



Prática pedagógica da Educação Física no ciclo de alfabetização: um estudo crítico na escola pública

Pedagogical practice of Physical Education in the literacy cycle: a critical study at the public school

Made Júnior Miranda

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Inhumas-GO/Brasil

Silas Alberto Garcia

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Goiânia-GO/Brasil

Euzébia Oliveira Noletto

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

Goiânia-GO/Brasil

Resumo

Este artigo analisa aulas de Educação Física no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Goiânia-GO, à luz da abordagem crítico-superadora. Parte-se do problema: como enfrentar os fatores que limitam o trabalho educativo e comprometem o desenvolvimento discente pleno nas aulas de Educação Física do ciclo de alfabetização, em escolas públicas? O estudo baseou-se em observações sistemáticas de dez aulas, com enfoque qualitativo e análise dialético-materialista. Os resultados evidenciam objetivação dos alunos, ausência de intencionalidade pedagógica e falhas de mediação entre conteúdo e sujeito. Conclui-se que isso advém de determinações sociais mais amplas, e que transformações qualitativas demandam reorganização crítica do trabalho pedagógico. O estudo traz contribuições sobre práticas docentes no ciclo de alfabetização e seus efeitos na formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Fundamental; Desenvolvimento humano.

Abstract

This article analyses Physical Education classes of the first year of elementary school on a public school of Goiânia-GO, in the light of the critical-surpassing approach. It starts from the problem: how can the factors that limit educational work and jeopardize the full development of students on PE classes of the literacy cycle in public schools be faced? The study was based upon systematic observations of ten classes, with a qualitative approach and dialectical-materialistic analysis. The results show objectification of students, absence of pedagogical intentionality and content/subject mediation flaws. The conclusion was that all this stems from broader social issues, and that qualitative transformation requires a critical reorganization of pedagogical work. The study contributes to teachers' practices on the literacy cycle and their effects on the whole formation of the children.

Keywords: Physical Education; Elementary School; Human Development.

Introdução

A escola pública brasileira tem atravessado, ao longo das últimas décadas, distintos momentos em sua trajetória histórica no tocante à qualidade do ensino e à garantia dos direitos educacionais. Conforme Losif (2007), as contradições no interior da escola pública refletem os dilemas estruturais de uma sociedade marcada pela desigualdade social, e a qualidade da educação não pode ser analisada de forma descolada dos compromissos com a cidadania emancipada. Assim, é necessário superar visões nostálgicas que idealizam a escola do passado e compreender a atualidade dos desafios à luz das transformações sociais, políticas e culturais.

É nesse contexto de mudanças complexas que se insere o presente estudo, que propõe uma análise crítica da prática pedagógica em uma instituição pública de ensino. O foco recai sobre o cotidiano das aulas de Educação Física no primeiro ano do ensino fundamental, com o intuito de compreender como certos episódios recorrentes podem revelar contradições estruturais do trabalho docente, ultrapassando o campo imediato da sala de aula e apontando conexões com as dinâmicas sociais mais amplas.

Inspirados em Libâneo (2003), compreendemos a prática escolar como a realização concreta das condições que sustentam o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os acontecimentos vividos no espaço escolar não devem ser vistos como fatos isolados, mas como expressões de uma totalidade histórica. O modo como o professor organiza o conteúdo, conduz as aulas e propõe formas de avaliação revela uma concepção educativa que, muitas vezes, se estrutura com base em fundamentos teóricos não explicitados, mas determinantes.

O problema que orienta esta investigação pode ser formulado nos seguintes termos: como enfrentar os fatores que limitam o trabalho educativo e comprometem o desenvolvimento pleno dos alunos nas aulas de Educação Física do ciclo de alfabetização, em escolas públicas?

O objetivo principal do estudo foi desenvolver uma leitura crítica da realidade escolar, a partir da observação direta de aulas de Educação Física em uma escola municipal de Goiânia (GO). Para isso, seguimos três etapas de análise inspiradas na proposta do Coletivo de Autores (1992):

a) leitura e interpretação da realidade observada, com base em critérios éticos e pedagógicos;

- b) análise avaliativa sustentada nos princípios da teoria histórico-cultural;
- c) proposição de caminhos para a reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento humano.

A relevância deste estudo está no reconhecimento de que a sala de aula é o espaço onde se concretizam, em grande parte, os efeitos das políticas educacionais. Como destaca Vasconcellos (1994, p. 12), é nesse espaço que se manifestam as escolhas políticas e ideológicas do professor, bem como os afetos, valores e concepções de mundo que permeiam sua prática. De forma complementar, Moysés (1995) ressalta que a maior deficiência da escola continua sendo o baixo nível de aprendizagem, processo que envolve funções mentais superiores e depende da inserção dos sujeitos em contextos socialmente significativos.

Do ponto de vista teórico, este estudo está fundamentado na filosofia de base materialista e dialética, com ênfase na teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky e aprofundada por Davídov. Consideramos que a aprendizagem escolar é uma atividade intencional e mediada, que se realiza por meio da apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente organizados (Davídov, 1988).

A estrutura do artigo contempla, na sequência, a apresentação do referencial teórico, a descrição dos procedimentos metodológicos, a análise dos dados empíricos e, por fim, as considerações finais que sintetizam os achados e suas implicações para o campo educacional.

Referencial teórico

Este estudo se ancora em um referencial que busca compreender a formação humana em sua dimensão ontológica, bem como os processos educativos contemporâneos que atravessam as práticas pedagógicas na escola pública. Partimos do entendimento de que a construção de uma escola mais democrática, justa e socialmente comprometida exige a articulação entre teoria educacional crítica, visão dialógica de formação e práticas intencionais de intervenção pedagógica.

Formação humana

A relação entre formação humana e educação é, desde os clássicos da filosofia, um tema fundamental e ainda atual. Indagar se a educação é algo que se impõe ao ser humano ou se emerge da própria condição humana nos leva à necessidade de ressignificar o papel dos educadores e dos sistemas de ensino. Como afirmam Saviani e Duarte (2010), compreender a

gênese da educação é essencial para que os agentes formativos possam intervir de forma mais consciente e menos empírica na realidade.

Kant (1996) já advertia que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada. A educação seria, segundo ele, o caminho pelo qual o indivíduo se torna verdadeiramente humano. Nessa mesma linha, Savater (1998) afirma que “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. Essa ideia projeta a formação como um processo contínuo e relacional.

Em diálogo com a tradição marxista, Marx (1970) compreende que a humanização está ligada à apropriação dos saberes históricos e culturais produzidos pela coletividade. A singularidade de cada indivíduo se realiza plenamente quando ele se insere, por meio da atividade, no processo histórico de produção e reprodução da vida. É esse movimento de apropriação e objetivação, como destaca Platt (2010), que permite ao sujeito construir-se como ser humano universal, integrante da espécie e produtor de cultura.

Nesse sentido, Duarte (2004) concebe o trabalho como forma de atividade que condensa a mediação entre o mundo social e o indivíduo, constituindo o que ele chama de objeto cultural. Trata-se de uma prática social que imprime intencionalidade, forma e sentido às ações humanas. O objeto produzido pelo trabalho traz em si marcas das relações sociais que o engendraram, e o sujeito, ao apropriar-se dele, também transforma a si mesmo.

Vygotsky (2004) amplia esse entendimento ao afirmar que a relação entre o sujeito e a cultura não se dá de forma direta, mas é sempre mediada por instrumentos simbólicos, pela linguagem e pelas interações sociais. A cultura, nesse sentido, não é apenas transmitida, mas reconstruída continuamente por meio da atividade consciente.

Lukács (1978) reforça essa perspectiva ao indicar que o desenvolvimento humano não parte do zero, mas se realiza sobre a base de aquisições anteriores. Esse processo, contudo, não é automático: exige a mediação educativa e a interação social. Como observa Platt (2010), a transformação da consciência ocorre quando o sujeito se comunica com os outros e reconhece novas possibilidades de existência. Nesse quadro, a educação é compreendida como um processo de promoção do desenvolvimento humano mútuo, tanto do educando quanto do educador, em graus distintos de maturidade.

O trabalho, entendido como atividade transformadora, é o meio pelo qual o ser humano supera sua condição natural e se insere na história. Não se nasce dotado de toda a herança cultural acumulada; é preciso apropriar-se dela ao longo da vida, por meio da vivência

e da interação com os outros (Platt, 2010). Esse acúmulo de experiências e práticas socialmente significativas constitui a base para o agir consciente no mundo.

Diante disso, a educação escolar assume papel determinante no processo de superação da imaturidade humana, devendo considerar, segundo Libâneo (2009), tanto as particularidades culturais dos sujeitos quanto as exigências do mundo científico e tecnológico. Para formar sujeitos pensantes, capazes de interpretar e intervir na realidade, o ensino deve favorecer a construção de conceitos e o desenvolvimento de competências que envolvam a resolução de problemas complexos.

Essa visão converge com a proposta de Davídov (1988), que indagava se seria possível formar capacidades intelectuais por meio do ensino. A resposta, na teoria da atividade, é afirmativa: a aprendizagem pode e deve ser estruturada de modo a potencializar o pensamento teórico, ampliando a autonomia e a compreensão crítica dos alunos.

A chamada teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davídov e associada à tradição histórico-cultural, tem como premissa a articulação entre sujeito e realidade objetiva, em um movimento de transformação mútua. Ao apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, o aluno internaliza formas de pensar que lhe permitem atuar criticamente sobre o mundo. Como afirma o autor, o sujeito “reproduz em si mesmo as formas sociais e históricas da atividade” (Davídov, 1988, p. 7).

Desse modo, o ensino só cumpre sua função humanizadora se promove a formação de conceitos teóricos que transcendam a simples memorização. A apropriação ativa do saber, baseada em métodos que estimulem a generalização e a análise, leva à constituição de capacidades intelectuais superiores. Nessa perspectiva, o ensino é entendido como processo de desenvolvimento e não apenas de transmissão de conteúdos.

Com base nessa abordagem, apresentamos a seguir os princípios centrais do ensino desenvolvimental, conforme sistematizados por Libâneo (2004, p. 5-24):

- A aprendizagem é mediação da cultura e da ciência, apropriada por meio de atividades humanas socialmente organizadas;
- O conteúdo deve articular saber teórico e desenvolvimento cognitivo;
- O ensino deve capacitar os estudantes a aprender de forma autônoma e reflexiva;

- A atividade de aprendizagem deve desenvolver o pensamento conceitual aplicado a situações reais;
- O pensamento teórico se forma com base na compreensão lógica e generalizadora dos conteúdos;
- A aprendizagem exige estruturação da atividade com intencionalidade, objetivos, ações e operações.

Esses princípios, tomados em sua totalidade, orientam uma prática pedagógica que rompe com a fragmentação do ensino e com a repetição de rotinas desprovidas de sentido para o aluno. Ao invés disso, propõem um processo formativo em que o conhecimento se constitui como instrumento de emancipação, e a escola, como espaço de mediação crítica entre o sujeito e a realidade. Trata-se, portanto, de compreender a educação escolar como atividade intencional e historicamente situada, capaz de favorecer o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, culturais e sociais.

O ambiente de estudo e as condições concretas de aprendizagem

O espaço em que ocorrem as interações educativas exerce papel central no processo de desenvolvimento das crianças. Vygotsky (2017), ao abordar a pedologia como ciência do desenvolvimento infantil, afirma que o ambiente não apenas influencia, mas determina, em certa medida, a forma como as funções mentais se desenvolvem ao longo da infância. O autor destaca que diferentes contextos geram distintos processos de generalização e elaboração do pensamento, demonstrando que o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma isolada, mas vinculado às mediações sociais e culturais que permeiam o cotidiano da criança.

Em uma de suas análises comparativas, Vygotsky (2017) observa diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem entre crianças criadas em casa e aquelas inseridas em instituições como creches. Segundo o autor, a riqueza e a complexidade da linguagem nas crianças que convivem com adultos em interações permanentes superam aquela observada nas crianças que dependem de modelos linguísticos fragmentados, como ocorre em ambientes coletivos com um número reduzido de mediadores. Essa constatação reforça a ideia de que a presença de interlocutores competentes e disponíveis é fator decisivo para o aprimoramento das capacidades comunicativas e cognitivas nos anos iniciais da vida.

Essas reflexões nos conduzem a uma necessária problematização do ambiente escolar, especialmente no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Em muitos casos, as escolas públicas mantêm ainda uma organização pautada

em modelos tradicionais, que pouco dialogam com as necessidades do universo infantil. Talizina (2017) aponta que a escola convencional costuma restringir a fala, o movimento e a ludicidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Esse afastamento da experiência real da infância pode gerar sentimentos de desmotivação, ansiedade e resistência à aprendizagem.

A escola investigada nesta pesquisa, localizada na rede pública municipal de Goiânia, apresentou características bastante próximas àquelas descritas pela autora. As crianças permanecem a maior parte do tempo sentadas em filas, submetidas a normas rígidas de comportamento e com oportunidades escassas de se movimentarem, se expressarem ou brincarem livremente. Essa estrutura pedagógica e espacial, longe de favorecer o desenvolvimento das funções superiores, tende a limitá-lo, especialmente ao negligenciar elementos essenciais como a fala espontânea e a brincadeira orientada, considerados por Vygotsky (1995) como pilares da formação psíquica na infância.

Além disso, observou-se que grande parte das atividades eram desenvolvidas de maneira individualizada, com pouca ou nenhuma interação entre os estudantes. Quando ocorriam interações, elas se manifestavam frequentemente em forma de dispersões ou comportamentos classificados como indisciplinados, o que sinaliza ausência de estratégias intencionais para estimular a cooperação e o diálogo entre os pares. A ausência de práticas colaborativas compromete o aproveitamento do que Vygotsky (1995) denominou de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, espaço simbólico onde o conhecimento é potencializado por meio da relação com o outro, seja ele um adulto, uma criança ou mesmo um artefato cultural.

Diante disso, torna-se urgente reconfigurar os espaços e tempos escolares com vistas a uma prática pedagógica mais coerente com as características do desenvolvimento infantil. Isso implica adotar uma concepção de ambiente educativo que favoreça a fala, o brincar, a convivência coletiva, o estímulo à curiosidade e o protagonismo da criança como sujeito ativo da aprendizagem. Um espaço assim concebido amplia as possibilidades de desenvolvimento e torna a escola mais acolhedora e significativa para seus educandos.

Essa compreensão é reforçada por Libâneo (1994, p. 41), ao afirmar que “a influência do meio, especialmente do ensino, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência”. Mesmo em situações de carência no ambiente familiar ou social, a escola pode

constituir-se como instância compensatória, criando condições favoráveis de estimulação intelectual e afetiva que favoreçam a aprendizagem e a formação crítica dos sujeitos.

Portanto, é possível concluir que os ambientes escolares ainda estruturados segundo lógicas tradicionais podem não oferecer as condições objetivas e subjetivas necessárias para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Superar esse cenário requer não apenas mudanças materiais, mas sobretudo epistemológicas, capazes de reposicionar a escola como espaço de mediação, transformação e desenvolvimento humano integral.

A perspectiva crítica de análise da prática escolar

A perspectiva crítica que orienta este estudo encontra ressonância nas contribuições da abordagem conhecida como crítica superadora, formulada no campo da Educação Física escolar. Entretanto, mais do que adotar um método específico de ensino, o que se pretende aqui é retomar os fundamentos dessa abordagem como referência teórico-prática para realizar uma leitura qualificada da realidade escolar e propor formas de intervenção pedagógica que visem a transformações estruturais na organização do trabalho educativo.

Historicamente, a proposta crítica na Educação Física surgiu como reação ao modelo técnico e biologicista que predominava no final da década de 1980. Tal modelo se fundamentava na valorização do desempenho físico individual, privilegiando os mais aptos e reproduzindo práticas escolares seletivas, hierarquizantes e alheias à diversidade social e cultural dos estudantes. Em contraposição, a abordagem crítica superadora constituiu-se como alternativa epistemológica e política comprometida com os interesses das camadas populares, compreendendo a escola como espaço de disputa simbólica e material pela emancipação humana (Coletivo de Autores, 1992).

A formulação dessa abordagem envolveu um coletivo de pesquisadores e docentes engajados nos debates da pedagogia crítica, entre os quais se destacam Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar. Dialogando com pensadores como Saviani e Libâneo, esse grupo sistematizou, no início dos anos 1990, uma proposta metodológica que visava à ressignificação do ensino da Educação Física a partir da realidade concreta dos estudantes e de seus contextos de vida. A proposta parte do pressuposto de que a sociedade brasileira está organizada em classes com interesses antagônicos, sendo necessário, portanto, assumir um posicionamento ético-político em favor dos grupos historicamente marginalizados.

O princípio que orienta essa abordagem é o de transformação qualitativa da realidade por meio da mediação educativa. A prática pedagógica deixa de ser compreendida como mera aplicação de conteúdos e passa a ser vista como um processo intencional de leitura crítica do mundo. Isso implica tratar os conhecimentos escolares de forma historicamente situada, inserindo-os em um contexto de análise das contradições sociais, culturais e econômicas que afetam diretamente a vida dos estudantes.

Na perspectiva crítica superadora, os conteúdos da Educação Física, bem como os das demais áreas, devem ser problematizados em suas dimensões históricas, sociais e culturais. Essa problematização não ocorre de forma espontânea, mas requer mediações pedagógicas capazes de vincular os saberes escolares às vivências concretas dos alunos, favorecendo a construção de um olhar mais analítico e comprometido com a transformação da realidade.

Assim, a prática educativa deve estimular os estudantes a identificar e interpretar as contradições presentes em suas experiências. Questões como a desigualdade social, o acesso a bens públicos, a distribuição da riqueza, as relações de poder e os limites impostos pela lógica do capital podem e devem ser tematizadas no contexto da escola. Isso contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Para a análise desenvolvida neste artigo, elegemos três categorias operacionais formuladas no âmbito da abordagem crítica superadora: diagnóstico, julgamento e teleológico (Coletivo de Autores, 1992). Tais categorias foram adaptadas como estratégias de leitura dos episódios observados no campo empírico e se articulam da seguinte maneira:

- Diagnóstico: consiste na leitura e interpretação da realidade escolar com base em observações sistemáticas, buscando reconhecer os elementos que condicionam ou limitam o trabalho pedagógico;
- Julgamento: refere-se à análise crítica dos dados observados, orientada por valores éticos e por um compromisso com os interesses da classe trabalhadora e da infância popular;
- Teleológico: implica apontar caminhos e possibilidades de superação das contradições identificadas, a partir da construção coletiva de sentidos para a prática educativa.

Essas três dimensões operam de forma interdependente, alimentando uma prática docente que não se limita à reprodução de rotinas escolares, mas que se propõe a transformar os fundamentos do próprio processo de ensino e aprendizagem. Ao adotar essa matriz de análise, buscamos compreender os fenômenos observados em sua complexidade, considerando que os desafios enfrentados pela escola não se restringem a aspectos pedagógicos, mas envolvem dimensões sociais, culturais, políticas e institucionais.

Dessa forma, ao vincular os episódios do cotidiano escolar às determinações sociais mais amplas, reafirmamos o compromisso com uma abordagem crítica que reconhece a educação como mediação histórica entre sujeitos e mundo. E, sobretudo, como possibilidade concreta de contribuir para o desenvolvimento humano pleno, numa perspectiva emancipadora.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este estudo integra um projeto mais amplo de investigação, voltado à análise do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física da rede pública de ensino. A partir de um volume significativo de dados empíricos coletados no campo, optamos por recortar para este artigo os episódios que se repetiram com frequência e que, por sua relevância, indicam limitações estruturais ao desenvolvimento humano no contexto escolar investigado.

A escolha pela rede pública como objeto de estudo foi motivada por evidências já consolidadas na literatura educacional, que apontam diferenças expressivas de desempenho entre os estudantes da escola pública e da rede privada (Iosif, 2007; Sampaio e Guimarães, 2009; Naiff et al., 2010; INEP-SAEB, 2005–2017). Tomamos como campo empírico uma escola municipal situada na periferia da cidade de Goiânia (GO), devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e com a anuência da professora responsável pelas turmas observadas.

A instituição atende aproximadamente 600 estudantes, em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda. Dados da PNAD (2017) indicam que cerca de 47% dos pais ou responsáveis têm, no máximo, o ensino fundamental completo. Conforme o Censo Escolar do mesmo ano, a rede municipal de Goiânia contava com 161 escolas de ensino fundamental, com turmas de até 30 alunos por sala entre o 1º e o 9º ano.

A investigação concentrou-se no acompanhamento de 10 aulas consecutivas de Educação Física, todas ministradas por uma mesma professora que, de forma voluntária, aceitou participar da pesquisa. A decisão metodológica de observar esse conjunto de aulas se

deu pela constatação de recorrências significativas nos registros das cinco primeiras observações, o que se manteve nas aulas seguintes, permitindo a saturação empírica das categorias analisadas.

Cada aula teve duração aproximada de uma hora, sendo observada por um pesquisador responsável, com apoio de três estudantes de Iniciação Científica e um colaborador formado, todos vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO). Os sujeitos observados foram 19 alunos do primeiro ano do ensino fundamental (10 meninas e 9 meninos), com idade média de seis anos, além da professora titular da turma.

A docente observada possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, especialização em Educação Física Escolar, e atua na rede pública desde o ano de 2000. Com 47 anos de idade à época da pesquisa, acumulava 24 anos de experiência profissional no ensino da disciplina.

A coleta dos dados foi realizada no ambiente natural das aulas, predominantemente na quadra coberta da escola, ainda que algumas atividades tenham sido iniciadas em sala de aula. Foram utilizados três tipos principais de registros empíricos:

a) Transcrições das falas da professora, captadas por meio de um gravador de lapela durante todas as aulas, bem como em entrevistas realizadas antes e após o período de observação;

b) Anotações de campo, produzidas pelo pesquisador coordenador e pelos bolsistas durante o desenvolvimento das atividades, registrando aspectos comportamentais, organizacionais e interativos;

c) Registros reflexivos pós-aula, elaborados pelos observadores ao término de cada encontro, com o objetivo de sistematizar interpretações preliminares e hipóteses analíticas.

A postura adotada pelos pesquisadores foi de observação direta e não interventiva. As aulas foram acompanhadas à distância, com os observadores sentados fora da área delimitada da quadra e mantendo silêncio absoluto procurando sempre minimizar a intervenção no processo natural das interações. O posicionamento físico e a conduta dos pesquisadores foram cuidadosamente definidos para garantir a neutralidade na coleta das informações.

Dessa forma, os dados analisados e discutidos nos resultados deste artigo derivam de observações sistemáticas da prática pedagógica, interpretadas à luz de um referencial teórico crítico, comprometido com a transformação das condições objetivas de escolarização e com a valorização da infância no interior da escola pública.

Resultados e discussão

Com base na sistematização dos dados empíricos produzidos durante a investigação de campo, destacamos três situações recorrentes que se revelaram interdependentes e ilustrativas das condições concretas observadas: (i) o nível reduzido de atenção dos alunos às atividades propostas nas aulas de Educação Física; (ii) o desinteresse das crianças pelas atividades escolares que exigem maior envolvimento cognitivo; e (iii) a ocorrência de comportamentos agressivos entre os estudantes, com nuances distintas entre meninos e meninas. Tais manifestações foram interpretadas como expressões de uma questão mais ampla: a objetivação dos alunos na prática pedagógica.

A objetivação dos alunos na prática pedagógica

Durante o trabalho de campo, tornou-se evidente uma cultura pedagógica marcada pela passividade dos alunos na relação entre professora, estudantes e objetos de ensino. A sensação que emergia era a de que os alunos "estão na escola" sem, necessariamente, serem convocados a participar ativamente dos processos de aprendizagem. Expressões frequentes da professora como "aluno fulano, presta atenção aqui!" ou "se vocês não se comportarem, vamos voltar para a sala!" indicam o esforço constante para capturar a atenção dos alunos. Isso revela um desequilíbrio entre as intencionalidades pedagógicas e as disposições subjetivas dos estudantes.

A pouca atenção dedicada às orientações prejudicava o desenvolvimento das atividades planejadas. Por exemplo, em jogos como "pique-pega", observava-se que algumas crianças não compreendiam as regras, mas permaneciam envolvidas na brincadeira. Isso aponta para uma participação mais motora e lúdica do que propriamente cognitiva. A dificuldade de compreensão das atividades, associada à ausência de questionamentos por parte dos alunos, evidenciava a fragilidade na mediação entre conteúdo e sujeito.

No mesmo sentido, os pesquisadores identificaram um ambiente permeado por comportamentos agressivos, naturalizados tanto por estudantes quanto por adultos. Agressões como empurrões, puxões de cabelo ou xingamentos não eram tratadas com a

devida gravidade, a menos que houvesse consequências físicas visíveis. A recorrência dessas atitudes levanta questões sobre os valores que estruturam as relações sociais na escola.

Segundo Chauí (apud Paviani, 2016), a violência é qualquer ação que utiliza a força para contrariar a liberdade ou a vontade de outro. Ao observar a passividade das meninas frente às agressões, constatou-se uma possível diferença de gênero na forma de lidar com o conflito, o que reforça estereótipos e evidencia desigualdades já presentes na infância.

As observações também permitiram concluir que os alunos atribuem sentidos próprios às atividades escolares, nem sempre coincidentes com os objetivos da professora. Como afirma o Coletivo de Autores (1992, p. 62), citando Leontiev, “as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais”. Nesse contexto, a aparente apatia dos alunos não pode ser compreendida como desinteresse individual, mas como reflexo das condições sociais e culturais que os constituem.

As exigências dirigidas à professora também merecem consideração. Como destaca Esteve (1995), a docência passou a abarcar funções cada vez mais amplas, incluindo o cuidado emocional, a mediação de conflitos e a promoção da integração social. A ausência de condições adequadas para responder a essas demandas agrava o quadro de ineficácia institucional e acentua as dificuldades enfrentadas por educadores.

Nesse sentido, a análise dos dados empíricos sugere que a transformação das práticas educativas exige a construção de ambientes formativos integrados à realidade dos estudantes. Como destaca Gómez (1998), é preciso reconhecer a influência das relações sociais e afetivas nos processos de aprendizagem e intervir de forma consciente nas múltiplas determinações da vida escolar.

A ausência de uma articulação entre escola, comunidade e valores democráticos de formação parece limitar a força pedagógica das aulas de Educação Física observadas. Para que o ensino escolar tenha sentido para os alunos, é necessário que haja um vínculo concreto entre os conteúdos abordados e as experiências culturais e sociais vivenciadas pelas crianças. Do contrário, os alunos continuarão a eleger, arbitrariamente, o que lhes interessa nas aulas, reafirmando as desigualdades já existentes.

A superação desse quadro passa pela efetiva aplicação de propostas pedagógicas que considerem a totalidade das dimensões humanas. A abordagem crítico-superadora, nesse

contexto, constitui um referencial potente, ao articular conteúdos escolares com os projetos de transformação social e emancipação dos sujeitos (Coletivo de autores, 1992).

Por fim, é importante reconhecer que mudanças qualitativas no interior da escola não dependem exclusivamente da ação docente individual, mas de um projeto educacional sustentado por políticas públicas coerentes com a formação humana integral. A indolência institucional diante das demandas históricas da educação brasileira precisa ser superada por meio de um pacto coletivo que envolva o Estado, os profissionais da educação, as famílias e a sociedade civil.

Em síntese, a objetivação dos alunos é uma expressão concreta das contradições sociais que atravessam o espaço escolar e que requerem a atuação consciente de todos os envolvidos no processo educativo, com vistas à construção de uma escola mais justa, acolhedora e formadora.

Desfecho do estudo

A escola do presente exige ser pensada de forma permanente, sobretudo diante das múltiplas transformações no modo de vida que se impõem como desafios à ciência e à formação humana. O crescimento populacional, o envelhecimento da sociedade, a escassez progressiva dos recursos naturais e o recrudescimento das disputas por poder no cenário global são elementos que afetam diretamente o horizonte formativo das novas gerações.

Essas condições reforçam desigualdades históricas e consolidam um modelo de educação fragmentado, em que os filhos das classes populares são submetidos a uma experiência escolar menos densa em possibilidades de apropriação dos saberes historicamente produzidos (Dantas, 2014). Nesse cenário, torna-se legítimo afirmar que a análise crítica das práticas pedagógicas pode revelar os limites objetivos e subjetivos do fazer educativo, frequentemente encobertos pelos jogos de interesse que perpassam as relações sociais mais amplas.

Foi sob esse entendimento que este estudo se propôs a identificar e analisar episódios recorrentes no cotidiano das aulas de educação física do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. A investigação buscou compreender como determinadas condições materiais e simbólicas podem limitar as possibilidades formativas dos escolares. Os dados coletados e analisados permitiram evidenciar práticas pedagógicas marcadas pela desatenção dos estudantes, pelo desinteresse pelas atividades cognitivas e pela banalização de comportamentos agressivos, aspectos que revelam não apenas falhas no planejamento e

condução das aulas, mas também uma ausência de articulação mais ampla entre os objetivos da escola e os interesses dos sujeitos que a frequentam.

A nosso ver, a aproximação entre teoria e prática, promovida por meio de uma análise orientada pela perspectiva crítico-superadora, contribuiu para desvelar parte das contradições vividas na escola observada, permitindo interpretar que as dificuldades enfrentadas no microcontexto investigado estão profundamente conectadas às limitações estruturais de nosso sistema educacional. Ainda que se trate de uma pesquisa de natureza local, os resultados alcançados ecoam problemáticas que afetam muitas escolas públicas no país.

Portanto, reafirma-se a relevância da pesquisa educacional comprometida com a realidade concreta, capaz de gerar diagnósticos críticos que apontem caminhos de superação. Acreditamos que, ao identificar variáveis que restringem o desenvolvimento pleno dos estudantes, esta investigação cumpre seu propósito e se soma ao esforço coletivo por uma escola mais justa, comprometida com o direito de todos ao conhecimento, à dignidade e à humanização.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Ensaio ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DANTAS, Lúcio Gomes. **A escola e a opção pelos pobres**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília – DF. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16005/3/2014>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob o título *Problems of developmental teaching*. Educação Soviética, ago. 1988a.
- DUARTE, Newton. A formação do indivíduo, consciência e alienação. In: **Cadernos do CEDES: a psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, 2004.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93–124. (Coleção Ciências e Educação).
- GÓMEZ, Ángel Pérez. Compreender e transformar o ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13–25; 67–91.

INEP/SAEB. **Resumo técnicos: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.** Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. DAEB, 2005–2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social. 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davíдов. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5–24, dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Campinas, UNICAMP/HISTEDBR, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. v. 4.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital.** Barcelona: Nova Terra, 1970.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar.** 2. ed. Campinas: Papirus; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. Ensino público e privado: comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 57–64, jan.–jun. 2010.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, Maura Regina (org.). **Conceitos e formas de violência** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: Educus, 2016. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

PLATT, Adreana Dulcina. Estudos sobre o currículo para a formação humana plena. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 51/2, 10 jan. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45–68, jan.–mar. 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

TALÍZINA, Nina Fiodorovna Vias para a formação da motivação escolar. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia, livro 1**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 225–235. (Ensino Desenvolvimental). Tradução de Ademir Damazio et al.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia, livro 1**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 15–38. Tradução de Ademir Damazio et al.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Sobre os autores

Made Júnior Miranda

Doutor em Educação. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG ESEFFEGO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado (PPGE/UEG/Inhumas). Coordenador Técnico do PNLD na área de Educação Física para as obras de 2026/2029. E-mail: made.miranda@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5236-2367>.

Silas Alberto Garcia

Docente efetivo do curso de Educação Física da UEG-Porangatu. Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Especialista em Educação Física Escolar (UNIBF). Especialista em Metodologias ativas e Prática Docente (UNIBF). E-mail: silasalberto@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9798-8219>.

Euzébia Oliveira Noletto

Doutoranda em Educação (PUC GO). Mestre em Educação (UEG). Especialista em Educação online e tecnologias de aprendizagem (PUC RS). Especialista em Educação Moderna (PUC RS). E-mail: email@euzebianoletto.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2309-4644>.

Recebido em: 08/11/2025

Aceito para publicação em: 27/11/2025