IBGE para definição da cor de pele sem o debate étnico-racial. Raça muitos vezes é utilizado como sinônimo de etnia, entretanto são dois conceitos relativos a âmbitos distintos, mas ainda sim seus significados são frequentemente confundidos ou mesmo desconhecidos no meio acadêmico. Contudo, é consensual entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não existem. Embora seja usada por acadêmicos em randomização e na área da saúde. Já o conceito de etnia constrói a identidade de um indivíduo a partir de do parentesco, religião, língua, território compartilhado, nacionalidade, além da aparência física. (SANTOS, 2010) Desse modo, para a compreensão do pesquisado preferimos o termo cor da pele.

### Quadro III - Dados sociodemográficos

Professor	Sexo	Cor da pele	Idade (anos)	Nível de escolaridade	Tempo de atuação (anos)	Local (is) de atuação docente	Trabalha na Maré
1	M	Pardo	29	Graduação:bacharel na UNISUAM(2016) e concluindo a licenciatura na UNISUAM	4	Academia	Sim
2	M	Pardo	45	Licenciatura Plena (1998) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)e Pós-graduação (stricto sensu) em Ginástica Artística pela Federação de Ginástica	20	Clube e Vila Olímpica	Sim
3	M	Branco	26	Licenciatura (2014) na Universidade Federal Fluminense (UFF) e bacharel (2016) na UNISUAM	6	Clínica	Sim
4	M	Amarelo	27	Bacharel (2016) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	5	Academia	Não
5	M	Pardo	31	Bacharel (2007) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	13	Academia	Não
6	M	Branco	28	Licenciatura Plena (2015) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	4	Academia	Não
7	M	Pardo	29	Licenciatura(2014)e bacharel (2015) na UNISUAM e Pós-graduação (stricto sensu)	5	Clube	Não

				em Educação Física escolar na Universidade Estácio (2016)			
8	M	Branco	30	Bacharel (2015) na UNISUAM	6	Projeto Social e Clube	Sim
9	F	Branco	26	Bacharel (2017) na UNISUAM	3	Academia	Sim
10	F	Parda	36	Licenciatura(2014)e bacharel (2017) na UNISUAM	3	Academia	Sim

Diante dos dados sociodemográficos, podemos perceber a distribuição de algumas características sociais, como a presença de negros, a representatividade de mulheres, o acesso à universidade pública etc. Ainda que não seja o nosso objeto de estudo, a interseccionalidade pode se fazer presente diante a realidade de vida dessas minorias, como também as diversas estruturas de poder inseridos no sistema capitalista. Não traremos essa discussão, mas apontaremos o que os dados nos mostram.

Assim, dentre os dez (10) professores selecionados para pesquisa encontramos duas (2) mulheres, nenhum negro e seis (6) egressos da universidade privada. Ainda que os professores sejam pertencentes a uma minoria, percebemos uma reprodução de um padrão hegemônico no recorte de raça e gênero. Esses dados corroboram com estudos de gênero, raça e EF, que apontam para uma EF com práticas culturais que ainda reproduzem os estereótipos de gênero e naturalizam um padrão de identidade masculina e branca (DEVIDE, 2011; SANTOS e SILVA, 2015).

Para apresentação da análise dos dados adotaremos a sequência, conforme as categorias de análise em que se segue:(1) a proposta educacional que apresentam as referências teóricas e epistemológicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem do professor; (2) a proposta pedagógica que apontam elementos da metodologia e da prática docente; e (3) a função social que objetiva identificar elementos das práticas sociais desses professores.

Conforme Giroux (1992), os intelectuais transitam nas categorias da sua tipologia (hegemônico, crítico, adaptado e transformador) e, nesse sentido, não podemos cristalizar ideologicamente uma única corrente de pensamento que domina e rege as concepções de mundo desse docente. Entretanto, podemos identificar as suas aproximações ideológicas fundadas por elementos constitutivos da sua fala, sobretudo, das suas contradições.

#### **4.1. Proposta Educacional**

Vale ressaltar, que nessa categoria iremos identificar as perspectivas teóricase epistemológicasque estruturam as suas práticas pedagógicas seja no ambiente escolar ou não. Cabe destacar, que entendemos que as escolhas metodológicas do professor se configuram a partir de um conjunto de referencias composto por suas experiências de vida, como também complementam e se (re) constrói, tomando um caráter teórico com o conhecimento advindo da sua formação acadêmica. Diante disso, encaminhamos questões que pudessem abarcar esses aspectos da vida diária, bem com o acadêmico.

Nesse sentido, iniciaremos com as questões voltadas para suas escolhas e motivações pessoais, que convergiram na sua formação em EF. Perguntamos o que o motivou a ingressar no ensino superior, como também a escolha pelo curso.

Perante isso, foi unânime, a partir dos relatos, que a experiência e o gosto pelo esporte, seja como atleta ou praticante de alguma(s) modalidade(s), anterior a graduação em EF, contribuíram para a escolha do curso desses professores. Outro aspecto a ressaltar foi o estímulo de amigos e familiares que já tinham passado pelo ensino superior ou estava cursando uma graduação. Estes se tornaram um dos principais incentivadores para o ingresso no ensino superior desse professor.

*O que me motivou a ingressar na faculdade, primeiramente foi um primo que eu tenho, que se formou em letras pela UFF, em Niterói, e ele é bem mais velho que eu deve ser uns 20 anos mais velho que eu e das poucas vezes que a gente parava para conversar, eu já estava atuando no mercado de trabalho, estava trabalhando em um shopping, e ele sempre me falava e ae como está os estudos? Me sufocava muito em relação aos estudos e tentava me mostrar que a*

*vida dele melhorou quando ele começou a sair um pouco da massa. Universitário e graduado ainda é uma realidade pra poucos, e acabou que ele me convenceu, me mostrou que o que eu estava fazendo não me deixava feliz e nem era o que eu queria. (Professor 7)*

*Então, eu sempre gostei de esportes eu fiz natação e handebol, eu sempre estive no meio do esporte, nunca fui um federado ou atleta, mas sempre gostei de esporte. Quando eu era novo na escola eu sempre falava que um dia seria um professor de educação física. Assim não me vejo fazendo outra coisa a não ser nessa profissão. Acho que eu não consigo me enquadrar em outra profissão. **Você teve incentivos positivos como "isso continue a estudar" ou negativo "você nunca vai conseguir prosseguir nos estudos"?** Sempre tive incentivo tanto negativo quanto positivo. Na família na sua grande maioria, você tem um incentivo legal: te ajuda, te dá suporte, na medida do possível, e alguns amigos também 'vai lá se é isso que você quer'. Apesar de não ser bem remunerada teve gente que ficou, criticou 'tu é maluco vai fazer Educação Física', 'vai fazer outro curso você quer passar fome'. Assim, tem profissionais bem sucedidos, não rico, mas bem sucedido, consegue viver e não sobrevive como a gente. A gente sobrevive, não vive na verdade. (Professor 1)*

**O que te levou a ingressar no curso de educação física?** *Eu sempre estive no meio do futebol, fui atleta, né? E quis continuar nessa área, estudar, conhecer mais sobre o campo de atuação. **Você teve incentivo?** Com certeza, minha família, minha mãe, meu pai, minha irmã, meu cunhado, principalmente meu pai que me deu muito suporte financeiro para estudar, ele tem muitos conhecidos consegui estágio para mim. Agradeço muito o apoio dele. (Professor 8)*

**O que te levou a ingressar no ensino superior e no curso de educação física?** *Primeiramente foi a necessidade, eu já tinha trabalhado com outras coisas, atendente de loja, mas eu queria ter uma profissão para ter uma certa estabilidade e resolvi fazer educação física, porque desde criança eu sempre gostei de participar das atividades no colégio. Participava de tudo e tirava boas notas em educação física. Eu sempre quis essa área, mas com essa vida a gente jovem a gente deixa só pensa na curtidão e depois pensa nos estudos por isso que me formei tarde e não cedo como deveria. (Professora 10)*

Conforme Giroux (1992), toda teoria educacional possui uma corrente ideológica e para se fazer valer ela possui uma relação de poder com as demais correntes e tais relações estão presentes e se legitimam nos modelos culturais baseados em seus interesses, sejam estes patriarcais, raciais e de classes. Outro aspecto que vale destacar e que compõe as referências teóricas do professor é o

ato de ler, entre eles estão os livros, artigos, jornais e etc. Para compreender tais aspectos perguntamos, em primeiro lugar, se existe o gosto pela leitura, quais são suas preferências de leitura, como também quais correntes e autores marcaram esses professores.

Observamos que a leitura foi estimulada ou otimizada no período da graduação. Mas também, percebemos que o ato de ler, na maioria dos professores, não se faz presente do seu cotidiano, seja por alegação de falta de tempo ou porque já leem assuntos relacionados à EF. Como veremos a seguir.

*Vou ser sincero, antes da faculdade não era muito fã de ler não. Hoje eu leio mais do que antes, até para me atualizar. **O que você mais gosta de ler, não somente na área da educação física?** Livro eu não sou de ler tanto. Eu me baseio mais em artigos científicos. Livro é uma coisa muito abrangente. O artigo é mais específico no que eu quero. (Professor 1).*

*Já gostei muito, assim já li bastante, mas hoje em dia não tenho lido. Eu leio as coisas do dia a dia, informações sobre situação do país, situações que abrange a questão financeira, educacional e política, isso eu leio. Mas um livro de cabeceira eu não tenho. **Tem algum livro desses que você lia que te marcou ou algum na faculdade, da educação física que você guarda na sua memória e que te influencia ou já te influenciou?** Eu tenho um livro da minha vida acadêmica na época de universitário, mas é livro mais da parte de anatomia e fisiologia. Eu sempre gostei e tá muito relacionado à prática. Tenho livro de ginástica que também é da minha área e alguns livros que eu me recordo foi os livros que eu fiz fichamento.(...) Mas da vida acadêmica é mais livro de anatomia e fisiologia mesmo e livros das modalidades esportivas, que a gente se atualiza pela questão de regras. (professor 2)*

*Gosto de ler, só não tenho muito tempo de ler, principalmente nos últimos anos a correria de faculdade e estágio não permitiram isso. Mas eu gosto de ler livros de ficção científica. Na educação física os livros que, mas me marcaram foi o livro de fisiologia e anatomia são áreas que gosto bastante e fora da área foram o “Código da Vinci” e “Arquivo X” que marcaram bastante, foram bastante interessante na história e me enterteram bastante. (professor 4)*

*Gosto de ler, e eu li recentemente até por conta do trabalho. Eu li um livro de natação, “1.000 exercício” do autor Fernando Cabral, peguei com uma amiga professora. To lendo, to pela metade, o livro “Corpo fala” do Pierre Will, a linguagem silenciosa da comunicação não verbal, um livro bem interessante. (Professor 7)*

*Sim, gosto de ler. É claro que durante a faculdade a gente lê mais e fiquei sem ler o que gosto. Mas quando dá eu leio livros de romance e ficção científica. Mas atualmente que leio mesmo é artigos da nossa área eu fico acompanhando alguns site do American College e*

*outros para ficar por dentro da área. **É assim que você se atualiza?** Sim, mas quando tem curso que eu gosto eu tento fazer também. (professora 9)*

Quando perguntado sobre as leituras na área da EF e quais eram as referências e como se atualizam na área, os docentes foram unânimes em apontar as ciências naturais. Elas representaram as principais fontes de leituras desses professores.

*Na área da educação física não me lembro de ter lido algum completo, eu me lembro de ter feito algumas pesquisas, alguns trechos. Fora da área eu gosto de ler livros motivacionais e de reflexão. Um exemplo que eu tenho é o livro do Bernardinho, transformando sonho em ouro e conta história de sucesso de pessoas do meio do desporto e tal. (Professor 7)*

**Como você faz para se manter atualizado?** *Atualmente eu utilizo o site do CBCE, tem artigos legais, tem o efdesportes, que é outro que gosto e uso também o American College se atualizando com a nata da educação física. Acho que deveria buscar mais. A educação física você precisa ter um embasamento teórico muito bom, até porque você mexe com o corpo humano, que tem suas individualidades biológicas para entender o movimento. (Professor 3)*

**Você disse que gosta de ler artigos, é assim que você costuma se atualizar na nossa área?** *Sim, porque, claro, como todas as áreas se a gente não procurar se atualizar nós tornamos obsoletos. Assim, to sempre procurando ler um artigo para melhorar a questão da qualificação e melhorar (Professor 1)*

*Na nossa área eu leio mais livros, artigos e sites de anatomia, fisiologia, treinamento, lesão, funcional etc. porque são as coisas que eu trabalho. É muito importante se atualizar porque muda muito e sempre tem novidade. Eu me lembro de muita coisa que vi na faculdade dos meus professores que eles falaram e das xerox que tirei, né? Que ainda utilizo e são importantes e ainda utilizado na prática. (Professora 9)*

Quando perguntado se tiveram contato com as correntes críticas da EF, como na pergunta **“Você conhece o ‘coletivo de autores’ ou ElenorKunz?”**<sup>11</sup> predominantemente disseram conhecer, entretanto não sabiam

---

<sup>11</sup>O “coletivo de autores” e o pensamento do professor ElenorKunz são propostas que se vincularam a uma teoria crítica para discutir o ensino da educação física. O “coletivo de autores” propôs uma pedagogia, denominada critico-superadora, baseada em referências pautadas na perspectiva marxista - especialmente as desenvolvidas por Dermeval Saviani à época. Já o professor ElenorKunz, segundo Bratch (1999), teve suas primeiras elaborações influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire. Outra influência do professor são as análises fenomenológicas do movimento humano, tomando como base, em parte, MerleauPonty, Gordjin, Tamboer e Trebels,

explicar ou definir a corrente de pensamento desses autores, como podemos observar:

**Na sua época você estudou ou ouviu falar do livro "Coletivo de autores"?** *Eu já ouvi falar desse livro sim, aliás, foi até pelo meu professor Estélio Dantas que eu cursava a metodologia da consciência corporal, então ele até citou esse livro e pediu para quem pudesse ler que era interessante. Até porque sou dessa época, eu entrei na universidade em 94, sai em 98, então foi um livro que foi citado no meu período acadêmico, mas eu até me lembro: eu e uma colega fomos à biblioteca da faculdade. No entanto era um livro, não sei, com um número limitado, até porque na época pela questão financeira eu não tive acesso. **Mas você lembra quais são as ideias centrais do livro?** *Ihh, não me lembro faz muito tempo. **E o ElenorKunz?** Não, não conheço, não vi na faculdade. (Professor 2)**

*Conheço, até porque para escrever minha monografia tive que ler várias propostas da educação física, minha monografia: "O ensino da capoeira no primeiro seguimento do ensino fundamental". Li o GoTani, que era desenvolvimentista, li o Kunz que era crítico-superadora e li o "coletivo de autores", li quase todos os autores e propostas que mais são faladas no campo da educação física para ter embasamento, mas acabei optando pelo PCN da educação física. (professor 3)*

*O nome não é estranho, o "coletivo de autores" eu me lembro que foi um livro que eles reuniram alguns autores famosos na época na universidade para debater temas atuais da nossa área e publicá-lo eu cheguei a ler alguma coisa assim eu não lembro profundo para poder bem falar, mas o "coletivo de autores" eu me lembro um pouco mais que o ElenorKunz. (Professor7)*

Em seguida, para identificar se as preferências de leitura desses professores compõem as mesmas referências que fundamentam sua base teórico-metodológica, perguntamos quais são os principais autores e correntes que utilizam para elaborar as suas aulas:

*Para montar série eu uso, na verdade, eu não tenho muito conhecimento ao todo. Até porque eu não tenho muito tempo. Na área eu procuro até ler e tal, mas assim, a maior referência que eu tenho são os professores que tive durante a graduação. Mas procuro ler um artigo, um cara que gosto de ler, por exemplo, é Paulo Gentil. Quando eu pego o grupo de risco eu me baseio no American College. Uso muito o Mcardle para ajudar na montagem da série, basicamente são esses. (Professor1)*

**Hoje quais são os autores, as referências, os princípios que norteiam a sua prática?** *Existe a parte bibliográfica sim, do estudo*

---

sendo este último foi seu orientador no doutorado em Hannover na Alemanha. A abordagem de Kunz é denominada na área de EF como crítico-emancipadora.

*que a gente aprende. Você lê ideias de diversos autores, mas o que me norteia mesmo é a vida. A vida que me ensinou. Eu apreendendo, levando porrada, depois de Deus que guia a minha vida, é o aprendizado enquanto ser humano a troca viva. Eu com você, você comigo, isso que norteia até mesmo na minha prática. (Professor 2)*

***E quais são as referências que você utiliza para a sua prática, para sua aula? Referências bibliográficas? Também, pode ser autores, uma corrente de pensamento. Tem N autores que eu utilizo, principalmente durante a graduação, mas a gente tem outros protocolos que são entregues a partir da nossa assessoria. Nós utilizamos para avaliação física o SF36, que é padronizado, e o American College e que hoje é minha maior referência. (Professor 3)***

*Então, tem um probleminha, a gente sai da faculdade com essa ideia de fazer a coisa virar ciência, fundamental, citações e autores. Porém, eu aprendi agora porque o contato que tive com a natação anteriormente eu não tinha citações. Eu era estagiário na Vila Olímpica, aprendia com o outro professor a seguir as orientações e vivenciando mais na prática e nesse clube que eu tô com natação, não é diferente. Um amigo que já tá se formando e é estagiário, no caso, lá no clube, ele foi nadador atleta de alto rendimento do botafogo, trabalha com a gente lá. Eu aprendi a elaborar treino de natação com ele. Metodologia de dados, isso a gente aprende na faculdade e na prática com ele. Mas a gente não tem referência para poder citar porque a gente vai fazendo uma troca: a prática dele com um pouco da minha vivência com metodologia de dados. (Professor 7)*

Diante disso, percebemos que as bases teóricas que norteiam as práticas desses professores têm predominância nas ciências naturais, ratificando as críticas iniciadas na década de 1980 quanto à hegemonia da biologização na teoria e na prática do ensino da EF. A crítica que construímos não está relacionada a essa corrente está presente nas aulas de EF e sim, a perspectiva biológica, se sobrepujar mediante aos conhecimentos das ciências humanas, sobretudo, negá-los perante a área da EF.

Os professores 2 e 7 destacaram a experiência de vida como um elemento para fundamentar suas propostas de ensino. Esses professores disseram que tomam como base para aula, experiências vivenciadas por eles e terceiros. Eles apontam que a sua vivência na prática docente dão elementos para prescrição das aulas. Ainda que essas aulas não estejam claramente definidas, vale lembrar que para Giroux (1992), para uma prática transformadora as teorias educacionais devem dar condições aos discentes a participarem de debates do âmbito público e democrático, bem como estimulá-los a se tornarem líderes. Sem uma teoria

educacional definida apresentada pelos docentes 2 e 7, cabe identificar quais são as práticas docente desses professores para entendermos suas aproximações teóricas.

Já as teorias fundamentadas nas ciências naturais - como vimos no primeiro capítulo e apresentada por alguns professores - possuem poucos espaços para o fortalecimento pessoal e social dos alunos até mesmo do corpo docente. As propostas de ensino ambientadas nos aspectos fisiológicos valorizam *a performance* humana, desconsiderando a bagagem histórica e cultural trazida pela realidade do aluno, além de fortalecer as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos.

Como apresentado por Giroux (1992), os professores estão vivenciando o contexto da divisão técnica e social do trabalho docente. Nesse sentido, se tornando especialistas no fazer pedagógico e distante da realidade social. Professores cumpridores de tarefas instrumentais com pouco espaço para o debate da sua prática, com teorias metodológicas cada vez mais técnicas e eficazes no requisito eficiência e controle do conhecimento. Esse cenário técnico-instrumental e eficiente abordado pelo autor americano é identificado na fala de oito (8) professores que apresentaram uma perspectiva advinda dos protocolos e estudos da American College<sup>12</sup>, tomando como principal fundamentação teórica para pensar sua prática pedagógica. Como observamos acima e a seguir:

*Então, como eu trabalho com musculação e sou personal, minha base está na fisiologia do exercício. Tenho o Mcardle, o American College e artigos em sites que sempre utilizo. **Há outras referências?** Tem o material que ainda tenho da faculdade, os professores foram bons, lembro dessas referências deles. (Professor 5)*

*Então, estou trabalhando em uma academia lá no X e as referências que utilizo são os artigos, as coisas que me lembro da faculdade, a parte de fisiologia e anatomia. Eu não uso esses blogs e sites que o pessoal usa, sabe? A gente tenta conscientizar porque não tem base. Ah, tem também os artigos do American College que o pessoal costuma usar. Acho que é mais isso mesmo. (Professor 1)*

Nesse sentido, identificamos que as propostas teórico-metodológicas dos professores pesquisados estão pautadas, predominantemente, nas ciências naturais

---

<sup>12</sup>O American College of Sports Medicine (ACSM) é uma organização que promove referências e parâmetros biológicos para aplicação nas ciências do esporte e do exercício. (Disponível em: <http://www.acsm.org/>)

com as derivações na biologia e fisiologia. Nenhum professor mencionou ou soube explicar sobre autores ou abordagens críticas da EF. É necessário considerar que o profissional em EF preocupado com a transformação social que se aproxima da perspectiva do intelectual transformador deve adotar, sobretudo, uma teoria educacional que não se limite às questões das ciências biológicas.

De fato, quando os professores apresentaram as suas principais referências teóricas foi possível considerar que as práticas desses docentes não estão aproximadas da função do professor intelectual transformador retratada por Giroux (1992). Em busca de mais evidências, procuramos compreender questões correlacionadas à sua atuação docente, o que veremos na próxima categoria de análise.

#### **4.2. Proposta Pedagógica**

Nessa categoria iremos apontar elementos da prática docente a partir dos relatos discorrido pelos professores no que tange: a participação, a construção das propostas de ensino, planejamento de aula, elementos constitutivos de ensino e a autoavaliação da prática docente.

Como já apresentado, a educação vem sofrendo um processo de mercadorização tendo como princípio a dissociação do direito social para uma perspectiva de bem de consumo. Em se tratando da EF no âmbito não escolar, em especial, na instituição privada, parece ser mais perceptível essas novas relações. Conforme Giroux (1992), essa dissociação tem sido utilizada no planejamento pedagógico técnico tendo um papel importante, sobretudo, para consolidar o trabalho docente como uma força produtiva que reproduz as condições política, econômica e social hegemônica.

Desse modo, retirar, como também negar ao professor a construção pedagógica do seu ensino perante a sua realidade social se traduz em negar a própria capacidade de exercer sua intelectualidade. Ou seja, o professor ausente na elaboração e reflexão da sua prática pedagógica está sujeito a reproduzir papéis sociais comprometidos com proposições educacionais hegemônicas para a manutenção das condições sociais vigente.

Assim, os professores devem se responsabilizar por construir debates que problematize as temáticas do que ensinam, como ensinam e quais os objetivos mais amplos desejam alcançar. Isto significa que os professores devem lutar pelo papel de elaboração e definição de propósito de ensino (GIROUX, 1992; 1997).

Para entender esse cenário, vivenciado pelos professores oriundos e residentes do Complexo da Maré, perguntamos se eles participam das reuniões, conselhos e/ou colegiado para discussãodas demandas da instituição que atuam;se sabem como são construídas as propostas de ensino e como elaboram seu planejamento de aula.

Podemos perceber diferentes relações na participação e práticas desses professores, sejam os que trabalham na Maré, os que não trabalham ou os que estão vinculados a uma esfera pública. Vejamos a seguir o que foi exposto pelos professores:

Docentes que trabalham em instituição privada, externa ao Complexo da Maré.

**Como é construída a proposta de ensino no seu local de trabalho?** *Atualmente eu trabalho em um clube, minha renda maior hoje é nesse clube, que é voltado para aquáticas. Tem natação pra diversas faixas etárias: criança, adulto, idoso, que é a melhor idade, e também hidroginástica. E lá ele tem como objetivo pôr a natação voltada, melhor, ela é 50% voltada para o rendimento e 50% voltada para a qualidade de vida, para a manutenção da saúde. As pessoas nos procuram também por isso. Como é que é feito: a dona é professora formada em educação física escolar, com especialidade em natação, é dá aula no colégio em Santa Teresa e ela também dá aula no clube Botafogo. Então, com isso, ela inaugurou a empresa. Já veio um pouco essa base do alto rendimento, os treinos são voltados para o alto rendimento, a gente disputa campeonato e tal. Uma boa parte do público que veio não veio pensando nisso. Veio pra fazer a atividade diária, 2 ou 3 vezes na semana, e outra parte vem porque o médico indicou, por ter problema respiratório e a natação é um dos (esporte) melhores para desenvolver a melhora cardiorrespiratória. E outros por ter lesão, não podem fazer atividades com impacto. Então, a proposta de ensino do local não teve bem uma proposta. A dona da empresa quando nos contratou só perguntou se a gente trabalhava com natação e disse que iria vir com a base de treino do botafogo e iria passar mais ou menos essa base porque iríamos trabalhar com o público lá. (Professor 7)*

*Não tem uma coisa assim, explica assim para nós lá, assim, conceitos da instituição, mas acredito que não seja diferente do que tenho conceito para mim. **Há reuniões, conselhos e-ou colegiado para discussão sobre as demandas da instituição? Você participa? Como?** Tem reunião sim, bimestral ou trimestral, é*

*alguma coisa assim. Sim, participo dando minha opinião para melhorar nosso trabalho e a qualidade dos serviços que a gente presta para nossos alunos. (Professor 4)*

Docentes atuantes no Complexo da Maré:

*Então, é um projeto social, né? E como projeto tem aquela responsabilidade e preocupação com os alunos. Trazer valores de participação, colaboração, saber lidar com a vitória e a derrota, a gente tenta fazer o melhor. Mostrar outras possibilidades para as crianças daqui, mostrar que o mundo é muito maior que a Maré. Proposta além de ensinar a jogar é mais que isso, né?! Mas assim, não tem nada por escrito não, que eu saiba não. **Há reuniões frequentes dos professores ou coordenação para debater o planejamento?** Na verdade há um encontro uma vez no mês que eu passo um relatório das atividades, chamada, número de atendimentos (alunos e aulas) para a coordenação, também falo do material essas coisas. (Professor 8)*

***No seu atual trabalho tem uma proposta de ensino? Você conhece essa proposta?** Sim, a gente quando entra no projeto social, no próprio nome social, você vai trabalhar o relacionamento humano. O Objetivo da Vila, o objetivo do projeto - embora tenha outros patrocinadores com outras visões, mas que de certa forma caminha para um objetivo só - é a massificação, que é dá a oportunidade para essa criança da comunidade, em um período que elas estão fora da escola, estão ociosas. Você estar atendendo essas crianças e de repente tirando ela, desviando ela de outro caminho que para ela é muito fácil hoje em dia. Porque ela tem oportunidade de ser resgatada de outros caminhos, então é um trabalho bom, é um trabalho que visa isso, que desde o momento que a gente entrou que eu entrei nesse projeto que seria isso e eu venho tentando fazer dessa forma. **Há reuniões frequentes dos professores para debater o planejamento, você costuma ir?** A gente tem duas horas semanais que a gente sempre se reúne para discutir, olha como está sendo apresentar o planejamento, estudá-los, vê o que foi possível aplicar e o que não foi. Até porque por ser um projeto social e a gente tem os patrocinadores da prefeitura. Além de tudo isso é uma área de risco, é uma área que a gente sempre tá entrando numa situação - tá tendo problema, tá tendo operações - a gente tá sempre quebrando esses planejamentos, porque existe esse ambiente. Você se planeja para dá uma aula, aí a aula não acontece porque está tendo uma questão interna. A questão financeira também acontece porque às vezes o professor deixou de receber, aí a gente entra no que chamamos de "rodízio". Aí a gente para: um vai, outro não vai. A gente tenta seguir esse planejamento na medida do possível também. Vou te dizer que o planejamento é seguido a risco, mas na medida do possível a gente trabalha o programado para aquele dia. (Professor 2)*

***E como foi construída essa proposta, foi construída com os professores, com a população ou foi entregue já pronta, como se chegou a esse arranjo de política pública? Há reuniões,***

**planejamento para discutir essas atividades e com que frequência?** Sim há uma constante organização com o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), mas também temos reunião com as apoiadoras, são só os professores e há também reunião geral com a prefeitura do rio com assessoria do programa da academia carioca. Essas reuniões são constantes, a gente sempre tá se programando de como podemos fazer as ações e atuar no calendário da saúde e todas as ações são tomadas a partir de muito planejamento. **Você poderia citar um exemplo de ação?** Nós fazemos ações, como por exemplo, em uma campanha que seja o Novembro Azul. Eu fiz uma caminhada pelo território, além deles conhecerem a atividade física da caminhada eles foram instruídos para serem multiplicadores de como chegar à Unidade de Saúde, de como é solicitar o atendimento e fazer valer o seu direito, saber sobre os males do câncer de próstata e sobre a saúde do homem. A ideia é fazer com que esses alunos se tornem multiplicadores com o objetivo da unidade de saúde ter mais adesão pela comunidade a partir do conhecimento. Assim, quando a população conhece ela tem uma ação porque ela vai saber reivindicar seu direito, saber reivindicar o que ela pode e o que ela não pode. Assim, fazendo o que o cuidado e a promoção de saúde seja feita e, nesse caso, objetivo também era aproximar o homem ao posto de saúde porque o homem, por ene motivos, ele não se cuida. A sociedade coloca o homem forte que nunca vai se abalar, não vai ficar doente e acaba não fazendo exames preventivos. A partir da ação a gente consegue trazer um quantitativo de homens para cuidar da saúde, assim prevenindo doenças futuras. (Professor 3)

O que eu vejo nas academias aqui na Maré, eu não sei lá fora, mas na Maré o objetivo é o lucro pelo lucro. Não tem a intenção, pelo menos que eu conheço a grande maioria não tem objetivo de trazer qualidade de vida, prevenção de doenças. É simplesmente o lucro pelo lucro e ganhar dinheiro para a academia. Posso estar errado, mas eu não vejo. **Há reuniões para discutir as demandas da instituição? Você participa?** Para ser sincero eu só me lembro uma vez que teve uma reunião com relação aos conflitos entre os professores na academia, mas para outras coisas não. Eu já trabalhei fora da Maré, normalmente é essa a realidade da educação física: um querendo ser melhor que o outro, um querendo saber mais que o outro. Eu acho que tem muita briga na profissão e eu acho que isso é um dos motivos para sermos mal remunerado. Nós mesmos nos rebaixamos. (Professor 1)

A academia possui só as propostas de atendimento, né? Tem as orientações da academia e padrão de exercícios para iniciantes, intermediário e avançado, para que cada estágio esteja sendo respeitado. Bom, essa proposta que eu conheço assim. (Professora 9)

Como apontado por Giroux (1992) o processo de mercadorização do ensino tem promovido políticas que cada vez mais impedem ao corpo docente de interferir

nas condições econômicas e ideológicas da sua prática. Tal perspectiva pode ser observada nos relatos dos entrevistados, sobretudo, aqueles que trabalham na esfera privada. Esses professores desconhecem a proposta de ensino, bem como os objetivos e princípios que norteiam a instituição de trabalho, ainda que participem das reuniões promovidas pela entidade. Dos seis professores que trabalham na comunidade, três trabalham em projetos sociais da prefeitura. Estes docentes foram os únicos que apontaram possuir espaço e tempo exclusivo para o planejamento das suas práticas, como também espaço para ser ouvido e atendido no que se refere às demandas da realidade social da comunidade.

Desse modo, percebemos que a esfera pública, nesses casos de ordem municipal, ainda resiste às políticas que negam espaços que permita a participação na construção pedagógica do ensino-aprendizagem ao corpo docente. Tal possibilidade é muito relevante diante do cenário do trabalho docente, que tem distanciado o professor da reflexão educativa e da sua realidade social. Vale ressaltar que - ainda que essas participações e voz, de certa forma, acabam reproduzindo políticas hegemônicas - são espaços garantidos para intervenção dos professores. Tal espaço pode oportunizar uma prática que promova a transformação social.

A seguir veremos qual a perspectiva desses professores enquanto a relevância da profissão para a comunidade. Primeiramente, apresentaremos os relatos dos professores que não atuam na comunidade e em seguida os que atuam:

Docentes que não atuam na comunidade:

***Você considera o nosso trabalho importante? E para a comunidade?*** *Sim, considero a minha área de atuação importante, principalmente para a qualidade de vida das pessoas - que com exercícios e têm estudos que comprovam que exercícios melhoram a saúde das pessoas. Inclusive, a educação física está incluída na vida das pessoas e para a comunidade seria a mesma coisa. Só que aqui diretamente eu não tenho contato com nada, mas tem, por exemplo, a vila olímpica que fornece ao pessoal da comunidade atividades físicas que podem melhorar a qualidade de vida delas. (Professor 4)*

***Você considera seu trabalho importante? Principalmente lá para a comunidade?*** *Sim, a educação física tem a preocupação com prevenção e tratamento de doenças como a obesidade, hipertensão, diabetes e outras. Além de promover a qualidade de vida das pessoas. Para a comunidade nós temos a Vila Olímpica, que é um espaço aberto para as pessoas fazerem atividades físicas. Há*

*profissionais lá, bons, com essa preocupação com a saúde da população. (Professor 5)*

*Com certeza nosso trabalho é importante, mas infelizmente há muitos curiosos que apenas reproduzem o que blogs e terceiros que vivem da experiência da nossa profissão e não sabem nada. Acredito que nossa comunidade deveria dar mais oportunidade para a prática de atividade física. A gente tem nossa realidade de violência e nem sempre as pessoas conseguem dar continuidade nas atividades físicas e espaços mais seguros para as pessoas ir com tranquilidade. (Professor 6)*

Docentes que atuam no complexo da Maré:

***Você considera o nosso trabalho importante? Muito (Risos)***  
*Muito, a gente trabalha tanto na escola como na academia para prevenir doenças e melhorar a qualidade, às vezes as pessoas acham que é só chegar e rolar a bola e não é bem assim. A gente tem uma prática pedagógica por trás disso, um plano pedagógico e as pessoas enxergam com rola bola e que qualquer idiota faz. **E para nossa comunidade você acha que é importante?** Também, assim não só para a comunidade, mas para qualquer lugar. Como eu falei, para a saúde principalmente, as pessoas aqui não tem poder aquisitivo alto, então, na medida do possível, a gente acaba se submetendo a certas coisas para passar um pouco de profissionalismo para as pessoas daqui. Como eu falei há pessoas que se nomeiam professores e não são e acaba prejudicando outros. E a gente como profissional qualificado, a gente está tentando andar na contramão para combater esse não profissionalismo, esses desvios da profissão. (Professor 1)*

*Eu sempre falei comigo mesmo, eu tenho plena consciência. Eu trabalho em dois extremos: em um lugar onde as crianças têm tudo, todas as condições materiais, financeiras e trabalho em outro local, onde eu preciso tá levando de repente esse material que tá faltando, não só material para a prática do esporte, mas um diálogo, um abraço, um carinho. Então é difícil porque na infância você enfrenta muita pobreza. Eu me lembro que eu catei lixo com minha mãe para comer, isso quando eu era pequeno. Meu trabalho ali não é só chegar como um profissional de educação física. Chegar lá como um ser humano, com uma experiência e uma bagagem de vida da qual eu vejo aquilo e me vejo como um reflexo igual da minha vida. E tentar fazer alguma coisa, seja com valores morais, com abraço, com carinho, seria mais ou menos isso. Financeiramente não, como eu falei a gente tá passando por uma fase difícil, mas talvez que esses valores superem essa toda necessidade financeira. (professor 2)*

*Com certeza, na saúde a gente tem um trabalho bem abrangente à gente tem esse lado da promoção da Saúde, mas também tem um lado do cuidado. A gente trabalha com doenças crônicas, não transmissíveis: diabetes, pessoas com câncer, hipertensão, pessoas portadora de doença mental. Eles fazem atividades, eles têm um contato social, tem uma interação e lá eles se tornam. O educador físico como profissional da saúde já está há muito tempo, se eu não*

*me engano foi em 98, saiu uma lei, uma portaria, que torna o professor profissional da saúde. Sendo que foi introduzido na perspectiva da atenção primária em 2008 com o NASF (Atividades integradas às Equipes de Saúde) e a Academia Carioca. Através desses programas foram criados esses padrões de como o professor trabalharia nessa perspectiva. Então o professor é introduzido nessa perspectiva como profissional da saúde que trata essas doenças crônicas não transmissíveis. Além de promover as ações no território como falei, sempre com a interação dos médicos, enfermeiros, profissionais da saúde no geral. Tudo é feito em um conjunto. Uma família também se torna multiplicadores. Então essa promoção da Saúde se torna abrangente, o aluno que chega à unidade para cuidar da sua saúde ele transfere isso para sua família, para o seu vizinho. Então, esse cuidado se torna mais abrangente, pega uma pequena população e essa vai multiplicando a ideia de bons hábitos para a população, um reflexo bem legal. (Professor 3)*

*Com certeza, a gente é mais do que professor é amigo, dá conselho para essa criançada Tenta, como falei, dá outra oportunidade de vida para essas crianças, mostrar que tem outras possibilidades. Às vezes, as mães me procuram para ajudar com alguma coisa de indisciplina na escola ou em casa mesmo. Então, assim a gente deveria ser mais valorizado. Além de estudar muito, assumimos outras funções. (Professor 8)*

*Sim, muito importante eu trabalho com as pessoas e vejo a diferença na auto-estima, na saúde, às vezes a gente é até psicólogo. A gente trabalha para tratar e, também, prevenir as doenças e melhorar a qualidade. Às vezes, as pessoas têm dificuldades de ver nossa importância. (Professora 9)*

*Com certeza, a gente ajuda as pessoas na melhora da saúde, na auto-estima, entende e com as crianças nos projetos de esporte, a gente pode mostrar para elas princípios diferentes do que elas vêem aqui, né? O esporte traz valores de respeito, cooperação, solidariedade etc. que são importantes para ajudar as crianças a melhorar e enxergar outras coisas para a vida delas. (professora 10)*

A prática pedagógica está, muitas vezes, intrínseca à pedagogia que os docentes dominam (GIROUX, 1992). Nesse sentido, podemos observar no depoimento desses professores que as referências pedagógicas estão aproximadas com as práticas pedagógicas em EF no âmbito das ciências biológicas. Dentre elas, percebemos a preocupação, sobretudo, com a saúde e a qualidade de vida. Vale destacar que dos seis (6) que atuam na Maré, três (3) entendem a importância da EF para além da qualidade de vida (Professores 2, 8 e 10). Estes apontam uma perspectiva mais aproximada às referências das ciências humanas, apresentando preocupações no âmbito psíquico-social. Contudo, essas preocupações psíquico-

sociais ainda estão muito distanciadas de uma proposta na perspectiva do professor intelectual transformador por uma mudança da realidade social.

A seguir apresentaremos as respostas autoavaliativa sobre a ação pedagógica desses professores no que se refere a como consideram suas práticas e em que poderiam melhorar.

**Como você vê sua atuação docente? Você acha que poderia melhorar? Em que?** *Eu acredito que tenho uma boa atuação, pois estudei em uma boa universidade, tive um bom ensino superior e me dedico a pesquisar, sou cauteloso na minha fala tento respeitar a todos. E sempre, como pessoa acredita que precisamos mudar se atualizar, deixar o orgulho de lado e saber que nunca atingiremos o máximo do conhecimento, até porque as coisas mudam com muita velocidade. Quero entrar em grupos de estudos, participo de muitas discussões e fórum na internet. Como falei, sempre tô lendo as novidades para assim melhorar minha prática. (Professor 6)*

*Eu creio que tenho uma atuação boa sim, dentro da minha área de atuação e acho que poderia melhorar, ainda que eu ache que é bom eu sei que dá para ser melhor. E isso seria se dedicar cada vez mais nos estudos, buscando mais cursos mais conhecimento para poder aplicar isso no meu trabalho e me dar uma qualidade melhor nessa prática de atividade física dos alunos, com embasamento científico e é isso. (professor 4)*

*Eu vejo minha atuação como uma boa atuação, acho que eu venho fazendo aquilo que os profissionais deveriam fazer atuar em qualquer classe: baixa, média ou alta; dando uma boa qualidade, um bom ensino; independente de religião, independente de classe financeira, tratar todos por igual, sem tá distinguindo. Aqui eu dou uma boa aula porque é classe alta e os pais me cobram, eu tento fazer isso. Eu acho que minha prática poderia melhorar minha prática docente sim eu acho que tá faltando um pouco mais de área de conhecimento. A gente acaba se formando e começa a ganhar um pouco de dinheiro e fica um pouco afastado das informações da leitura das pesquisas, e a gente acaba se afastando um pouco. E fica só na prática, e vai perdendo um pouco da teoria. Eu tenho que voltar a ler mais e tá buscando melhorar a qualidade da nossa profissão, né? (Professor 7)*

**O que você acha da sua prática docente? Melhorar sempre acho que a gente tá sempre se moldando e se readaptando, se reescrevendo, vai amadurecendo e vai percebendo que poderia melhorar. A gente vai se adequando, porque o profissional de educação física ele é mutável, ele sempre tem que tá se reinventando e melhorando. Também quero fazer uma pós para sempre tá na frente. (Professora 10)**

**Como você vê sua atuação como professor? Você acha que poderia melhorar sua prática docente? Em que?** *Acho que tenho uma boa prática, sei que tenho portas abertas em vários lugares, as*

*peessoas gostam do meu trabalho, mas é claro que a gente sempre quer melhorar. Eu tenho pós estou me organizando para fazer mestrado, né? A gente sempre tem que buscar melhorar fazendo curso, se atualizando porque se você deixar a correria te engole e você acaba não fazendo nada e fica parado no tempo sabe. Então, assim, acho que temos que melhorar, se valorizar como profissional, né. (Professor 5)*

Conforme esses trechos acima, os professores apresentam unanimidade em afirmar que necessitam melhorar a sua prática de ensino. Essa melhora se apresentou associada a uma formação continuada. Por outro lado, nenhum professor apontou negativamente a sua atuação docente. Tais professores associaram a qualidade da sua pedagogia a uma formação continuada, como ingressar no curso de pós-graduação para melhorar a qualidade da aula. . Todos apontaram a necessidade de continuarem estudando seja para melhorar a prática de ensino ou para uma qualificação profissional que oportunize melhores remunerações salariais.

De acordo com Giroux (1992) considerar o professor como intelectual faz repensarmos o papel do professor, como também buscarmos alcançar profissionais ativos e reflexivos na sua prática pedagógica. De fato, essa concepção dos professores em concordarem em repensar e melhorar sua ação no ensino mostra uma reflexão, sobretudo, da necessidade de compor um alicerce teórico que fundamente sua prática. Entretanto, não significa que as discussões teóricas que alicerçarão esses profissionais serão os mesmos debates que enfrentam e lutam contra uma imposição ideológica e pedagógica que rege nossa sociedade.

Nesse sentido, não basta apenas buscarmos profissionais preocupados com sua prática. Para avançarmos na perspectiva do intelectual transformador é necessário mais que professores reflexivos e sim uma fundamentação teórico-metodológica, bem como uma prática pedagógica comprometidas com mudanças das relações sociais.

### 4.3. Função social

Nessa última categoria de análise, e não menos importante, traremos elementos das práticas sociais dos professores pesquisados. Como vimos com Giroux (1992) o professor pertence a uma parte de intelectuais que constroem propostas de pensar e conduzir a sociedade numa dinâmica que produz uma consciência social. O intelectual assume uma posição de formulações ideológicas que contribuem para definir sua própria função social enquanto professor intelectual. Desse modo, optamos em identificar a perspectiva de realidade social dos professores de EF investigados a partir do seu entendimento de divisões de classes em baixa, média e alta.

As primeiras perguntas consistem em identificar como eles entendem as classes sociais<sup>13</sup>, onde eles se veem inseridos nessas classes, como também entendem a classe trabalhadora<sup>14</sup> e a pobreza.

Sobre essas questões foram unânimes enquanto a noção de pertencimento a uma classe baixa e trabalhadora. Entretanto, vale destacar a noção que predominou está associado a uma estratificação social. O fato de pertencerem à classe baixa estar relacionado a uma questão salarial e que seu deslocamento pelas classes está subordinado a uma classificação da renda familiar. Por outro lado, apenas dois (2) professores consideram que o fato de pertencerem à classe baixa tem sua causalidade na dinâmica estrutural da sociedade, isto é, ainda que sua renda

---

<sup>13</sup>Entendemos o conceito de classe social a partir da perspectiva marxista, conforme BARROS (1986, p.270).

As classes são grandes grupos de pessoas que diferem umas das outras pelo lugar ocupado por elas num sistema historicamente determinado de produção social, por sua relação (na maioria dos casos fixada e formulada em lei) com os meios de produção, por seu papel na organização social do trabalho e, por consequência, pelas dimensões e método de adquirir a parcela da riqueza social de que disponham. As classes são grupos de pessoas onde uma pode se apropriar do trabalho de outra, devido a lugares diferentes que ocupam num sistema definido de economia social.

Esses grupos foram aqui denominados pelos entrevistados como classe baixa, média e alta, sendo o lugar que ocupam diretamente relacionados ao poder aquisitivo e valor salarial que recebem.

<sup>14</sup> Idem, 13

aumento sempre serão vendedores da sua força de trabalho. Como percebemos nesses dois relatos:

*Cara é complicado. A classe baixa eu considero, a gente, nós, melhor dizendo, como classe baixa, eles até colocaram agora nós como a classe média, a tal da classe C, mas assim, eu entendo como classe baixa. A classe média é a pessoa que já tem um melhor poder aquisitivo, geralmente pessoas graduadas, já têm um emprego, mais estabilizados; que não é o caso da gente aqui, que a maioria das pessoas trabalham ou como comerciantes ou autônomas. Emprego aqui de fato, com carteira assinada, enfim, decente é meio complicado. Classe alta, hoje eu vejo, a classe alta para mim é o empresário e o político. Na verdade, não acredito naquela frase que 'você trabalhando você vai enriquecer'. Para enriquecer ou você vira político ou você é empresário ou dá sorte em nascer numa família boa, que vai te dá acesso ao São Bento ou Santo Inácio, enfim, para que você consiga fazer uma faculdade decente, um curso elitizado que não é nosso caso na educação física. (Professor1)*

*Então, eu sou da classe baixa. E a classe baixa é a classe que sustenta e leva o Brasil nas costas. A classe média, muitos são os ex- classes baixas, que no governo Lula ascenderam socialmente, também conhecido como emergentes. Eles são manipulados pela classe alta que governa e manda no país. A classe alta são os políticos, os agronegócios, os grandes empresários. Na verdade, o sistema é montado para ter os que mandam e os que cumprem. **Qual sistema? O capitalista, né. E como você entende a classe trabalhadora?** Então a classe trabalhadora agora penalizada com as novas leis trabalhistas é a classe baixa e os emergentes que contribui para que continue assim. (Professor 6)*

Ainda percebemos nos depoimentos dos professores 1 e 6 o reconhecimento da dominação econômica sobre a classe trabalhadora por quem detêm os meios de produção.

***Você tem pretensão de ascender socialmente?** Como eu te falei eu não acredito na riqueza, eu acredito, como por exemplo, tô querendo fazer uma pós para depois entrar no mestrado para me tornar um professor de faculdade e assim tem um poder aquisitivo um pouquinho melhor e ter uma melhoria de vida, mas não necessariamente me tornar rico. De forma legal hoje no Brasil não acredito, hoje, ainda porque a gente vê as reportagens aí os empresários tudo envolvido com corrupção e a politicagem. Mas é isso, ainda não me vejo rico. (Professor1)*

*Vejamos, claro que todo mundo que ter melhores condições de vida. Deixar de sobreviver e viver mais e melhor. A gente tenta lutar por essas coisas, mas eu não acho que seja possível ficar rico. Acho sim, que podemos até conseguir montar uma academia, ser um microempreendedor; mas de boa, não vejo uma ascensão social*

*nisso. Trabalhador sempre será trabalhador, empresário sempre será empresário. (Professor 6)*

Nos depoimentos dos professores 1 e 6 enquanto a sua consciência<sup>15</sup> de ascender socialmente percebemos o entendimento como uma meta ilusória posta pela sociedade. Conforme os relatos desses dois professores, as demarcações e limitações das classes são claras e cristalizadas em dois pólos que regem o modelo social. Porém, para os demais professores há a possibilidade da ascensão social por meio da qualificação profissional. Nesses depoimentos a percepção de classe está aproximada para um entendimento sociodemográfico de cunho salarial. O que pode levar a uma errônea e limitada interpretação da realidade sobre as relações das classes. Por exemplo, achar que as desigualdades sociais se solucionariam com o aumento da renda da população. A seguir veremos os relatos desses professores:

***Você acha que aqui no Brasil existe uma classe baixa, uma classe média e a classe alta e como você vê isso? Na minha percepção é bem subjetivo, né? Mas jogando nessa classificação de baixa, média e alta: chegar à média eu ainda não cheguei. Eu hoje eu ganho um salário bem maior do que eu iniciei. Até mesmo para a nossa área que é bem complicado, você ter um valor acima de 2.500 reais tem que estar trabalhando bastante, em vários lugares, para conseguir esse valor de 2.500 e até 3.000 reais. Hoje eu ganho 4.820, então tá bem acima do que comecei. Mas eu acho que eu não cheguei nessa classe média. Essa classe média seria pessoas que ganham em torno de 10.000 a 15.000 reais. E Classe alta aqueles que ganham acima de 100.000 a 150.000 são grandes empresários. Eu ainda acho que to nessa classe baixa. **Você tem pretensões de ascender socialmente?** Sim. Minha meta é alcançar um mestrado, porque eu tenho essa vontade de dá aula em faculdade. (Professor3)***

*Eu vejo uma diferença enorme entre as três classes, a baixa, a média e a alta muita desigualdade, muitos com tanto e outros sem nada. (professora 10)*

*Eu acho assim, em minha opinião existem sim essas divisões de classe sim. Mas acredito que a classe baixa hoje está melhor. A classe alta são os empresários, o pessoal que tem muito dinheiro e a classe média esqueceu de falar, são os muitos que eram da classe baixa e ganharam dinheiro e hoje tem uma condição melhor de vida. Alguns são comerciantes, microempreendedor, é assim que vejo a classe média. **Mas porque você acha que a classe baixa hoje está melhor?** Ah porque as coisas foram melhorando, por exemplo, aqui*

<sup>15</sup> Consciência entendida como um fenômeno que possui um movimento e não simplesmente dado. Ou seja, a consciência do sujeito não “é” ela “se torna” a partir da interiorização das relações vividas em sociedade. Ver em Iasi (2011). *Ensaio sobre consciência e emancipação.*

*mesmo tinha muita gente vivendo na palafita hoje já não tem mais. Em muitos lugares tinha esgoto para tudo que é lado, hoje é um pouco melhor. Entendi. Você acha que você entra em qual dessas classes? Eu sou a classe baixa ainda. Claro que a gente sempre tenta melhorar. Por exemplo, eu trabalhava na lojinha e você sempre me via passar, trabalhando só ali, mas aí eu logo analisei se o local ia me dá estabilidade para eu poder fazer uma faculdade. Eu decidi que iria ficar ali até acabar a faculdade. (Professor 5)*

Quando perguntado sobre qual o entendimento de classe trabalhadora, eles, unanimemente, ratificaram sua consciência e pertencimento a classe trabalhadora, tal como se segue:

*A classe trabalhadora é a classe mais sofrida que paga mais impostos e estamos sendo sempre penalizado. Pegamos ônibus cheio, dentro de uma lata de sardinha, a gente não tem lazer, a violência aí que nos deixa preso. Todo dia tem tiroteio e ninguém faz nada e, porque não faz nada, porque é a classe trabalhadora que não sabe lutar pelos seus direitos (Professora 9)*

*A classe trabalhadora é a que sustenta o Brasil, é à base de tudo. Como eu sempre falo com o pessoal: a história não muda o que muda são os personagens. Um exemplo disso é Reforma, quer dizer a Revolução Francesa. Se você pegar a revolução francesa ela explica o que tá acontecendo no Brasil, a classe trabalhadora sustentando os políticos e os empresários. (professor1)*

*É a classe que mais paga imposto, é que mais movimenta a economia do nosso país, é a que mais sofre e, ao mesmo tempo, não sei se é uma verdade, mas eu vejo uma felicidade com maquiagem. Os mais ricos maqueiam e colocam as pessoas na periferia e essas pessoas na periferia - por não ter conhecimento de que o mundo é bem maior – toma. Vamos colocar assim: acabam sendo felizes com o que tem, sem saber que podem adquirir mais conhecimento (...) (Professor3)*

*A classe trabalhadora, acho que abrange todas essas categorias desde que nisso ali haja a venda da força de trabalho, né?! Pra sociedade, né?! Pra um modo geral. Eu acho que essa coisa da classe trabalhadora tá mais voltada para classe baixa mesmo e abrangendo as outras classes (Professor 4)*

*Eu vejo a classe trabalhadora como a grande massa, né? Mesmo com todo esse índice que estamos vendo de desempregado, pessoas mal preparadas pra encarar também a situação que nos encontramos(...) (Professor7)*

Com base no nosso recorte teórico marxista, acreditamos que as divisões de classes transcendem os limites da renda do trabalhador e se encontram no âmbito

estrutural, imposta pelo projeto societário vigente. Esse projeto societário possui demarcações de gênero, raça, sobretudo, a de classe. Por um lado, aqueles pertencentes ao grupo dominante - representado pelo Estado e os órgãos privados que controlam e dominam as forças produtivas de trabalho – e por outro, a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho.

Sobre a questão salarial, perguntamos aos entrevistados o que acham da remuneração salarial. Foi quase unânime a insatisfação. Somente os professores 2 e 3 estão satisfeitos, mas admitem que gostariam de superar esses atuais salários, bem como ser valorizado no mundo do trabalho.

Professores 2 e 3:

**Você acha que a média salarial do professor justa?** Quando você fala do professor (risos) eu me enquadro nele. É uma questão de educação, hoje você vê que a maioria das coisas não tem investimento, o nosso estado falido, nosso país se arrastando aí na questão da segurança, da saúde e da educação. Eu vejo que para a classe que domina, né, como eu falei no começo, para eles não interessa se o povo tem educação. Então, hoje eu vejo assim, eu como professor o salário pode até ser acima da média, pelo meu quadro de vida, como eu levo. Pode até que venha ganhar mais, mas eu não sou valorizado enquanto profissional. (Professor 2)

**Você acha que ganha o que merece?** Então, hoje sim. Na área da saúde o profissional de educação física é bem valorizado até mesmo pela questão de eu trabalhar 40 horas semanais eu acho que é um horário bem adequado, eu tenho uma flexibilidade no trabalho. Eu consigo trabalhar de uma forma mais livre. Então, todo o contexto que tem o trabalhador de educação física na área da saúde e até mesmo ser um profissional novo nessa perspectiva, eu acho que sim, tá ganhando um salário bem adequado. Até mesmo equiparado com os outros profissionais que são mais tradicionais como, por exemplo, enfermeiro, psicólogo, fisioterapeuta, isso na atenção primária. (Professor 3)

Professores insatisfeitos:

**Você acha que a média salarial do professor justa?** (Risos) Com certeza não é justa. **Quanto seria a média salarial justa?** Acho que em torno de uns cinco mil reais. Você tem que pagar as contas, filhos e a sorte que na comunidade o valor da energia é mais baixo, a gente não paga água, mas para viver lá fora é complicado. Acho esse valor dá mais ou menos para viver, mas a gente tem que sempre tá investindo na gente, na educação, sempre se aperfeiçoar para ir ganhando mais. (Professor 5)

**Você acha que a média salarial do professor justa? Quanto seria?** Não, com certeza não é justa. A nossa hora aula ainda é muito desvalorizada, tem profissões que o estagiário ganha mais que eu que sou formada. Um absurdo. Tanto que eu trabalho com venda de cosméticos para me ajudar na renda porque só com nossa área não tem ajudado. Não sei quanto seria justo, mas deveria existir um piso nacional de no mínimo três mil reais por 30 horas por semana. É o que eu acho. (Professora 9)

Não, eu não ganho o que mereço e nós não ganhamos o que merecemos. Assim, é meio complicado a gente comparar a nossa profissão com outras profissões, mas aí você vê o absurdo que é: A gente estudar a beça, uma média de uns 4 anos para ter duas graduações, investimento para quem faz uma faculdade privada, que tem que pagar mensalidade e a gente tem que estudar, trabalhar temos despesas e família e, atualmente, nossa realidade é 13,18 centavos por hora-aula. Eu acho que é injusto a gente tem que trabalhar várias horas por dia em 3, 4 lugares diferentes para ter um valor x mensal razoável e algumas outras profissões totalmente diferente. Eu não sei mensurar, mas 13, 18 é complicado. (Professor 7)

No caso dos profissionais da educação, a baixa remuneração salarial faz parte do processo de desvalorização do trabalho docente, em especial, pela a política de mercadorização da educação. Como observado, 80% dos professores da pesquisa - embora nem todos atuem na área escolar – apontaram não estar satisfeito com seu salário. Todavia, apenas 40% gostariam de atuar em outros locais para que assim pudessem se sentir satisfeito. Desse modo, não estar satisfeito com a renda obtida no atual local de atuação, não significa estar insatisfeito com o ambiente de trabalho.

Como apontado por Giroux (1992), é indispensável à tomada de consciência da realidade vivida pelo sujeito, pois a partir da reflexão crítica o oprimido passa a ter a intencionalidade de sua ação, seja no âmbito social ou político.

Nesse sentido, com pretensões de compreender sobre a perspectiva de vida desses professores de EF, perguntamos como eles se imaginariam caso não concluíssem o ensino superior e como eles veem aqueles que não conseguiram ingressar na vida acadêmica.

**Se você não ingressasse no ensino superior, como você imagina como seria a sua vida?** Sinceramente não sei, mas eu tenho um curso técnico talvez estivesse trabalhando nessa área, realmente não sei. **Como você vê as pessoas que não conseguem ingressar no ensino superior?** Realmente é complicado, porque

*abrange vários fatores. Mas o principal é a condição que o ensino da escola pública não dá base para você prestar o vestibular. Ensino precário que as pessoas não querem ficar na escola. Aí vai entrando os outros fatores, tudo já é uma m... não tem condição de disputar em igualdade um vestibular, vem à necessidade de ter que trabalhar para ajudar em casa, a pessoa arruma família e vai ficando cada vez mais distante da faculdade. (Professor 6)*

*Então, um exemplo é a gente se conhece desde pequenininho, a gente vê. Vou dá o meu exemplo: Eu entrei no CA tinha uma base de 60 alunos, hoje graduados, com ensino superior só tem eu e uma amiga minha. Aí as pessoas dizem o pessoal não se forma porque não quer. Na real, sabemos que não é bem assim. Nós que residimos aqui na Maré, eu tô fora da curva, eu e meus colegas, graças a Deus! Mas a grande maioria não tem oportunidade. Um exemplo disso são as guerras todos os dias, as operações todo dia, colégio que fecha. Aí como você vai disputar uma vaga para o Enem com uma pessoa que estudou no São Bento e uma pessoa que estudou no Vicente Mariano, que todo dia está fechado! Eles ainda colocaram essa nova escola de ensino integral que na verdade não é! As crianças largam cedo e quando tem aula. Então, infelizmente, oportunidade não tem e muita gente e muitos conhecidos meu tem que ingressar no mercado de trabalho para sustentar a família porque ou sustenta a família ou então passa fome porque não consegue conciliar trabalho e estudo. (Professor 1)*

**Se você não ingressasse no ensino superior, como você imagina, como seria a sua vida?** *Eu não sei, mas eu acho que muito provável estaria fazendo o que faço hoje vendendo meus cosméticos. Como falei, não vivo só da educação física e talvez também estaria trabalhando na lojinha da minha mãe. **Como você vê as pessoas que não conseguem ingressar no ensino superior?** A educação da escola é muito ruim. As pessoas realmente não saem preparadas para o vestibular. Mas se ela lutar, tem que trabalhar, estudar e correr para conseguir alguma coisa. (Professor 9)*

*Eu creio que eu esteja numa situação melhor que eles. Mesmo que eu não esteja recebendo o que eu acho justo eu estou fazendo o que eu gosto, é uma profissão que eu gosto muito. Valeu muito à pena estudar esses quatro anos e seria bom também se eles tivessem tido essa consciência de ter dado continuidade ao estudo deles. Muitos eu sei que não tiveram oportunidade, mas alguns poderia ter sim continuado a estudar e acabaram desleixados e não continuaram os estudos. E acho que é isso não tenho muita coisa pra falar sobre isso. (Professor 4)*

**Hoje você consegue se ver como seria sua vida se não ingressantes no ensino superior, na educação física?** *Aí entra mais numa questão pessoal, né? Eu fui em busca, fui à luta, a partir do momento que fiquei órfão de pai e mãe, minha mãe morreu e meu pai nos abandonou, a vida me ensinou a necessidade de sobrevivência e me levou nesse caminho e eu agradeço a Deus! Agora, tudo que eu gosto, eu fiz. Eu gosto da área de esportes, na área de educação física, eu sempre gostei, então se eu talvez não*

*tivesse ido à luta de correr atrás, então não teria nenhum sentido de estar aqui. (risos) **Como você vê as pessoas que não conseguem ter o acesso à faculdade?** Olha, tem pessoas e tem pessoas. Tem gente que tem a condição financeiramente de cursar a faculdade, no entanto não fazem por onde. Como têm outros, que não tem condições, o que foi o meu caso, e sonha, e luta, por questão de necessidade. Estou aqui hoje e acho que as pessoas que não ingressam, por questões de repente, por não querer mesmo por não gostar de estudar, infelizmente é uma escolha de cada um. Eu optei por estudar. Mas meus colegas não entraram e deixaram de estudar, mas trabalham, tem a vida da forma que cada um optou. (Professor 2)*

Identificamos que 60% desses professores apontam que a precarização da escola pública é um dos principais fatores que prejudica a inserção de oriundos de comunidades de baixa renda ao ensino superior. Os demais 40% alegaram que escolhas pessoais são determinantes para o ingresso na universidade.

Cabe ressaltar, ainda que os sujeitos dessa realidade social compartilhem das mesmas precariedades e a ausência do Estado, as condições de acesso, por sua vez, também é diferente. Vale lembrar, que são sujeitos únicos, com uma construção histórica única, cada um na sua condição de vida sofrendo com diversos modelos de opressão.

Se faz necessário para o professor intelectual transformador ter a tomada de consciência da realidade, vamos destacar os professores 1 e 6 que - além de refletirem sobre a realidade da escola pública - não culpabilizaram os sujeitos próximos pela não inserção na universidade. Diferentemente dos demais entrevistados que, embora tenham mencionado a precariedade da escola pública, entendem que o ingresso no ensino superior é uma escolha individual.

Quando questionados sobre quais seriam os possíveis motivos para a não continuidade nos estudos de muitos de seus colegas, que até mesmo escolheram o mundo do crime organizado, os professores 1 e 6 fizeram um diagnóstico da realidade social e preposições a partir da tomada da consciência vivida por eles na comunidade. Assim, o não ingresso na universidade desses outros sujeitos não está subordinado a uma incapacidade pessoal, como se fosse um fenômeno unidimensional. Os depoimentos desses professores 1 e 6 demonstraram que o fato de outros sujeitos da mesma classe não ingressarem no ensino superior é tomado por uma complexidade que estão relacionados ao seu contexto histórico e social. Tal

posicionamento pode estar, também, no âmbito do sentimento de solidariedade coletiva ou da luta social que esses professores podem estar comprometidos.

Contudo, só entenderemos essas aproximações quando eles demonstrarem não somente uma tomada de consciência ou uma intencionalidade voltada para mudança, mas ações práticas no âmbito social, político e pedagógico. Para tal questão, perguntamos quais são as participações dos professores em outras esferas para além do mundo do trabalho, sejam nos grupos de estudo, movimentos sociais, partido político, sindicato etc.

Identificamos que nenhum professor tem um comprometimento com alguma organização, seja no âmbito político ou social. No entanto, unanimemente apresentara o interesse em participar de algum grupo, porém o que mais se apresentou de interesse desses docentes foram à inserção em um grupo de estudo. Somente os professores 6 e 7 relataram o interesse em participar de uma organização social. Os demais, 80% dos professores, não mostraram interesse em se inserir em lutas sociais, partido ou sindicato. A escolha para o grupo de estudo é justificada por ser um veículo de atualização profissional, como também uma oportunidade de garantir uma continuidade nos estudos, em especial, para o *stricto sensu*.

***Você participa algum grupo de estudo, movimento social, partido, sindicato ou organização social? Se não, você tem vontade de participar de algum desses? Tenho na área educacional, o que me falta é tempo. Às vezes não adianta também eu me programar para fazer parte de um grupo no qual eu goste, mas a eu não posso dar continuidade. Então a necessidade existe, como eu te falei, a gente precisa estar sempre estudando. Eu fiz curso, fiz pós, mas é diferente de você tá inserido em um grupo onde as pessoas estão buscando conhecimento. Então existe o interesse sim de eu fazer uma atividade de pesquisa sim, na área da educação. Eu participo de um grupo ligado à questão religiosa, que é a crisma, um grupo pastoral. Na questão de educação eu preciso sim. (Professor 2)***

*Agora não tenho participado, participava na época da graduação em projetos de extensão de pesquisa. Eu to sentido falta de participar de um campo de estudo. Eu gostaria de me inserir no campo de estudo na área de reabilitação. Eu até já faço isso, porque nossa equipe é multidisciplinar e acabo fazendo isso com a fisioterapeuta. É um campo que a gente está se atualizando. Lá no trabalho a gente acaba fazendo pesquisa para poder melhor tratar o paciente. Mas eu sinto falta de um trabalho de pesquisa ou de extensão. (Professor 3)*

*Atualmente não participo como eu trabalho em duas áreas eu fico sem tempo. Mas eu tenho vontade sim de participar de algum grupo. **Qual?** Ahhh não sei, mas acho que na área da fisiologia, treinamento alguma coisa da minha prática. **Então seria um grupo de pesquisa?** Isso e assim melhorar, conhecer mais as coisas, me atualizar sabe. (Professora 10)*

*Não estou envolvido com nada até o momento. Mas gostaria sim de participar de alguns grupos. Eu tenho interesse em participar. **Em qual?** Em grupos de estudo e também em organizações que trabalham com as crianças daqui, para dar uma educação melhor para elas e que possam dar outras oportunidades para elas. (Professor 6)*

*Não, não. Atualmente não estou participando de nenhum movimento social ou grupo, até tenho interesse, até gostaria uma vez eu dei uma consultada nas páginas. Um exemplo que tem aqui na Maré, o Redes da Maré e tal, mas atualmente não estou participando de nada, mas até gostaria. Também gostaria de frequentar algum grupo de estudos, acho importante. **Mas como você gostaria de participar?** Não sei, então, como eu já tinha te falado, eu tenho vontade de reunir alguns professores, né, eu, você e outros assim conhecidos, já formados e ir às escolas daqui mesmo, como a escola Bahia, para fazer palestras motivacionais para os alunos. Às vezes eles acham que a universidade está muito distante (Professor 7)*

*Não participo de nenhum grupo, mas tenho vontade de participar de um grupo de estudo só, que aí seria com o intuito de dar continuidade aos meus estudos só e aperfeiçoar o meu conhecimento ali dentro da área que tô atuando e acho que facilita a questão de pós graduação, nesse caso voltada para o mestrado e tal, é isso. (Professor 4)*

Giroux (1992) se preocupa não apenas com a prática pedagógica, mas também com uma prática social e política do professor, que deve caminhar para uma transformação das condições sociais vigente.

Diante disso, apresentaremos as últimas questões na tentativa de compreender as práticas e a posição na qual esses professores se veem diante da sua realidade social. Já concluindo as perguntas, questionamos como eles acham que poderíamos mudar a nossa atual realidade, sobretudo, a desigualdade e o que eles consideram mais importante para definir o professor. Observemos os depoimentos:

*Caraca, agora você me pegou. (Risos)(...) Bom eu não defini, assim eu não me vejo como o detentor do saber como as pessoas me*

colocavam, porque ninguém é. Assim vou colocar mais especificamente nossa comunidade se ela tem como mudar, só através dos professores, da educação. Como havia dito, a educação é à base de tudo, se você não tem educação, você não consegue discutir, debater e até mesmo se localizar em um ambiente. Então assim, o que é ser professor é complicado. Professor é um pouco de tudo na verdade. Ele é pai, amigo, conselheiro, é assim muitas vezes um psicólogo. É uma profissão, vamos colocar, transmitir além do conhecimento, embora ninguém transmite, por exemplo, pega o conhecimento e coloca na cabeça das pessoas. Assim, não sei que palavra usar agora. Resumindo, o professor vai muito além do que da sua habilitação de pedagogo. (Professor 1)

Então, sinceramente eu não sei, acho que tem que ter uma melhor administração de nossos governantes, que precisam governar com qualidade e precisam ter uma maior sensibilidade com a saúde. Eu acho que entender que tem pessoas que compreendam e capacidade técnica para administrar a saúde. Tendo esses profissionais e diminuindo a questão da corrupção e talvez podemos seguir em frente e melhorar nossa saúde. **O que você considera mais importante para definir o que é ser professor?** Acho que o professor tem que ser humano, tem que gostar das pessoas, tem que saber ouvir, tem que saber aceitar críticas e se superar dentro dessas críticas e tem que ser humano. Basicamente é isso, tem que tratar bem as pessoas e se superar a cada dia. (Professor 3)

O professor é aquele que forma o médico, o que forma o dentista, mas não é na grande maioria que forma um político, graças a Deus eu digo isso com pé no chão que não é. Dependendo do político, porque também não podemos generalizar. Mas professor é isso, ter o dom, ter um dom, dá vida a outro ser vivo, mudar a vida de alguém. Você dá condição a alguém para melhorar de vida ou partir daquele ponto que ela tem de vida e criar outras ramificações boas para essa pessoa. É oportunizar, o professor ele é isso, a partir do momento, mesmo que ele não tenha conhecimento, ele tá tentando passar isso para alguém, mesmo que ele (professor) não tenha tido uma oportunidade dá dando uma oportunidade para alguém. Então isso não é nem uma troca, professor ele se doa e lá na frente ele vê a pessoa atuando, vivendo aquilo que ele esperava. Então isso que é ser professor, no meu ponto de vista é isso. (Professor 9)

Infelizmente a gente depende dos nossos governantes, né? E acho que a princípio para essa desigualdade ser melhor, dá uma diminuída, creio que seria escolhendo em um governante melhor. O povo a se conscientizar e votar direto porque tudo que vem acontecendo nas últimas eleições, parece que o povo não acorda, e vamos ver o que acontece nas eleições de 2018 para ver também o que os candidatos prometem, possa cumprir e a conscientização do povo. Brasileiro é meio complicado, o povo que acaba se corrompendo muito fácil e essa desonestidade faz com que essa desigualdade também aumente. A maior qualidade assim para definir o professor é a capacidade desse indivíduo, tanto de absorver o conhecimento e passar esses conhecimentos para os alunos e também receber esses alunos. Isso de certa forma serve para a vida e vice-versa. Acho que essa é a característica mais importante para

*definir o professor: a capacidade de ensinar e também de aprender.  
(Professor 4)*

*Acho que a gente pode mudar nossa realidade, a desigualdade investindo na educação. Eu acho que é a base, a educação de qualidade é a base. A gente vê uma questão simples de a gente deduzir que a qualidade não está boa, a base educacional não está boa. Uma pessoa que teve uma base na escola pública dificilmente ela consegue se inserir na universidade pública. Dificilmente, um ou outro consegue se destacar, mas são poucos porque a educação atual pública não é de qualidade e assim não vai ter uma condição intelectual para ingressar numa universidade pública de qualidade. A cada 10, 1 pudesse, ao invés de só pensar em consumir em produtos de qualidade, como eu tenho conhecidos que andam no carro do ano e aparenta ter boas condições financeiras, mas o moleque estuda aqui no brizolão. Estuda numa escola com uma qualidade inferior educacional tendo condições financeiras para colocar o filho na escola privada que vai te dar um ensino de qualidade. Então vai de cima para baixo, que vai do sistema até o cidadão que poderia fazer sua parte, cada um fazendo sua parte. Investindo em educação de qualidade. Educação para mim acho que é a base. E o que eu considero mais importante para definir um professor eu me lembrei de um registro, mas aí a gente pode relevar né? Tem pessoas aí no interior do mundão que leciona. Ele aprendeu e transmite o conhecimento que adquiriu na nossa profissão, tem pessoas atuando aí no mercado de trabalho, um exemplo mais comum que a gente pode citar é a luta e a dança. Eu dou mérito para o cara que tem 10 anos de tatame, já é mestre por faixa e vem há séculos atuando. E eu, ainda que eu tenha o CREF, não adianta eu querer me enfiar na luta para tomar o espaço dele que seria injusto, mas é claro que ele deveria ter o certificado, comprovando que ele tem conhecimento para ele atuar naquela área. Mas são coisas que tem que parar para pensar e isso acontece muito com a luta e a dança. Então, ser professor, tem professor que não tem uma graduação, é professor. E pessoas como nós, que tem CREF, estudou, se sacrificou para se formar na área tem que ter uma boa conduta, se não adianta nada. Você estuda para ensinar, aí você chega à empresa as pessoas deixando a modo baralho, deixando largado porque o cara já perdeu o pique o tesão. Até mesmo por conta do sistema que desmotiva o cara já não vai mais para ensinar. O que define o professor além do registro - que dá para relevar por conta da questão que eu falei da luta e da dança - é uma boa conduta, uma boa postura profissional.  
(Professor 7)*

Sobre como poderiam mudar a realidade social identificamos duas vertentes: (1) investimento na educação e (2) mudanças nas práticas governamentais ligadas a corrupção. Desse modo, esses professores que apontam a educação como alternativa para a transformação social parecem ser mais sensíveis para uma atuação aproximada do intelectual transformador. Entretanto, alguns apresentaram a

Educação como um veículo de ascensão social para mudar a sua realidade e não a realidade coletiva da sua comunidade.

Diante disso, no próximo subitem iremos trazer uma análise desses dados levantados em entrevista que acabamos de apresentar. Pretendemos discorrer sobre as aproximações dos professores entrevistados com a tipologia de Henry Giroux a partir das três categorias que analisamos: a **proposta educacional** trazida pelo professor, à **proposta pedagógica** apresentada e a **função social** que o professor exerce.

#### **4.4. Aproximações a partir da Matriz da tipologia de Giroux**

Como já nos referimos, Giroux (1992) expõe a possibilidade dos professores enquanto intelectuais transitarem por sua tipologia. Tal fato permite compreender contradições observadas nos relatos dos professores entrevistados nessa pesquisa.

Um transeunte nas categorias, por exemplo, é o professor 7 que, conforme a tipologia de Giroux (1992), parece se aproximar do intelectual adaptado ao defender seu profissionalismo alicerçado no Conselho Regional da EF e se basear em um sistema de valores que abarcam ideais da objetividade científica. E, conforme o intelectual crítico, não se vê desempenhando alguma função social que seja de natureza política ainda que tenha uma intencionalidade no âmbito da solidariedade coletiva.

Desse modo, não podemos delimitar o professor a uma determinada tipologia de intelectual, pois por ora pode estar aproximado de um tipo, ora de outro. Mas vale destacar que o professor intelectual transformador possui práticas pedagógicas, políticas e sociais que se distanciam dos demais intelectuais. Contudo, para afirmarmos tal perspectiva o professor transformador deverá estar em coerência e sintonia com suas propostas educacionais e pedagógicas, bem como com a sua função social.

Nesse sentido, as aproximações serão consideradas a partir das categorias de análise já discorridas acima. Para a categoria Proposta Educacional o intelectual transformador de Giroux (1992) deve desenvolver uma cultura emancipatória com uma linguagem crítica e, esta, deve compreender e se opor a cultura dominante,

questionar e apoiar criticamente os discursos que mantêm uma relação de poder. Outro aspecto que esse professor deve considerar no âmbito educacional é a relação de poder das políticas que são centrais na esfera pública. No entanto, todos os professores investigados, tanto os que trabalham para o estado quanto para as instituições privadas, reconhecem a educação como um veículo de transformação social, mas não relacionaram a possível relação de poder que uma proposta educacional possa se fazer vigente para a manutenção do *status quo*.

Assim, podemos dizer que nessa categoria os professores transitaram pelas perspectivas do intelectual adaptado, crítico e hegemônico. Por um lado, alguns professores transitam pela categoria de adaptado por defenderem seu profissionalismo por uma objetividade científica – como citado o professor 7 – e por considerarem seu alicerce educacional em periódicos voltados para as ciências naturais, sem apresentarem nenhuma perspectiva e tão pouco uma base teórica advinda das ciências humanas comprometidas com a autonomia do discente, bem como desconhecendo propostas educacionais transformadoras. Por outro lado, identificamos-os como críticos por não se considerarem de qualquer formação social específica. Os professores que atuam em academias de ginásticas e na musculação apresentam falas que os aproximam também de intelectuais hegemônicos, por se fazer valer de concepções educacionais que reproduzem a conservação do projeto societário.

Já na proposta pedagógica, conforme a tipologia de Giroux (1992), o intelectual transformador deve conter reflexões críticas e ações que se tornam parte de um projeto de sociedade no combate as injustiças sociais, políticas e econômicas. Como já nos referimos anteriormente, os professores da pesquisa reconhecem a educação como um veículo para a mudança social, mas suas práticas pedagógicas como: projeto pedagógico, objetivos educacionais, planejamento etc. não estão aproximados com uma perspectiva emancipatória de vida humana. Isto porque, muitos desconhecem até mesmo os objetivos institucionais do ambiente de trabalho, como também, alguns, professores não possuem espaços para debates que possam refletir a sua prática pedagógica e outros não têm sequer planejamento pedagógico.

Vale destacar, que os professores que trabalham na esfera pública na Maré (identificamos três docentes) apresentaram: práticas docentes comprometidas com debates entre os profissionais, espaço para o planejamento e esclarecimento

enquanto aos objetivos da instituição pública. Ainda que essas práticas possam reproduzir as condições hegemônicas de sociedade, são espaços que podem ser utilizados para uma proposta de transformação social, oportunizando a esse professor uma liberdade de inserir práticas educacionais que promovam a criticidade dos seus alunos. Contudo, percebemos uma ausência de um suporte teórico-metodológico na EF engajada com transformação social, tanto no campo de atuação escolar quanto não escolar. Além dos professores desconhecerem as teorias críticas da EF, elas foram associadas a um ambiente escolar.

Nesses termos, os professores transitaram, predominantemente, pelas características dos intelectuais críticos e adaptados. Críticos por apresentarem uma prática pedagógica com elementos até reflexivo e autocrítico, mas o entendimento para a emancipação humana está livre da imposição dos interesses da classe social hegemônico. Adaptados por mostrarem que em suas práticas pedagógicas reproduzem e mediam propostas de ensino da instituição de modo acrítico, com ideias e práticas sociais que servem e sustentam a classe dominante. Tais referências são observadas, principalmente, nas falas dos professores 2, 3, 4 e 7.

Na função social desses professores, Giroux (1992) aponta na sua tipologia que ao intelectual transformador cabe compreender que a educação está inserida na esfera política, como também política deve estar inserida na educação. Os professores entrevistados foram unânimes em considerar a educação inserida na política. Entretanto não entendem que o ato educativo é um ato político com seus interesses ideológicos e de poder. Nessa condição esses intelectuais investigados se aproximaram do intelectual crítico e adaptado. Alguns docentes tenderam ao crítico por se considerarem apolítico, embora nas falas se mostrassem conscientes das posições ideológicas das classes dominantes. Já outros professores, ainda que apresentassem um entendimento de classe social, não estão conscientes da posição ideológica destas, como também não se reconhecem como reprodutores do posicionamento político hegemônico.

Contudo, nenhum professor do estudo afirmou ser consciente na sua função política e social, no que se refere à manutenção da classe hegemônica, embora suas práticas possam corroborar para tal. Mas ainda sim, não podemos afirmar que possuem a função social de um intelectual hegemônico. Também não identificamos nenhum professor com engajamento político e social comprometido com uma mudança da realidade.

Diante disso, os professores se mostram conscientes da sua realidade social perante as classes sociais, mas não percebem que suas práticas educacionais podem ser elementos de combate as injustiças e desigualdades sociais. O que percebemos, sobretudo, é a ausência de uma pedagogia que encaminhe para uma proposta de mudança social. Os professores de EF investigados desconhecem as teorias críticas da área e, estas, muitas vezes são associadas ao ambiente escolar. Identificamos uma carência de um suporte teórico-metodológico que oriente o professor de EF, seja no ambiente escolar ou não, para uma prática pedagógica voltada para as mudanças sociais.

Desse modo, tomando como exemplo o ensino do esporte, elaboramos e apresentamos um instrumento virtual para orientar o professor de EF em uma prática docente na perspectiva do intelectual transformador, tanto para o campo de atuação escolar como não escolar. Tal perspectiva é compromissada na luta, na criticidade e na mudança das desigualdades sociais.

Nosso ponto de partida para produzir esse instrumento virtual foi estudar e, em seguida, encontrar uma forma de apresentar e disponibilizar as referências trazidas por Malina et. al. (2017).

#### **4.4.1 Apresentação do instrumento virtual como ferramenta para uma prática docente transformadora em Educação Física**

Conforme Giroux (1992), o professor intelectual transformador possui uma compreensão crítica dos discursos e traz elementos para uma análise dos processos políticos e pedagógicos na construção e intervenção na prática educacional. Intervenção esta, que o conduzirá para uma concepção de homem e sociedade - seja para a reprodução da desigualdade social, seja para transformá-la.

O presente estudo aponta a necessidade de contribuir para a promoção de referências pedagógicas para o ensino em EF numa perspectiva crítica, aproximada da proposta do intelectual transformador de Henry Giroux. Dessa forma, através de uma página virtual na área da EF no Complexo da Maré foi criado um instrumento

de armazenamento para proposições de aulas de EF com um recorte crítico nessa perspectiva de intelectual transformador.

Assim, propomos a apropriação de um instrumento virtual com uma abordagem para o ensino do esporte que dialoga com tal perspectiva de intelectual transformador de Giroux (1992). Esta abordagem já exposta no capítulo III possui um recorte crítico que dialoga com as práticas socioculturais vividas por esses professores.

Nesses termos, a criação da página virtual voltada e compartilhada por professores e estudantes de EF oriundos do Complexo da Maré será utilizada para disponibilizar todo o conteúdo teórico-metodológico da Matriz Metodológica Crítica (MALINA et al., 2017) para o ensino dos esportes de recorte crítico marxista, de forma a possibilitar aos professores um encaminhamento de práticas pedagógicas que possam fundamentar a sua ação docente. Além disso, será disponibilizado espaço específico para o debate dos conteúdos propostos e compartilhamento de planos de aula elaborados a partir da Matriz.

Cabe ressaltar, que a base teórica proposta por Malina et al. (2017) considera a história de vida do professor que tensionada com suas relações sociais, pais, professores, estado e instituições privadas traduzem o processo de ensino-aprendizagem. Essa demarcação da proposta permite que esse professor advindo da realidade do complexo da Maré possa, a partir de suas próprias experiências de vida, propor aulas com base em uma perspectiva de transformação social. Sobretudo, ancorado em uma base teórico-metodológica que pressupõem um ideário de mundo mais igualitário e de homem livre da opressão do homem pelo homem.

## CAPÍTULO V

### 5.1 Conclusão

O atual projeto societário possui um discurso de desenvolvimento social e de progresso para a vida humana que por anos se beneficiou da força de trabalho de muitos homens e mulheres. Estes, por sua vez estão entregues à precariedade e à miséria dos serviços básicos como: saneamento, moradia, saúde e educação, na qual o Estado está consonante com esse modelo de sociedade.

Em pleno século XXI os grandes centros urbanos desfrutam de um acúmulo científico que se traduz em tecnologias para o conforto e privilégios de uma pequena parcela da sociedade em meio à miséria e a violência vivenciada por uma grande parte da população. Na medida em que o sistema capitalista essencializa as divisões de classes, cresce o abismo social, político e econômico entre os detentores dos meios de produção e a classe trabalhadora. Muitos desses trabalhadores, desacreditados com qualquer mudança em suas condições de vida, buscam a tomada desses privilégios por vias ilícitas.

A burguesia e o Estado seguem em acordo para a precarização dos bens básicos como educação e saúde e constroem uma visão reducionista de tornar esses bens básicos em serviços a serem comercializados. Para tal tarefa, essa classe dominante, estrutura seus intelectuais para articular o conhecimento científico numa tentativa de desviar as atenções das suas contradições para uma perspectiva de engajamento pessoal, técnico-profissional.

No sistema capitalista a educação possui algumas singularidades. Essa singularidade está relacionada com a ótica da hierarquia e estratificação segundo o critério de mérito. Essa lógica propõe a liberdade do mercado de troca. Assim, se os homens são livres para vender e comprarem o que bem entender, a desigualdade é culpa do indivíduo que não poupou e não se esforçou o suficiente para investir.

Nesses termos, a educação tem se colocado como o principal veículo de distribuição de renda e equalização social e tem se apresentado como um dos principais elementos no combate da desigualdade social. Trata-se de um discurso apresentado pelo projeto societário vigente, no qual o indivíduo que não estudou é culpabilizado por não se esforçar o suficiente para almejar uma renda salarial maior.

Essa visão reducionista da burguesia sobre a formação social tem sido compreendida em todos os níveis sociais. Desse modo, muitos moradores das grandes periferias, que estão submetidos à ausência do Estado, têm acreditado e optado por ingressar no ensino superior como uma alternativa para superar a miséria, como também por almejar uma possível ascensão social. Contudo, ascender socialmente através do aumento da renda familiar não liberta o trabalhador da venda da sua força de trabalho. Ascender socialmente pelo trabalho é um discurso construído pelos intelectuais da classe dominante, necessário e utópico para servir como uma engrenagem motivacional para a grande massa de trabalhadores. Caso um trabalhador venha a se tornar dono dos meios de produção, estruturalmente encontra uma dinâmica já demarcada para tornarem-se reprodutores do sistema já estabelecido.

Por outro lado, para grande parte desses trabalhadores não restam alternativa que não seja a opção de ingressar no ensino superior e que lhes permitam conciliar trabalho e estudo, como o de EF, pedagogia e outros. Todavia, não há condição estrutural, para esses sujeitos, no ingresso e, principalmente, na permanência em cursos tradicionais como Medicina, Engenharia e Direito. Vale destacar, que no processo de formação humana dos professores investigados a escola tem um papel de reprodução da manutenção dos ideais do sistema hegemônico.

Este trabalho constitui de um esforço para estimular a reflexão com a problematização de questões que envolvem os professores de EF oriundo e residente de uma realidade social que foi abandonada e esquecida pelo poder público, como também o papel social desse docente que convive com constante risco de vida. Um intelectual que é vítima da sua realidade ao passo que (re)produz as mesmas condições.

Analisamos os depoimentos dos professores de EF do Complexo da Maré, não para classificá-los a uma característica que julgue sua prática, mas para que possamos apontar e refletir sobre suas limitações e suas condições de prática docente, imposta pelo próprio sistema do modo de produção capitalista.

Afinal, qual a função que professores de EF oriundos e residentes do Complexo da Maré exercem na sociedade? A partir da análise dos dados desses docentes identificamos uma predominância, por vezes no intelectual crítico, hegemônico e adaptado numa perspectiva de (re)produção do sistema econômico-político-social vigente. Não basta apontar e destacar o professor reprodutor. Faz-se

necessário considerar toda a construção sócio-histórica desse indivíduo como também da própria construção teórico metodológico curricular da academia, em especial da EF, que corroboram para o modelo social vigente. Ingressar no mundo acadêmico não é sinônimo das descobertas das relações de poder e tão pouco a produção de revolucionários sociais, pois o modelo educacional que nos orientam; seja na escola, num projeto social ou na universidade, possuem bases teórico-metodológicas que reforçam o modelo de homem e de mundo hegemônico. O papel do professor intelectual, que almeja a transformação, presume estar envolvido com os movimentos sociais apoiados em conhecimentos emancipatórios da prática e da teoria que embasa essa prática.

Nessa perspectiva, o docente deveria estar envolvido, minimamente nas discussões e práticas de coletivos e/ou organizações que estejam comprometidas com essas questões. Apontar uma intencionalidade não é o mesmo que estar comprometido com elas. É necessário possuir elementos teórico-metodológicos que estimulem às lutas e práticas sociais que buscam a transformação da sociedade.

Nesse sentido, que acreditamos o fomento das teorias educacionais críticas através de um suporte tecnológico de fácil acessibilidade, tal qual a rede social, possa ser um veículo que apresente alternativas para minimizar e promover resistência e reflexões às condições de vida (des)humana impostas pelo Estado.

## 5.2. Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**.7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, A. Esporte, Ensino e Educação Física.In: MALINA, A.; CESÁRIO, S. (Org.). **Esporte: fator de integração e inclusão social?**2.ed. ampl. Campo Grande: UFMS, 2013. cap. 5, p. 107-117.

BARROS, M.B.A. A utilização do conceito de classe social nos estudos dos perfis epidemiológicos: uma proposta. **Rev. Saúde públ.**, S. Paulo, 20:269-73, 1986.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

\_\_\_\_\_. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudo valorização da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.24,n.3, p. 87-101, maio 2003.

CAPARROZ, F. E.**O esporte como conteúdo da educação física**: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v.2, n.1, (suplemento), 2001.

CARVALHO, F. Esporte em democracia. In: MALINA, A.; CESÁRIO, S. (Org.). **Esporte: fator de integração e inclusão social?**2 ed. ampl. Campo Grande: UFMS, 2013. Cap. 11, p. 185-198.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p.93-103, jan./mar. 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**.2.ed. Cortez Editora: São Paulo, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e a política cultural**. Trad. Dagmar M. Ribas, 3ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALES, H.O **que são intelectuais**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M.**Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOSELA, P.; AZEVEDO, M.A Educação Em Gramsci.**Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

LOWY, M. Goldmann e o estruturalismo genético.**Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 125, p. 24-40, jan./abr. 2016.

MALINA, A. O esporte é como um bem na humanidade e o modo de produção capitalista.In: MALINA, A.; CESÁRIO, S. (Org.). **Esporte: fator de integração e inclusão social?**2.ed. ampl. Campo Grande: UFMS, 2013. Cap. 2, p. 53-85.

\_\_\_\_\_, A. **Gramsci e a questão dos intelectuais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

MALINA, A. et al. **Matriz Metodológica Crítica para o Ensino do Esporte**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2017

MARINHO, V. O esporte pode tudo. In: MALINA, A; CESÁRIO, S(Org.). **Esporte: fator de integração e inclusão social?**2 ed. ampl. Campo Grande: UFMS, 2013. Cap. 9, p. 157-162.

MARX, K. Livro I, Capítulo VI (inédito) In: **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1978.

\_\_\_\_\_, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. Trabalho de campo: Contexto de observação interação e descoberta. IN: DELANDES, Suely F. et al. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.28.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. Organizações da sociedade civil e as ONGs de educação.**Cadernos de Pesquisa**,São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

OLIVEIRA, R. P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, Out. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Nov. 2016.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**.2.ed. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**.2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**.3.ed. São Paulo: Atlas,1999.

SANTOS, A. P. S; SILVA, R. C. O. Gênero e formação de professores de educação física: Apontamentos a partir da interculturalidade crítica. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6/ SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3. Canoas. **Anais**. Canoas: PPGEDU, 2015.

SANTOS, D. J. S.et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod.**, Maringá , v. 15, n. 3, p. 121-124, jun. 2010 .

SAVIANI,D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.**Rev. Bras. Educ.** 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campina, SP: Autores associados, 2012.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 133, p. 867-889, Dez. 2015 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em:02 Nov. 2016.

SILVA, A. S. Fetichismo, Alienação e Educação como Mercadoria.**Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.123-139, jan./jun. 2011.

SILVA, F. C.A Unidade Escolar Em Foco: Participação Versus Cooptação Pós-fordista Na Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu.**Anais**. Caxambu: MG, 2007.

TELLES, S. Bourdieu e uma visão sobre os aspectos socioeconômicos do esporte.In: MALINA, A.; CESÁRIO, S. (Org.). **Esporte: fator de integração e inclusão social?**2.ed. ampl. Campo Grande: UFMS, 2013. Cap. 4, p. 87-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

## ANEXO I

## Quadro para o Roteiro da Entrevista

OBJETIVOS	PERGUNTAS	REFERENCIAL TEÓRICO
<b>PESPECTIVA SOBRE A SOCIEDADE</b>		
<p>Identificar as perspectivas sobre a consciência de classe, a noção da estratificação social e a noção da fonte das preferências ideológicas.</p>	<p>1-Você acha que no Brasil se poderia dizer que existe a classe baixa, a classe média e a classe alta? Como você entende? A qual destas classes você acha que pertence?</p> <p>2-O que você entende como classe trabalhadora?</p> <p>3- Se você ficasse rico, o que você faria?</p> <p>4-Você acha que ganha o que merece?</p> <p>5-Qual é a média salarial que você considera justo, para você professor?</p>	<p>-Conceito de Professor como intelectual (GIROUX, 1992;1997).</p> <p>-Conceito de Trabalho (MARX, 2013)</p>
<b>PERSPECTIVA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE</b>		
<p>Identificar motivação para o ingresso ao ensino superior.</p> <p>Identificar as referencias pedagógicas do professor, como organiza sua aula e como a instituição de trabalho colaborar para debates das práticas educacionais, bem a construção coletiva de uma proposta pedagógica.</p>	<p>1- O que te levou a ingressar no curso de educação física? Quais foram os incentivos positivos e negativos?</p> <p>2- Você acha que se não ingressasse no ensino superior como seria sua vida? Como você vê o não ingresso de amigos e vizinhos na universidade?</p> <p>3-Quais foram às dificuldades enfrentadas na universidade? ? Já pensou em desistir? O que te encorajou a continuar?</p> <p>4- Atualmente quais são os valores humanos que você traz como princípio humano?</p> <p>5-Atualmente você está</p>	<p>Conceito de Professor como intelectual (GIROUX, 1992;1997).</p>

	<p>satisfeito com sua área de atuação? Onde você gostaria de atuar?</p> <p>6-Você considera seu trabalho importante? Por quê? E para a comunidade?</p> <p>7-Como é construída a proposta de ensino no seu local de trabalho?</p> <p>8- Você costuma a fazer um plano para cada aula? E para cada mês? E para cada semestre ou anual?</p> <p>9- Há reuniões, conselhos e-ou colegiado para discussão sobre as demandas da instituição? Você participa? Como?</p> <p>10- Qual(s) as referencias que você utilizar para elaborar suas aulas?</p>	
<p>Identificar as perspectivas aproximadas com o intelectual transformador crítico, adaptado, hegemônico.</p>	<p>11- Você participa de algum grupo de estudo, movimento social, partido político, sindicato ou organização social? Qual (is)? Onde?</p> <p>12- Você tem interesse de participar de algum grupo? Qual? Por quê?</p> <p>13-Como você costuma se informar, internet, jornal etc.?</p> <p>14-Você gosta de ler? Quais tipos de livros? No ultimo ano quais os livros que você leu? Na área de EF quais foram os livros que te marcaram? E fora da área?</p> <p>15-Você conhece o “Coletivo de Autores” e o ElenorKunz? O que você conhece deles?</p> <p>16-Você conhece os princípios humanos da instituição na qual você trabalha? Como você a definiria?</p>	<p>Conceito de Intelectual Crítico, adaptado, hegemônico e transformador. (GIROUX, 1992).</p>

	<p>17- Você aborda temáticas que estão em debate na sociedade? Como você o faz?</p> <p>18-Como você entende as questões culturais da sociedade?Você acha que ela influencia na sua prática docente?Por quê?</p> <p>19- Como você vê sua atuação como professor? Você acha que poderia melhorar sua prática docente? Em que?</p> <p>20- Como você acha que poderíamos mudar a nossa atual realidade, sobretudo, a desigualdade?</p> <p>21-O que você considera mais importante para definir o professor?</p>	
--	---	--