

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Escola Superior de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**



**Dissertação**

**Educação Física e Pobreza:**  
a organização do trabalho pedagógico em um contexto de desigualdade social

**Leonardo Lemos Silveira**

Pelotas, 2019

**Leonardo Lemos Silveira**

**Educação Física e Pobreza:**

a organização do trabalho pedagógico em um contexto de desigualdade social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Movimento Humano, Educação e Sociedade, linha de pesquisa: Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S587e Silveira, Leonardo Lemos

Educação física e pobreza : a organização do trabalho pedagógico em um contexto de desigualdade social / Leonardo Lemos Silveira ; Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo, orientador. — Pelotas, 2019.

102 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Educação física. 2. Pobreza. 3. Desigualdade social. 4. Trabalho pedagógico. I. Frizzo, Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst, orient. II. Título.

CDD : 796

Leonardo Lemos Silveira

Educação Física e Pobreza:  
a organização do trabalho pedagógico em um contexto de desigualdade social

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção de grau de Mestre em Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 19/06/2019

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo – ESEF/UFPeI (Orientador)

.....  
Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez – ESEF/UFPeI

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Valdelaine da Rosa Mendes – FaE /UFPeI

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maristela Da Silva Souza – CEFD/UFPeI

.....  
Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo – ESEF/UFPeI (Suplente)

“Se você é capaz de tremer de indignação a cada  
vez que se comete uma injustiça no mundo, então  
somos companheiros [...]”  
(CHE GUEVARA)

## **Agradecimentos**

A minha mãe Roseli Silveira, que sempre me incentivou a continuar os estudos.

A minha companheira Ana Paula Bonat, que sempre me apoiou em momentos difíceis de minha vida.

Ao meu orientador/amigo Prof. Dr. Giovanni Frizzo, por ter aceitado este desafio e contribuir com suas orientações.

Muito obrigado.

## Resumo

SILVEIRA, Leonardo Lemos. **Educação Física e Pobreza**: a organização do trabalho pedagógico em um contexto de desigualdade social. Orientador: Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Esta pesquisa objetivou analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública municipal de Pelotas-RS, imersa em um contexto de desigualdade social. Deste modo, para a realização da investigação desta pesquisa foram realizadas observações das aulas dos professores e professoras, bem como a realização de entrevistas gravadas. Igualmente, com os estudantes da escola, realizamos a aplicação de um questionário de perguntas abertas. Ao analisarmos as condições efetivas do trabalho pedagógico, começamos a compreender as relações existentes na organização do trabalho pedagógico da Educação Física e o contexto de pobreza. A partir dos dados da realidade, observamos as formas em que a escola, na sociedade capitalista, se organiza e como essa organização se estabelece através de seus agentes, ao se depararem com as condições de vida dos estudantes. Observamos a luta diária dos professores e professoras na organização do trabalho pedagógico, de forma a preocuparem-se com as possibilidades de inserção da população do bairro na escola e seu acesso à educação. A escola acaba tornando-se, para o aluno e para a aluna pobre, um local de acolhimento, de bem-estar e não deveria ser diferente, porém, neste contexto, os alunos e alunas buscam o que não conseguem ter acesso diariamente, no seu dia a dia: roupa, comida, segurança, entre outros. A escola tenta abarcar todos esses anseios para que os estudantes tenham melhores condições de ensino. Assim, entendemos que tanto a escola como os professores e professoras realizam a reelaboração da organização escolar e do trabalho pedagógico para adaptarem a escola e suas aulas ao contexto social da localidade. Isso parte também dos alunos e alunas que, ao internalizarem suas condições para o ambiente escolar, trazem consigo vivências que vão ser agregadas à organização da escola e serão trabalhadas por aqueles que compõe o ambiente escolar. Portanto, este estudo nos mostrou que existem movimentos resistentes, tanto dos professores e professoras como dos estudantes, ao modo de educação capitalista, partindo da reorganização do trabalho pedagógico para novas possibilidades que reelaboram o antigo para a aplicação do que é novo, do que foi transformado e superado.

**Palavras-chave:** Educação Física; Pobreza; Desigualdade social; Trabalho pedagógico

## Resumen

SILVEIRA, Leonardo Lemos. **Educación física y pobreza**: la organización del trabajo pedagógico en un contexto de desigualdad social. Consejero: Giovanni Felipe Ernst Frizzo. 2019. 102f. Disertación (Máster en Educación Física) - Programa de Postgrado en Educación Física. Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la organización del trabajo pedagógico de la Educación Física en una escuela de la red pública municipal de Pelotas-RS, inmersa en un contexto de desigualdad social. Así, para llevar a cabo la investigación de esta investigación se realizaron observaciones de las clases de los profesores y profesores, así como la realización de entrevistas grabadas. Asimismo, con los alumnos de la escuela, llevamos a cabo la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. Al analizar las condiciones efectivas del trabajo pedagógico, comenzamos a comprender las relaciones existentes en la organización del trabajo pedagógico de la Educación Física y el contexto de la pobreza. A partir de los datos de la realidad, observamos las formas en que se organiza la escuela, en la sociedad capitalista, y cómo esta organización se establece a través de sus agentes, al enfrentar las condiciones de vida de los estudiantes. Observamos la lucha cotidiana de los docentes en la organización del trabajo pedagógico, para preocuparnos por las posibilidades de inserción de la población del barrio en la escuela y su acceso a la educación. La escuela termina convirtiéndose, para el alumno y la niña pobre, en un lugar de acogida, de bienestar y no debería ser diferente, pero en este contexto, los estudiantes buscan lo que no pueden acceder diariamente, en el Su día a día: vestimenta, comida, seguridad, entre otros. La escuela trata de abrazar todos estos anhelos para que los estudiantes tengan mejores condiciones de enseñanza. Por lo tanto, entendemos que tanto la escuela como los profesores llevan a cabo la reelaboración de la organización escolar y el trabajo pedagógico para adaptar la escuela y sus clases al contexto social de la localidad. Esto también es parte de los estudiantes que, al interiorizar sus condiciones para el entorno escolar, traen consigo experiencias que se agregarán a la organización escolar y serán trabajadas por aquellos que conforman el entorno escolar. Por lo tanto, este estudio nos ha mostrado que hay movimientos resistentes, tanto docentes como estudiantes, a la educación capitalista, desde la reorganización del trabajo pedagógico hasta nuevas posibilidades que reelaboran la antigua para la aplicación de lo nuevo, lo que ha sido transformado y superado.

**Palabras-clave:** Educación Física; Pobreza; Desigualdad social; Trabajo pedagógico

## Sumário

<b>1 Introdução</b> .....	10
1.1 Objetivos e problema de pesquisa .....	13
<b>2 Decisões metodológicas</b> .....	14
<b>3 Trabalho, Capital e Educação</b> .....	20
3.1 Desemprego, endividamento e pobreza.....	35
3.2 O município de Pelotas e o emprego .....	43
<b>4 A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pobreza</b> .....	48
<b>5 Considerações finais</b> .....	84
<b>Referências</b> .....	90
<b>Apêndices</b> .....	96
<b>Anexos</b> .....	99

## 1 Introdução

Tendo como concepção inicial que toda a formação social que envolve a escola está sob uma complexa relação com o contexto social ao qual ela está inserida, independente de qual seja, percebe-se que a organização do trabalho pedagógico tende a se constituir através das desigualdades existentes na estrutura do sistema capitalista, portanto, como afirmam Freitas (1995), Silveira e Frizzo (2017) os contextos sociais interferem de diversas formas no trabalho dos docentes, que acabam por condicionar os alunos e alunas pobres a abandonarem a escola pública por falta de perspectiva na efetivação desta como formadora destes para a vida ou pela necessidade de complementar a renda em suas casas.

De tal modo, a intenção desta pesquisa<sup>1</sup> é investigar como se organiza o trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública do município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, localizada em um contexto de desigualdade social.

Outro ponto, afirmado por Freitas (1995) e Gadotti (2012) é que a escola é elitista, ou seja, não é para todos, é uma escola de classe. Freitas (1995) observa, também, que a escola tende a diminuir o número de salas para determinadas séries/anos de ensino. Para visualizar isso, bastaria olhar o número de 2º anos e o número de 6º anos e assim por diante, comprovando sua seletividade em um sistema que o autor diz ser piramidal, assim, o saber se torna “propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras” (FREITAS, 1995, p. 96). Isto respalda a ideia de que alunos e alunas pobres teriam maior dificuldade para terminar os estudos; inclusive, que as interferências no sistema escolar promovidas pelas desigualdades sociais seriam demais para que os professores e professoras pudessem desenvolver um trabalho pedagógico que mantivesse os estudantes dentro da escola.

Essa função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, se não *houver resistência*, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (FREITAS, 1995, p. 96, grifo do autor).

Desta maneira, a escola, sob uma perspectiva hegemônica, auxilia na reprodução das desigualdades e do sistema capitalista, ao mesmo tempo que também

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio - Código de Financiamento 001 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

pode ser uma ferramenta de resistência contra a hegemonia do sistema do capital. Portanto, querer pensar em uma mudança na escola servil ao modelo capitalista é “abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27), já que as interferências causadas pelo sistema afetam toda a estrutura escolar. Contudo, Mézszáros (2008, p. 27, grifo do autor) diz que é preciso “*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Assim, esta pesquisa tem como fator inicial, e principal, a desigualdade social e seus desdobramentos no trabalho pedagógico.

Observa-se que a desigualdade social se estabelece devido a diversos fatores, e para medi-la, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), são considerados em um cálculo: renda, que forma o padrão de vida digno; saúde e educação, através do Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade – IDHAD. O Brasil, segundo o relatório do PNUD de 2016, está na posição 79 entre os 188 países, estagnado no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH<sup>2</sup>, em relação a 2014, com o valor de 0,754. Já no IDHAD, “um método que relativiza o desenvolvimento humano em função da diferença entre os mais e menos abastados de um país” (PNUD, 2017, p. 1), o Brasil é o terceiro país que mais vem perdendo posição. Em relação ao “Coeficiente de Gini (2010-2015) – instrumento que mede o grau de concentração de renda em determinado grupo e aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos” (PNUD, 2017, p. 1), o Brasil ocupa o quarto lugar (Tabela 1), ou seja, é o quarto pior da América Latina e Caribe.

**Tabela 1- Coeficiente de Gini (2010-2015)**

1° Haiti	60,8	11° México	48,2
2° Colômbia	53,5	12° Nicarágua	47,1
3° Paraguai	51,7	13° República Dominicana	47,1
4° Brasil	51,5	14° Venezuela	46,9
5° Panamá	50,7	15° Equador	45,4
6° Honduras	50,6	16° Peru	44,1
7° Chile	50,5	17° Argentina	42,7
8° Guatemala	48,7	18° El Salvador	41,8
9° Costa Rica	48,5	19° Uruguai	41,6

**Fonte:** Elaborado a partir do Relatório sobre Desenvolvimento Humano 2016 (PNUD, 2016).

<sup>2</sup> O IDH mede o desenvolvimento básico de um país, através da renda, saúde e educação, e assim como o IDHAD, quanto mais próximo de 1, maior é a igualdade, assim como quanto mais próximo de 0, maior é a desigualdade.

Deste modo, é possível perceber que a sociedade brasileira está dividida entre ricos e pobres, burgueses e proletários. Essa divisão coloca as classes em contrapontos de projetos de sociedade em que a concepção neoliberal “deposita no indivíduo a capacidade de romper seus limites e dificuldades” (CONCEIÇÃO; ZAMORA, 2015, p. 706), com isso, condicionando a responsabilidade pelo seu contexto atual exclusivamente ao indivíduo que nele sofre. O neoliberalismo estabelece e estimula a competição e o desempenho meritocrático sem a preocupação das condições em que são constituídos, desta forma ignorando as individualidades dentre as quais estão as diferenças socioeconômicas.

Outro ponto relevante é que o Brasil é o quarto pior lugar na América Latina e Caribe para os pobres (PNUD, 2017). Então, para as pessoas que vivem em situação de pobreza no país é necessário, para o provimento de sua subsistência, trabalhar mais e, muitas das vezes, em condições que não são adequadas. A prova disso está na lista fornecida pelo Ministério do Trabalho em 2016, relatando os 350 nomes de empresas autuadas por caracterização de trabalho análogo ao de escravo, que remete aos casos de 2005 até 2016 cujas decisões finais (condenações) nos processos foram estabelecidas entre abril de 2014 a abril de 2016 (BRASIL, 2016). Ora, se o trabalhador e a trabalhadora são colocados em uma situação em que suas condições são precárias e não são suficientes para garantir sua subsistência, então podem acabar aceitando trabalhar nesse tipo de situação. Neste contexto, as grandes empresas preocupadas com os custos de produção e o acúmulo de capital veem na população que se encontra em situação de extrema pobreza a oportunidade para estabelecer este tipo de *contratação* e lucrar em cima do trabalhador e da trabalhadora. Observa-se, então, que o sistema neoliberal que estimula competição (capital, custos) e desempenho meritocrático utiliza-se do discurso individualista para culpabilizar o indivíduo por sua situação desfavorável, colocando-o em uma situação que aceitaria qualquer tipo de trabalho para sair dela.

Dessa forma, institui-se uma organização social a partir da divisão de classe social, em que se observa a burguesia detentora dos meios de produção e do capital, e do trabalhador e da trabalhadora obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver, já que a desigualdade social causada pelo acúmulo de capital pela burguesia os força a isso. Assim sendo, situamos os questionamentos iniciais desta pesquisa, que tem como sua principal indagação: como os professores e professoras da Educação Física organizam seu trabalho pedagógico na escola onde atuam?

Também interessa-nos compreender como os alunos e alunas percebem a disciplina de Educação Física e sua efetivação para o mundo do trabalho ou para a vida, frente ao seu contexto social? Questiona-se, também, de que forma professores e professoras de Educação Física realizam seu trabalho pedagógico com questões que vão além de sua alçada enquanto educadores e educadoras/professores e professoras? Igualmente, entender de que forma, na visão do professor e da professora, a Educação Física é percebida dentro da escola, pela direção, colegas de profissão docente e comunidade? Essas e outras questões colocadas durante a pesquisa nos auxiliam no processo de compreensão da efetivação do trabalho pedagógico da Educação Física em um contexto de desigualdade social.

### 1.1 Objetivos e problema de pesquisa

A pesquisa objetivou analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública municipal de Pelotas-RS imersa em um contexto de desigualdade social.

Em nossos objetivos específicos tratamos de:

- Compreender como é organizado o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto analisado;
- Averiguar como são estabelecidos os conteúdos da Educação Física e de que forma são desenvolvidos em relação aos estudantes;
- Problematizar a relação entre o trabalho pedagógico dos professores e professoras da Educação Física e estudantes, perante a desigualdade social daquela região estudada.

Deste modo, nosso problema de pesquisa trata de compreender como se organiza o Trabalho Pedagógico da Educação Física em um contexto de desigualdade social?

## 2 Decisões metodológicas

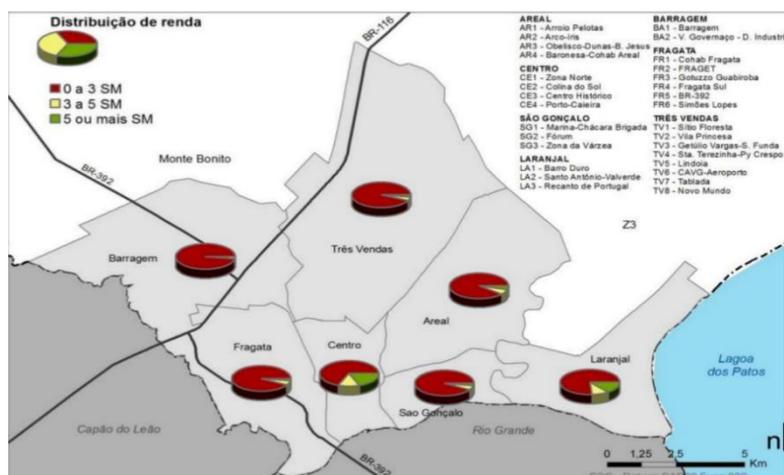
Esta pesquisa<sup>3</sup> se caracteriza por ser do tipo exploratória (GIL, 2002), de caráter analítico interpretativo, assim sendo,

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Ibidem, p. 41).

O foco de estudo da presente pesquisa é a desigualdade social frente a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na rede pública municipal de ensino de Pelotas no Rio Grande do Sul (RS). Portanto, ao realizarmos a análise dos dados da realidade, partimos com o apoio do materialismo histórico dialético, pois trata-se de uma forma de entender a realidade, ou seja, concepção de mundo e da vida, igualmente, enquanto *práxis*, busca a transformação a partir da compreensão da realidade (FRIGOTTO, 2000).

Assim, para realizarmos nossa pesquisa, definimos como critérios de seleção da escola municipal na zona urbana de Pelotas, o bairro com maior índice de desigualdade. Para isso, utilizamos um quadro de distribuição de renda relativo à cidade de Pelotas – RS que contém um gráfico de distribuição de renda por bairro, retirado do Plano Local de Habitação de Interesse Social – PLHIS (2013), (Figura 1).

**Figura 1 – Mapa de distribuição de renda por bairros de Pelotas.**



Fonte: PLHIS, 2013, p. 23 PLHIS, 2013, p. 23

<sup>3</sup> Este trabalho foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Escola Superior de Educação Física – ESEF sob o número CAAE: 93882518.2.0000.5313, Número do parecer: 2.887.261.

Segundo o mapa apresentado, podemos observar que o bairro Barragem possui a menor renda média, porém a única escola que está localizada nesta região, segundo o *site* da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED – Pelotas, é uma escola de educação infantil que não entra para a nossa seleção, porque não encontra-se presente a disciplina de Educação Física nesta etapa de ensino da Educação Básica. Desta forma, podemos observar, segundo o mapa, que o bairro que possui a menor renda é o Três Vendas.

Também, para critérios de seleção do bairro, empregamos, nesta análise, os dados que se referem aos beneficiários do Programa Bolsa Família – PBF, que estão disponíveis no *site* da prefeitura de Pelotas. Desta maneira, usamos os dados da tabela Famílias Beneficiadas por Bairro. Segundo o Relatório Bolsa Família, que consta no *site* do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, referente ao município de Pelotas, o PBF trata-se de um programa que realiza a “[...]transferência direta de renda que beneficia famílias extremamente pobres (com renda mensal de até R\$ 85,00 por pessoa) ou pobres (com renda mensal de R\$ 85,01 a R\$ 170,00 por pessoa), identificadas no Cadastro Único para Programas Sociais [...]” (BRASIL, 2018).

Logo, estes dados do PBF tornam-se importantes para o caráter de seleção desta pesquisa, já que esta se preocupa em analisar o trabalho pedagógico da Educação Física escolar em um bairro pobre. Ao realizarmos a verificação do documento referente às Famílias Beneficiadas por Bairro, constatamos que o bairro com maior quantidade de famílias que possuem o Bolsa Família – BF é, novamente, o Três Vendas como mostra a Figura 2. Dessa maneira, justificando a escolha por essa localidade.

**Figura 2 – Tabela Família Beneficiadas pelo PBF por bairro de Pelotas.**

	Nº Famílias Beneficiárias BF		
AREAL	1213		
TRÊS VENDAS	1967		
SÃO GONÇALO	633		
FRAGATA	1278		
CENTRO	521		
LARANJAL	362		
COLÔNIA	452		
TOTAL	6426		

**Fonte:** Site prefeitura de Pelotas (2018).

Tendo escolhido o bairro onde será realizada a pesquisa, necessitamos realizar a escolha da escola. Destarte, para selecionarmos a escola utilizamos o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE (BRASIL, 2015b) das escolas de 2011/2013, obtido no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Este indicador tem como objetivo “[...] situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais” (BRASIL, 2015a, p. 1). Esses dados são calculados, segundo o documento do INEP, a partir das informações recolhidas da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e também dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2011 e 2013.

A partir da tabela do INSE, por escola, selecionamos todas as instituições de ensino públicas municipais de Pelotas que ofertam do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Posteriormente, separamos entre urbanas e rurais; e de INSE Alto, Médio Alto e Médio, como consta na tabela original do referido indicador. Decidimos por utilizar a tabela do INSE Médio por ser o indicador mais fraco. Assim, foram alocadas, nessa tabela, seis escolas segundo o indicador utilizado, e destas, apenas quatro estavam localizadas no bairro Três Vendas. Dentre as quatro escolas, decidimos selecionar a escola com a menor pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2015, assim, seguindo esses critérios de seleção, a escola escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor (Dr.) Mário Meneghetti, além disso, o fato de ser a segunda maior escola do município de Pelotas também nos auxiliou na escolha desta escola.

O processo de investigação da realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Meneghetti teve início com as observações das aulas da Educação Física, em julho de 2018. Desta maneira, compreendemos que deveríamos partir da investigação dos acontecimentos das aulas para que, posteriormente, passássemos para as entrevistas com os docentes e para o questionário com os alunos e alunas.

A escola Dr. Mário Meneghetti, foi fundada em 29 de dezembro de 2004, no bairro Getúlio Vargas<sup>4</sup>, devido à demanda da população por mais um ambiente

---

<sup>4</sup> O bairro em questão é um sub-bairro do bairro Três Vendas da cidade de Pelotas. Sendo as Macrozonas divididas em 7 (Sete) bairros (Areal, Centro, São Gonçalo, Laranjal, Barragem, Fragata e

escolar, para que fosse possível dar conta da necessidade da população do bairro por mais vagas no ensino, já que a Escola Getúlio Vargas não estava suprimindo com essa necessidade. A escola, atualmente, atende 1.018 alunos e alunas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º até o 9º anos, e também na educação de jovens e adultos – EJA. Possui 64 professores e 22 funcionários. A escola ainda conta com 13 salas de aula, dentre elas, duas salas para a pré-escola, com pátio e banheiro exclusivo para esses alunos e alunas; sala da direção; sala de coordenação; sala de orientação pedagógica e biblioteca (PROJETO, 2017).

Assim, tendo selecionado o bairro e a escola, iniciamos o contato com os órgãos públicos necessários para requerer as autorizações referentes à realização da pesquisa. Primeiramente, realizamos o contato com a SMED de Pelotas, informando sobre nossa intenção de pesquisa e solicitando as devidas autorizações (Anexo A) para a realização da pesquisa na escola selecionada.

Em um segundo momento, apresentamo-nos na escola, entrando em contato com a equipe diretiva, com o fim de explicar-lhes nossa pesquisa e apresentar as autorizações concedidas pela SMED. Em um terceiro momento, procuramos os professores e professoras desta instituição para convidá-los a participarem da pesquisa.

Para a pesquisa com os professores e professoras de Educação Física que atuavam do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e àqueles e àquelas que lecionavam na EJA nas séries finais, realizamos uma entrevista utilizando um roteiro de perguntas abertas (apêndice A), elaborado exclusivamente para atender aos interesses desta pesquisa. As respostas foram obtidas através de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. Igualmente, as transcrições das respostas dos professores e professoras foram apresentadas para os mesmos, com fim de validação de suas respostas e ou alterações feitas pelos mesmos se assim desejassem, entramos em contato com todos os professores e professoras que analisaram suas respostas e eles enviaram as confirmações ou correções que não alteraram o conteúdo de suas falas.

Também, antes da realização das entrevistas, foram feitas observações das aulas de Educação Física para que pudéssemos compreender o trabalho pedagógico a partir das aulas destes educadores, com o fim de entender como se dá a efetivação de sua organização pedagógica na realidade desta escola. Assim, realizamos

---

Três Vendas) e as Mesozonas divididas em 30 (Trinta) sub-bairros. Porém aqui optamos por utilizar bairro a nos referirmos à mesozona Getúlio Vargas.

observações de todos os 6 (seis) docentes (caracterizados na Tabela 2) que atuavam nos anos descritos anteriormente, além de reuniões pedagógicas ocorridas durante os dias em que o pesquisador estava presente. O total de horas observadas dentro da escola foram, aproximadamente, 75 horas.

Todos os docentes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento livre e esclarecido – TCLE (Anexo B) e participaram da pesquisa, bem como tiveram total ciência do que esta trata.

**Tabela 2 – Dados dos docentes que fizeram parte desta pesquisa<sup>5</sup>**

<b>Professores (as)</b>	<b>Ano de Graduação</b>	<b>Instituição de formação</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Regime de trabalho</b>	<b>Sexo</b>
<b>Professor (P1)</b>	1990	ESEF/UFPe <sup>6</sup>	Não possui	20 anos	40 horas	Masculino
<b>Professor (P2)</b>	2012 (Licenciatura) 2018 (Bacharelado)	UNOESC <sup>7</sup>	Especialização (2015)	3 meses	20 horas	Feminino
<b>Professor (P3)</b>	2013	Anhanguera	Não possui	4 meses	20 horas	Feminino
<b>Professor (P4)</b>	2009-2010	FURG <sup>8</sup>	Especialização (2013) e Mestrado (2015)	4 anos	40 horas	Feminino
<b>Professor (P5)</b>	2004	ESEF/UFPe	Especialização (2013 e 2015)	13 anos	40 horas	Feminino
<b>Professor (P6)</b>	2006	ESEF/UFPe	Especialização (2009)	8 anos	60 horas	Masculino

Fonte: Autor

Além disso, realizamos a aplicação de um questionário (Apêndice B) com questões abertas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) para os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º anos) e também para as séries finais da EJA (7ª e 8ª séries), por conta dessas serem as últimas etapas de ensino dos anos/séries finais e terem uma experiência maior com a disciplina de Educação Física do que as etapas anteriores. A escolha teve como finalidade compreender de que forma os alunos e alunas desta escola percebem a Educação Física em relação ao seu contexto social, e também para compreender se os alunos e alunas se veem como atuantes no processo de ensino/aprendizagem.

<sup>5</sup> A carga horária de trabalho dos professores e das professoras é colocada de forma total, porém alguns docentes trabalham em outros municípios, em escolas Estaduais e ou em projetos como o Mais Educação e o Primeira Infância Melhor (PIM).

<sup>6</sup> Escola Superior de Educação Física (ESEF) / Universidade Federal de Pelotas (UFPe).

<sup>7</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

<sup>8</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Ainda, para realizar esta pesquisa, foi pedida autorização prévia para a escola em questão e mediante entrega do Termo de Assentimento do Menor – TAM (Anexo C), assinado pelos responsáveis dos estudantes. Na sequência, foi aplicado o questionário e este foi posteriormente devolvido ao pesquisador, com as respostas dos 62 (sessenta e dois) alunos e alunas que entregaram os questionários (Tabela 3).

**Tabela 3** – Números de alunos e alunas e quantidade de questionários recolhidos

<b>Turmas</b>	<b>Total de alunos e alunas por turma</b>	<b>Questionários recolhidos</b>
<b>8° ano A</b>	26 (22 frequentes)	7
<b>8° ano B</b>	26 (24 frequentes)	11
<b>9° ano A</b>	24	18
<b>9° ano B</b>	23 (21 frequentes)	16
<b>7° série A</b>	35 (11 frequentes)	3
<b>7° série B</b>	36 (15 frequentes)	2
<b>8° série A</b>	30 (7 frequentes)	3
<b>8° série B</b>	40 (21 frequentes)	2
<b>Total de alunos e alunas</b>	240 (145 frequentes)	62

**Fonte:** Autor

A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos qualitativos que, segundo Gil (2002, p.133), “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

Realizamos nossa análise a partir do diário de campo, das entrevistas com os professores e professoras e dos questionários aplicados aos alunos e alunas, de forma que, durante o estudo sobre esses elementos que compõem os dados de nossa pesquisa, pudéssemos entender as relações que pudessem existir entre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e o contexto de desigualdade social. Dessa maneira, apresentamos no decorrer dos capítulos da dissertação os dados que nos auxiliaram na resposta de nosso problema de pesquisa. Os dados apresentados nesta pesquisa nos proporcionaram um maior entendimento da realidade do trabalho pedagógico dos docentes e dos alunos e alunas da escola; também nos ajudou na construção de três categorias que se destacavam durante nossa análise, sendo elas: a esportivização da Educação Física; a avaliação nas aulas de Educação Física; e o sentido da Educação Física em um contexto de pobreza.

### 3 Trabalho, Capital e Educação

Neste tópico, estabelecemos as concepções de trabalho e trabalho pedagógico que utilizamos nesta pesquisa. Assim, o trabalho, de forma geral, sendo aquele desenvolvido pelo proletariado, independentemente de sua especificidade e o trabalho pedagógico, realizado na escola.

O trabalho é um elemento essencialmente necessário à reprodução da sociedade, é nele que o ser humano, através da história, “impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2014, p. 211). Assim, o trabalho é um processo em que estão envolvidos o ser humano e a natureza. Para realizar o trabalho, o ser humano emprega sua força física e mental com o intuito de apropriar-se dos meios necessários, adquiridos na natureza, para empregar-lhes uma utilidade à vida humana. Desta maneira, o ser humano age sobre a natureza, modificando-a com o fim de suprir suas necessidades, diferenciando-se dos animais que, ao contrário do ser humano, não modificam a natureza, mas se adaptam a ela com o intuito de sobreviver (MARX, 2014).

Logo, o que denominamos trabalho para o ser humano, não é o mesmo para os animais, já que estes estão ligados a formas fixas de se satisfazerem, como se fossem “programados” para realizarem certas atividades ao longo de sua vida em processos cíclicos e naturais que “[...] realizam-se no marco de uma herança *determinada geneticamente* (o João-de-Barro nasce ‘programado’ para construir sua casa, as abelhas nascem ‘programadas’ para construir colmeias e recolher pólen etc.) [...]”. Esse processo realiza-se em uma relação direta entre o animal e a natureza (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30, grifos do autor).

Diferentemente do animal, o ser humano visualiza em seus pensamentos o que almeja construir através de seu trabalho, assim, do campo abstrato para o real; o término de seu trabalho resulta em algo que já havia sido idealizado anteriormente pelo trabalhador ou pela trabalhadora, que foi materializado para a realidade. Ele ou ela (trabalhador ou trabalhadora) não somente modifica o material sobre o qual atua, mas também coloca no material o que anteriormente havia arquitetado de forma consciente, o que é algo determinante de sua forma de trabalho e que tem de sujeitar a sua vontade (MARX, 2014). Destarte, Marx (2014, p. 212) segue explicando que:

[...] essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Marx (2014), também explica que os elementos que fazem parte do processo de trabalho, são divididos em três: “a atividade adequada a um fim, isto é, próprio do trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; os meios de trabalho, o instrumento de trabalho” (p. 212). Observamos que o trabalho é uma atividade dirigida pelo ser humano a um determinado fim: vestir-se, aquecer-se, comer, e de alguma forma prover suas necessidades básicas.

Em primeira instância, também é possível analisar que as necessidades irão variar de acordo com as condições do ambiente em que está inserido, isso dificultando ou facilitando o trabalho que venha satisfazer essas necessidades. Igualmente, pode-se pensar que existam variações na forma de atender tais necessidades e, por consequência disto, as necessidades vão se modificando de maneiras variadas (NETTO; BRAZ, 2006; MARX, 2014).

Agora, sobre o objeto de trabalho, a terra provê ao ser humano meios que possam auxiliar em sua existência, tais meios estão dispostos de maneira que possam ser utilizados de forma imediata, ou seja, existem sem qualquer tipo de intervenção do ser humano, assim sendo “[...] objeto universal do trabalho humano” (MARX, 2014, p. 212). Este autor segue explicando que:

Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objetos de trabalho, fornecidos pela natureza. Assim, os peixes que se pescam, que são tirados do seu elemento, a água; a madeira derrubada na floresta virgem; o minério arrancado dos filões. Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria-prima. Por exemplo, o minério extraído depois de ser lavado. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo o objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho (MARX, 2014, p. 212).

Também, outro elemento que faz parte deste processo são os instrumentos de trabalho que se interpõem entre o trabalhador/trabalhadora e seu objeto de trabalho, e servem para auxiliá-los em sua atividade sobre o objeto de trabalho. Os meios de trabalho podem ser regidos através de processos físicos, de maquinarias ou químicos, com o intuito de atuarem sobre outros objetos, conforme o fim pretendido com a

realização do trabalho (MARX, 2014). Marx (2014) explica que, além daquilo que nos permite trabalhar sobre o objeto, também:

[...] servem, de qualquer modo, para conduzir a atividade, consideramos meios de trabalho, em sentido lato, todas as condições materiais, seja como for, necessário à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo mas este fica, sem elas, total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se (p. 214).

Diferentemente das atividades de cunho natural, a especificidade do trabalho está em ser uma relação mediada entre aquele que realiza o trabalho e o objeto. Entre o ser humano e a natureza, existe sempre um instrumento que media esse trabalho, esses instrumentos não são desenvolvidos pela natureza, são criados pelos trabalhadores e trabalhadoras, com o fim de resolverem problemas para realizarem uma determinada tarefa. Assim, se fosse necessário cortar uma árvore ou extrair um determinado minério do solo, eram criados instrumentos que satisfizessem essas necessidades com o fim de facilitar o trabalho. No entanto, não basta apenas saber aonde se quer chegar com este ou aquele trabalho, mas entender as características/propriedades da natureza para que se possa realizar tais feitos, e que seja possível passar adiante essas compreensões. Dessa forma, também remetemos as condições em que o ser humano reproduz seu trabalho, não de forma 'programada' em condições genéticas como os animais, mas através de ensinamentos às gerações futuras, para que esse conhecimento possa ser perpetuado e conseqüentemente melhorado (de um serrote ou machado para uma motosserra por exemplo) (NETTO; BRAZ, 2006).

O trabalho é uma atividade coletiva. Os indivíduos sempre estão em conjuntos organizados, grandes ou pequenos, com demais indivíduos. Esse processo estabelece a coletivização dos conhecimentos ao mesmo tempo que exige uma organização e distribuição de atividades (tipo de atividade, padrão de execução e tempo), observe que, aqui, podemos concluir que o trabalho é um constituinte social, ou seja, a sociedade foi formada através do trabalho (NETTO; BRAZ, 2006).

Tendo finalizado as explicações básicas da categoria trabalho, e compreendendo ela como uma atividade, entre outras coisas, coletiva, podemos partir para o entendimento sobre o trabalho pedagógico e a definição que utilizaremos para este trabalho. Ao utilizarmos o termo trabalho pedagógico, entendemos que este está

relacionado à organização desse trabalho na escola de uma forma geral, e também seu trabalho dentro da sala de aula (FREITAS, 1995).

Assim, o trabalho pedagógico pode ser compreendido como uma atividade que é realizada por todos os agentes escolares: docentes, estudantes, equipe diretiva e todos aqueles que de alguma forma assumem um papel que auxilia ou esteja envolvido na complexidade dos processos educativos.

Igualmente, Freire (2014) explica que não existe educar sem aprender, as duas ações se completam neste processo, nenhum torna-se objeto de ensino do outro, assim, quem está na condição de ensinante, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, como é de igual forma que ao aprendente existe a possibilidade de ensinar ao aprender, portanto, ao utilizarmos o termo trabalho pedagógico, estamos dizendo que não “há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2014, p. 25) e não se estabelecem *apenas* com o trabalho do professor, mas *também* com ele.

A compreensão de trabalho pedagógico que estamos desenvolvendo aqui, parte de um processo conjunto entre elementos que são partes harmônicas e fundamentais no processo do trabalho pedagógico. Desta maneira, Frizzo (2012, p. 144) apresenta estes preceitos ao dizer que:

A análise da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento que estamos propondo parte desta concepção de educação: da formação humana omnilateral, da educação como processo desenvolvido por três elementos que o constituem: sujeito (professorado/alunado), trabalho concreto e conhecimento, não se tratando de partes que se somam para formar o geral do fenômeno, mas sim, de elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico estabelecido mutuamente numa unidade dialética entre sujeito e objeto, entre quem ensina e aprende e o conhecimento a ser apreendido e produzido, que vão constituir a totalidade do fenômeno.

Assim sendo, não tratar como trabalho pedagógico, é fragmentar o trato com o conhecimento, é desassociar o ensino do aprendizado, é separar a atuação do professor e do aluno, é dividir a teoria da prática como se fossem dois elementos distintos, negando a práxis educativa. Entendemos que o próprio processo de alienação, umas das bases do processo de produção capitalista, já se ocupa de fragmentar e decidir como o conteúdo será tratado/estabelecido, dividindo e retirando a autonomia daqueles que estão inseridos no processo pedagógico. Igualmente, Frizzo (2012, p. 144-145) explica que:

Um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, portanto, sendo a educação também um processo de trabalho, identifica-se que a colocação do professorado como principal elemento mediador da relação entre o alunado e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o alunado do processo do trabalho pedagógico (embora não esteja alienado do produto do trabalho pois este é consumido ao ser produzido, o alunado está alienado do significado que este tem para ele).

Outro processo que vai contra a autonomia daqueles que estão inseridos nos processos pedagógicos são as formas de controle criadas pelas políticas públicas liberais. Elas visam analisar a qualidade da educação brasileira, por exemplo, por meio de avaliações produzidas que constituem indicadores, tais como o IDEB, que visa analisar o desempenho dos alunos e das alunas e, conseqüentemente, dos demais agentes escolares. O que se faz com essas políticas é determinar culpados específicos para problemas estruturais do sistema. Esses problemas educacionais que se tenta “consertar” advém deste modelo liberal hegemônico, fazendo com que a qualidade seja reduzida a acesso, assim como explica de Freitas (2007, p. 967 – 968, grifos do autor):

Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora ‘sob nova direção’: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. [...]

Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. [...]

Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma ‘naturalmente’ desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de “acumulação primitiva” (Marx) ou um *ethos* (Bourdieu) cultural sequer *interfira* com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação (sic, grifos do autor).

Vemos aqui um dos processos que vão de encontro à organização do trabalho pedagógico, o ideal colocado pelas correntes liberais que querem desassociar os alunos e alunas de sua realidade, como se estas não influenciassem em suas condições efetivas dentro da escola, e sendo assim, para que os estudantes pudessem seguir estudando até o final da Educação Básica bastaria apenas se “esforçarem mais”.

Desta forma, se constitui aqui um dos processos de fragmentação do ensino, que compreende a separação da atuação dos alunos e alunas e a dos docentes, negando que na atuação dos estudantes está contida e diretamente ligada à sua realidade social – e essa é indissociável – assim como é a dos professores e professoras no processo educativo.

Neste contexto, a escola capitalista auxilia no aprofundamento e reprodução das condições de desigualdade da população. Desta forma, cumpre suas funções básicas para a formação de força de trabalho para o mercado no sistema do capital, e a incorporação da ideologia burguesa, no entanto, cabe ressaltar que:

[...] não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação de força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderiam deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológicas. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto (SAVIANI, 2012, p. 26).

Esse ideal liberal, com a tentativa de desassociar os alunos e alunas de sua realidade, vai contra o que foi encontrado durante a pesquisa na escola Dr. Mário Meneghetti, por exemplo, onde pudemos perceber, através das observações e, mais especificamente, pelos relatos dos professores e professoras, que o bairro onde a escola está localizada é um bairro pobre, e que a maioria dos alunos e alunas possui dificuldade de roupas, alimentação, etc. Assim, essas condições interferem diretamente na organização da aula e na aprendizagem dos alunos e alunas. Ao questionar sobre como esse contexto social interfere na aprendizagem dos estudantes, os docentes, em sua maioria, relataram que interfere totalmente, como podemos observar na fala deste professor.

A sim, direto, **uma pessoa mal alimentada ela não rende tudo aquilo que poderia render**, as vezes tu vê as pessoas muito desanimadas cedo pela manhã, tens que entender esse momento e tu não pode querer que faça coisas que ele não está em condições físicas para fazer (P1, grifos nossos).

As condições efetivas de vida dos alunos e alunas não ficam fora dos muros da escola, pelo contrário, elas entram e se configuram como parte da organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Quais as oportunidades efetivas, segundo a lógica liberal, de um estudante que não possui condições, por exemplo, de poder se alimentar e se vestir bem de superar suas dificuldades e *vencer na vida*? Segundo essa lógica, bastaria se esforçar. Em contrapartida, podemos questionar quais são

essas condições frente a um outro estudante que possui a possibilidade de vestir-se e alimentar-se? Notem que estamos falando em apenas duas dimensões das condições de satisfazer as necessidades básicas. Observe que uma docente relata essa diferença em uma de suas falas.

[...] **a criança que é bem-criada, bem cuidada ela desenvolve mais.** Eu tenho alunos no sexto ano que não sabem o que é direita e esquerda. Tu entendes isso? Que é uma coisa básica e isso é uma coisa que teria que ser trabalhada bem antes só que, daqui a pouco até foi trabalhado só que eles estavam tão cansados com tanta fome que [...] eles não conseguiram aprender nada. Vem mais no caso, na realidade **acho que o ideal deles é vou ir pra lá para me alimentar, para ter um porto seguro pra ficar**, porque isso aqui é assim, aqui é um porto seguro, as vezes na tua casa não é assim, no caso deles, muitas vezes não é (P3, grifos nossos).

A docente explica essa relação em sua fala, os alunos e alunas possuem dificuldades que são referentes às condições de sua realidade. A escola acaba sendo, em primeiro plano, um local para satisfazer suas necessidades básicas, neste caso, comer e se sentir seguro, acolhido. A parte educativa poderia ser algo a mais, que, mesmo assim, é dificultada por suas condições. Estaria o estudante centrado no processo de ensino/aprendizagem sem ter suas necessidades básicas completamente supridas?

O docente P1 explica que alguns alunos e alunas que passaram por ele, conseguiram ingressar na Universidade e que isso é significativo, tanto para ele como também para os demais professores e professoras, porém, essa oportunidade não é alcançada por todos, já que a forma de ingresso é excludente na medida em que não são todos que conseguem ter o mesmo acesso à educação.

Nós temos alunos que passaram aqui comigo, que passou na universidade, que está fazendo engenharia, matemática, direito, isso é uma coisa que pra realidade nossa é uma vitória, tanto para todos os professores, não somente para mim que trabalho com a Educação Física, mas para os demais professores, um aluno que sai de uma realidade dessas e consegue ter sucesso né, dar sequência aos estudos, cada vez mais isso tem acontecido, a gente conversa bastante com as pessoas aqui no transporte do ônibus como a gente vai as vezes, conversamos com alunos e ficamos sabendo o que eles estão fazendo, fazendo faculdade, trabalhando é bem legal a gente saber, ter esse feedbacks deles (P1).

Existem outros fatores sociais que dificultam o acesso à educação, um destes fatores é apresentado na fala da docente P4, como as possibilidades de acesso à cidade como um todo, as questões culturais da cidade de Pelotas. O que parece ser dificultado em decorrência do afastamento do bairro Getúlio Vargas da zona central da cidade. Também, os alunos e alunas, segundo a docente, apresentam uma visão

limitada do que eles podem almejar para suas vidas. Isso pode ser reflexo das condições estruturais das pessoas que vivem no bairro, já que necessitam trabalhar para sobreviver, limitam-se àquilo que a realidade os apresenta, como sendo algo para a sua sobrevivência.

Do restante das questões sociais, acho que é muito impactante até no acesso, a gente tem alunos, por exemplo, que não conhecem nada além do bairro deles, tu pergunta “qual a cidade que tu moras?” eles falam “Getúlio Vargas” por exemplo, então essa visão de mundo, essa noção de que Pelotas é muito além do bairro Getúlio Vargas, essa noção de acesso né, uma coisa..., é um bairro muito deslocado do centro, então dificulta também essa questão deles acessarem, por exemplo prédios históricos ou o que que é a prefeitura, então quando conversamos com os alunos de coisas assim... de visão de mundo, “qual é o teu sonho?”, “o que tu quer ser?” Eles falam, por exemplo, não é desmerecer a profissão, “eu quero ser caixa de supermercado [...]”, é uma visão, às vezes, muito limitada até, dessa noção do que é o tamanho do que eles podem ser [...] (P4).

Agora, com relação às respostas dos alunos e alunas, ao questionário, no que tange as perguntas sobre suas dificuldades na realização das aulas de Educação Física, como roupa adequada, alimentação, habilidade, entre outras: notamos uma contra tendência, já que os alunos e alunas, em sua maioria (62%), responderam que não tinham nenhum tipo de dificuldade. Olhamos para aqueles que fugiam a essa regra e percebiam as condições efetivas de vida para a prática da Educação Física. Assim, temos que ressaltar que:

Nesta forma de utilização desta técnica de investigação, não há neutralidade asséptica, há um estímulo ao pensamento por contradições e mesmo planejado por representatividade tipológica, os critérios de representatividade estatística não foram determinantes para a nossa análise. Buscamos aquilo que contradiz, aquilo que não é “natural”, as contra-tendências em relação ao senso-comum e a internalização de uma forma de ser aluno ou aluna da escola capitalista e que colocam em movimento a própria escola (FRIZZO, 2012, p. 55).

Do mesmo modo, existe um dado nas respostas que nos chama a atenção. Um dos estudantes respondeu que não possui nenhuma dificuldade para a realização das aulas de Educação Física, porém, ele responde desta forma: “não, porque a escola fornece alimento e roupas, habilidade nós temos” (Aluno 7 - Manhã 8ºA – A7-M8A). Portanto, entendemos que o aluno emprega na escola, um ambiente que, neste momento, ameniza suas dificuldades com um determinado problema, neste caso, roupas e alimentação, já que a habilidade para as aulas de Educação Física ele possui. O estudante responde, em um primeiro momento, que não possui dificuldades, mas delega isso à escola que o auxilia. Outro aluno exprime o seguinte: “Sim, roupa

adequada, tipo para fazer exercícios físicos os esportes e também falta algumas habilidades nos esportes” (Aluno 1 - Manhã 9ºB – A1M9B).

Podemos então, perceber como a escola se torna importante para os estudantes e, conseqüentemente, para a comunidade, na tentativa de auxiliar os alunos e alunas com seus problemas rotineiros, mesmo que não sejam resolvidos em sua totalidade, já que são problemas estruturais deste sistema, que de certa forma, são amenizados, dando um pouco de condições para os estudantes.

Durante as observações, percebemos que os alunos e alunas tiravam os seus tênis para a realização das práticas nas aulas de Educação Física, isso se dava, segundo o docente, devido às poucas possibilidades dos estudantes de terem um calçado, sendo esse o único que possuíam, não poderiam estragá-lo, caso contrário, não teriam condições de comprar outro.

**Os estudantes costumam jogar descalços para que não estraguem seus tênis.** Neste dia, um dos alunos que estava jogando sem calçado acaba machucando o dedo que fica sangrando durante a aula, o aluno não dá muita atenção a isso e segue jogando. **O professor explica que é normal essa situação acontecer, como eles não querem estragar o calçado acabam por jogar sem,** e por muitas vezes se machucam (Diário de campo, 1 de agosto de 2018, grifos meus).

Essa condição específica é relatada por um dos alunos (mesmo tendo sido um fator recorrente nas observações). Este diz que sua dificuldade é relacionada “Só com roupa, porque as vezes eu não jogo futebol porque eu venho com meus tênis novos” (Aluno 1 - Manhã 8ºB – A1-M8B). Outro elemento, é a fala da docente que explica as possibilidades de poder cobrar a vestimenta dos estudantes:

[...] se uma criança não tem o que comer, como é que eu vou cobrar dele que tenha a roupa adequada, o tênis adequado para fazer a Educação Física, se ele não tem o caderno e o lápis, como é que ele vai ter a roupa, pra mim é mais importante a participação dele do que..., mesmo que seja de pés descalços que é o que muitos fazem (P5).

Os relatos apresentados até aqui apontam que alunos, alunas e docentes não são agentes neutros do processo de ensino e aprendizagem, não estão, ao atravessar os portões da escola, envolvidos em um ambiente asséptico, controlado, que permita a igualdade de condições para o estudo, onde livra-se de todas as interferências e o que resta é apenas a força de vontade e perseverança. Essa *realidade* não existe, pelo menos, não para aqueles que estão diariamente no campo de ação pedagógica.

Observe, então, que quando se estabelece a separação destes elementos contidos nos relatos como fatores primordiais para compreender o procedimento

educativo, estamos assumindo uma postura de *neutralidade* e de culpabilização do indivíduo por sua condição, ora, se a escola está aqui para ensinar e o estudante somente para aprender, não existindo outra variável que possa interferir, então bastaria aos alunos e alunas se esforçarem para cumprir seu papel.

Essa *neutralidade*, descrita no trecho anterior, não deve estar presente no processo educativo do docente. Mesmo que assuma uma postura neutra, nesta postura estará tomando partido, neste caso, a favor da reprodução das mazelas que afligem as camadas empobrecidas da população. Assim, tal percepção de neutralidade não se sustenta. Como, enquanto professor e professora, olhar e perceber nos alunos e alunas a face da fome, do frio, da pobreza e isso não intervir em meu ser docente? Como pode essa situação me deixar sair da escola da mesma forma que entrei?

Por conta disso que nenhum indivíduo pode estar inserido no mundo com outras pessoas assumindo ser neutro, não podemos olhar e apenas observar e constatar de maneira asséptica o que está ao nosso redor sem questionar, sem intervir (FREIRE, 2014). Uma das professoras entrevistadas questiona sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos e alunas quando chegou à escola e percebeu as dificuldades dos mesmos.

**[...] eu entrei na escola e primeiro eu dei aula para os pequenos, 3° e 4° ano, e aí tinham alguns que não sabiam escrever o nome, e eu fiquei chocada eu tenho um filho de 6 anos e ele escreve o nome dele, ele lê palavras assim, ele escreve, entende e aí eu questionava: será que o problema é dos alunos? Será que o problema é na escola? Será que o problema é na família? É no ambiente que ele vive, que ele está, que não é incentivado? Ou será que o problema vem desde a gestação que a mãe não se alimentou bem, não desenvolveu tudo que precisava? Entende, mas é direto assim, eu me questionei muito quando entrei na escola, e eu via que os alunos não conseguiam simplesmente não sabem, eles não aprendem, eles tem dificuldade, tanto no aprendizado para escrever, tanto pra ler, tanto para correr, quanto para pular as crianças elas não sabem brincar [...]** (P2, grifos meus)

Na fala desta professora, podemos perceber seus questionamentos frente ao impacto que a realidade dos alunos e alunas da escola causa no seu ser docente, tentando procurar formas de entender/explicar as deficiências educacionais e motoras dos seus estudantes. O direcionamento das questões estão centradas nos indivíduos, porém, podem ser trabalhadas e aprofundadas de modo a compreender que os elementos contidos na desigualdade social auxiliam no aprofundamento das desigualdades educacionais.

Os problemas relacionados ao incentivo ao estudo; à estrutura familiar, base de auxílio aos estudos; às condições de nutrição, não são os motivos que levam às desigualdades educacionais em si, mas são os efeitos das desigualdades sociais e os meios pelos quais os alunos e alunas apresentam tais desigualdades educacionais. São produtos da pobreza, pelos quais ela se manifesta, assim como é, também, a desigualdade educacional.

Os alunos e alunas, geralmente, não possuem o devido incentivo em casa devido as suas condições de vida. Ou os pais não sabem ajudar ou não têm condições devido a sua carga de trabalho.

[...] eles vão para a casa a mãe não sabe ler para ajudar, eles vão para a casa a mãe não quer ajudar, então eles não têm uma estrutura familiar que possa vir a complementar esse trabalho da sala de aula [...] (P5).

Compreendemos a fome, a falta de roupas e de um ambiente propício e estimulante para educação como consequências da falta de Estado ou, ao contrário, da presença deste enquanto aparelho ideológico da burguesia, que auxilia na reprodução da pobreza e na garantia da lógica de acumulação do capital. Assim,

Nas sociedades em que vivemos – vale dizer, formações econômico-sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista –, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza. No entanto, os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas: relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas (NETTO, 2007, p. 142, sic).

Poderíamos pensar então que, bastaria acabar ou diminuir com a pobreza que os problemas se resolveriam ao longo do tempo. No entanto, pensar nestes aspectos nas margens exploratórias do sistema do capital é uma contradição, já que não existe possibilidade de uma mudança verdadeiramente eficaz dentro de um sistema de exploração. Esse tipo de reforma é inconcebível dentro deste sistema

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorística e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Também é importante salientar que as constatações do parágrafo anterior não excluem as possibilidades de mudanças através das políticas sociais, mesmo que às margens deste sistema, pois as conquistas sociais que reduzem as desigualdades são importantes (e auxiliam no processo de emancipação). Então, é importante entender que as constatações anteriores não levam à impossibilidade de ações perante as desigualdades provocadas pela lógica de produção da vida no sistema capitalista (NETTO, 2013).

Como foi apresentado no início deste capítulo, o ser humano, para garantir sua existência, modifica a natureza com o fim de produzir os meios necessários para satisfazer suas necessidades, assim, ao modificar a natureza, também se modifica através da atividade que denominamos de trabalho. Portanto, o ser humano, em sua construção histórica, produziu/produz sua existência através do trabalho e garantiu/garante a perpetuação das formas de sobrevivência às gerações futuras, através da educação.

Igualmente, devemos dizer que o ser humano é o único que trabalha e educa, estas duas são atividades especificamente realizadas pela espécie humana. São processos essenciais aos seres humanos, ou seja, elementos que necessitam ser produzidos por eles. Não é uma dádiva natural, deste modo, não vêm ao mundo sabendo produzir sua própria existência, pelo contrário, necessitam apreender o conhecimento historicamente acumulado para que possam, assim, garantir sua existência. Para isso, necessitam aprender a produzi-la. A educação, então, está inteiramente ligada ao trabalho, já que “[...] a produção do [ser humano] é, ao mesmo tempo, a formação do [ser humano], isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Entendemos que esse processo educativo não é o mesmo desenvolvido na sociedade do capital, mas sim em comunidades primitivas, onde os seres humanos apropriavam-se, de forma coletiva, dos meios de produção de sua existência. Neste, a educação emergia da prática vivenciada do trabalho, ao mesmo tempo em que trabalhavam para garantir sua existência, aprendiam e educavam as próximas gerações para que pudessem garantir a perpetuação da comunidade. Neste tipo de produção de existência prevalecia a comunal, não existia a divisão por classes e tudo era feito para o bem comum (SAVIANI, 2007). Portanto, nessas condições que apresentamos anteriormente “[...] a educação identificava-se com a vida. A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Na medida em que a produção foi sendo desenvolvida, estabeleciam-se formas de divisão do trabalho, e também, a propriedade privada das terras, acabando por modificar o modo de produção das sociedades comunais, deste modo, dividindo os seres humanos em classes. Percebe-se então duas classes distintas, as dos proprietários “donos” das terras e dos não proprietários, dos quais somente tinham de seu, a sua força de trabalho (SAVIANI, 2007).

Como podemos perceber ao longo deste capítulo, a construção histórica do ser humano se dá através e pelo trabalho, assim, entendemos que o ser humano não pode sobreviver sem o trabalho. Todavia, esse novo tipo de sociedade fez com que fosse possível viver do trabalho alheio. Notamos que a educação, sendo ela essencial para o ser humano, assim como o trabalho, também sofre uma divisão: uma educação para a classe proprietária centrada na arte, cultura, entre outras, e uma educação para a classe dos não proprietários, centrada no processo de trabalho (sociedades escravista e feudal) (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, foi necessário desenvolver uma educação que pudesse dar conta de uma sociedade que se baseia em laços contratuais, deste modo

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007, p. 158).

À medida em que se desenvolveu a sociedade, com o advento do maquinário, necessitou-se, cada vez mais, de uma mão de obra mais simplificada, sem a necessidade de trabalhos mais específicos. Já que as máquinas faziam a maior parte do trabalho, era necessário apenas que a educação proporcionasse elementos mais gerais, ainda pautada na lógica educacional dominante. No entanto, perante a maquinação do trabalho era também necessária uma educação que desse conta de atividades relacionadas aos reparos e manutenções dessas máquinas, assim, surgem as escolas profissionalizantes (SAVIANI, 2007).

Deste modo, a escola, sob o domínio burguês, encontra um segundo caminho: não mais somente em uma forma de educação geral, mas também em uma escola profissionalizante. A revolução industrial coloca em questão a forma em que se situou a educação (separada dos processos de produção), fazendo com que a escola estabelecesse algum tipo de ligação com mundo da produção. Contudo, essa forma

de *aproximação* realizou nada mais do que outra forma de separação dos seres humanos: nas relações dos tipos de trabalhos que executavam, um mais voltado a execução de tarefas simples e outro de funções mais intelectuais (SAVIANI, 2007).

Assim, a escola assume um papel de preparação para o trabalho precoce, prepara o estudante para a empregabilidade, sempre em um constante estudo para um vir a ser. Também assume um papel de profissionalização dos alunos e alunas, através de institutos profissionalizantes que garantem a mão de obra especializada, direcionando as camadas populares para o mercado de trabalho e impossibilitando a sua inserção no ensino superior como forma de aperfeiçoamento, já que a especialização necessária ao mercado foi adiantada.

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p. 1089).

Foi necessária a liberação de maior conhecimento para as classes populares, sem abrir mão de seu domínio ideológico, ou seja, sem que essa parte da população tivesse acesso aos conhecimentos mais progressistas que visavam a transformação da escola (FREITAS, 2014). A escola assume um papel fundamental no domínio da produção do capital, a de educar a mão de obra que garanta a continuidade e manutenção dos processos de exploração e acúmulo de capital para uma pequena parcela da sociedade (proprietários).

Durante esse processo, a educação acaba se distanciando do trabalho. Já que o trabalho na sociedade do capital é trabalho explorado, agora este não tem mais sentido, se não, como mercadoria a ser vendida para que o trabalhador e a trabalhadora possam garantir seu sustento e o burguês seu lucro, expropriado do proletariado. Assim, o trabalho deixa de ter um sentido e passa a ter um preço, neste a educação acaba por não ter um sentido se não formar para o mercado de trabalho e de, talvez, garantir um emprego melhor. Podemos perceber isso nas repostas dos alunos e alunas da escola pesquisada quando questionados sobre a importância dos estudos: alguns estudantes (37%) expressam o fato de que a educação seja para conseguir um emprego melhor, outros 27% apontam-na como forma de obter um futuro melhor para suas vidas, como seguem as repostas:

Sim, **é importante porque** assim ficamos inteligentes, **nos formarmos e arrumamos trabalhos bons** (ALUNO 7 - MANHÃ 8ºA – A7-M8A, grifos nossos).

Sim, porque **estudar faz você crescer em conhecimento para arrumar um bom emprego, para ter um bom salário** e ser uma pessoa inteligente (ALUNO 4 - MANHÃ 8º B – A4-M8B, grifos nossos).

**Sim, para no futuro ter um bom emprego e bastante dinheiro** (ALUNO 3 - MANHÃ 9º B – A3-M9B, grifos nossos).

Acho importante estudar porque a escola me dá **um futuro melhor do que eu posso ter lá fora** (ALUNO 13 - MANHÃ 9º A – A12-M9A, grifos nossos).

As respostas em suma estão diretamente ligadas às possibilidades de os alunos e alunas conseguirem uma forma de sustento, um futuro melhor. Isso pode estar diretamente ligado às condições estruturais de subsistência dos estudantes da escola. Anseiam por uma educação que os proporcione melhores condições de vida. Observamos que essa conceituação de que a escola, por meio de seus ensinamentos, auxiliará na elevação social está diretamente ligada às falas dos alunos e alunas.

Remetemos isso à posição da escola nesta sociedade, produtora de mão de obra e que possa satisfazer aos interesses do mercado. No entanto, vale ressaltar que ela – a escola – forma para a empregabilidade e não para o trabalho propriamente dito, tornando-se uma forma de preparação para os postos de trabalho em disputa, porém, sem garantia nenhuma de efetivamente conseguir um emprego. Assim, entendemos que

A ‘grande jogada’ da teoria educacional capitalista é revertida para a formação para a empregabilidade que, diferente da formação para o emprego ou trabalho, não apresenta nenhuma garantia para além de preparar o alunado para uma vida de instabilidade, incerteza e imediatismo nas relações que estabelece fora da escola (FRIZZO, 2012, p. 128).

Igualmente é importante observarmos os dados da realidade, o Brasil encontra-se em um momento em que a quantidade de pessoas desempregadas (13,4 milhões) torna as possibilidades de acesso ao trabalho muito escassas. Assim, tornando cada vez mais distante da realidade a ideia de que a educação é um fator importante para que os estudantes consigam um emprego, já que as possibilidades de conseguirem vencer a disputa por um emprego diminuem em um país onde a taxa de desocupação da população de 18 até 24 anos é de 27,3 % (IBGE, 2019a; 2019b).

Nesse sentido, no modo de produção capitalista, a educação assume um papel central em sua reprodução (mas não único). Assim, o Estado (burguês) se torna o principal disseminador de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória,

porém, ainda separada do processo de trabalho, apesar de formar para o *mercado*. Sendo este sistema constituído por classes e pela divisão do trabalho, logo, também a escola se constitui, de uma forma separada, por classes e pelo seu carácter separado da produção, que neste momento é a única forma dos trabalhadores e trabalhadoras garantirem sua existência.

Os alunos e alunas veem nessa forma educacional estabelecida pelo capital a possibilidade de garantirem seu sustento, e modificarem a forma como se estabelece sua existência. No entanto, não existe nenhuma garantia de que todos possam conseguir. Mesmo com acesso à escola, não existem garantias de que esse acesso irá proporcionar melhores condições de vida. Portanto, ao compreender esse modo de produção específico, concluímos que seus “pressupostos fundamentais consiste na produção da acumulação na mesma proporção em que produz uma população trabalhadora supérflua relativamente, tornada excedente, uma vez que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital” (DA SILVA, 2016, p. 108, *sic*).

Expusemos até aqui algumas das relações entre trabalho, capital e educação; observamos como esses elementos se relacionam no processo de organização do trabalho pedagógico; estabelecemos aqui algumas categorias importantes que nos ajudam a compreender o fenômeno da pobreza e educação: 1º) O conceito de trabalho; 2º) A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e sua relação com o contexto de pobreza e, por fim, 3º) Trabalho e educação na lógica do capital. Essa análise foi fundamental para que possamos compreender esses processos, analisar a realidade escolar e compreendê-la juntamente com os fatores sociais da localidade onde a escola se estabelece.

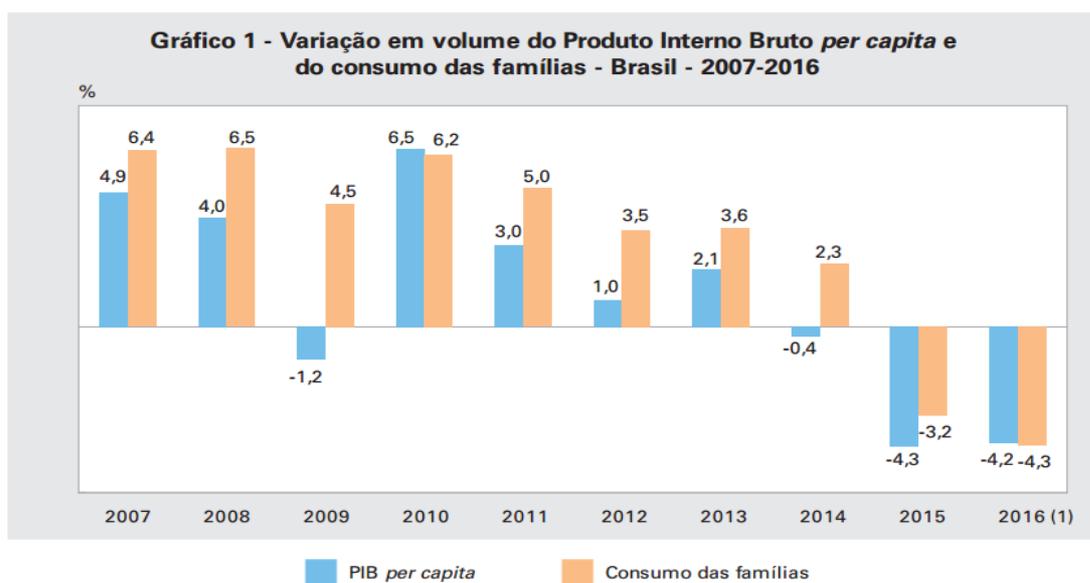
### 3.1 Desemprego, endividamento e pobreza

Neste tópico, trataremos de apresentar alguns dados sobre o endividamento dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiras, bem como a progressão da empregabilidade nos anos de 2012 e 2016.

Segundo o relatório *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, publicado em 2017, podemos observar, nos anos de 2015 e 2016, uma queda do Produto Interno Bruto - PIB, referente ao consumo das famílias e ao emprego, especialmente o emprego formalizado. Durante os anos anteriores, houve

um aumento do consumo das famílias de forma geral, devido às políticas de renda, facilitação e ampliação de créditos, descontos em impostos sobre determinados produtos. No Gráfico 1, que extraímos da pesquisa do IBGE, podemos observar que, em média, o consumo das famílias de 2007 até 2014 está sempre acima (3,0%) do PIB *per capita* (IBGE, 2017).

**Gráfico 1 – Consumos das Famílias e PIB**



Fonte: *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2017, p. 13).

Já em 2015 e 2016, o endividamento da população, entre outros fatores como diminuição de investimentos e agravamento da crise econômica e política, causaram impactos para a apropriação de bens de consumo. O relatório supracitado explica que “o consumo das famílias decresceu 8,4% e 7,4%, respectivamente” (IBGE, 2017, p. 13), sendo as principais quedas de consumo em produtos como comércio de veículos, serviços e eletrodomésticos (IBGE, 2017).

A Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic) realizada pelo órgão que diz representar os direitos dos empreendedores do comércio brasileiro, a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – CNC, mostrou que, em novembro de 2017, havia um total de 62,2% de brasileiros endividados. Observando o mesmo mês de 2016, que era de 59,6%, podemos observar um aumento de pessoas endividadas. Outro dado da pesquisa mostra que 10,1% dos 62,2% não terão condições de pagar as suas dívidas (CNC, 2017).

Todos os dados apresentados até agora nos mostraram que o aumento de crédito para o trabalhador e para a trabalhadora serve mais para o acúmulo de capital financeiro do que para auxiliar no provimento de bens de consumo. O aumento do crédito auxilia para que produtos e serviços cheguem às camadas dos trabalhadores e trabalhadoras, que anteriormente eram excluídos devido à falta de acesso ao crédito. Porém, o intuito principal não é de que a população tenha esse acesso, mas que utilize seus créditos de financiamento para os interesses de mercado, através da exploração do trabalho, por meio dos excedentes de mercadorias, que antes não chegavam até certas camadas da população (RIBEIRO; LARA, 2016). Assim, essa

[...] relação entre a produção e as necessidades humanas são potencializadas e aprimoradas com o desenvolvimento das forças produtivas. Estas, sem sombra de dúvida, são as bases para os homens usufruírem de melhores mercadorias e, por conseguinte, melhores condições de vida, trabalho e tempo livre. O problema reside quando as forças produtivas são apropriadas pelas relações sociais capitalistas e, no caso, as necessidades humanas são substituídas pelas necessidades do mais valor, do lucro e, assim, toda forma de consumo torna-se fetichizado (p. 356-357).

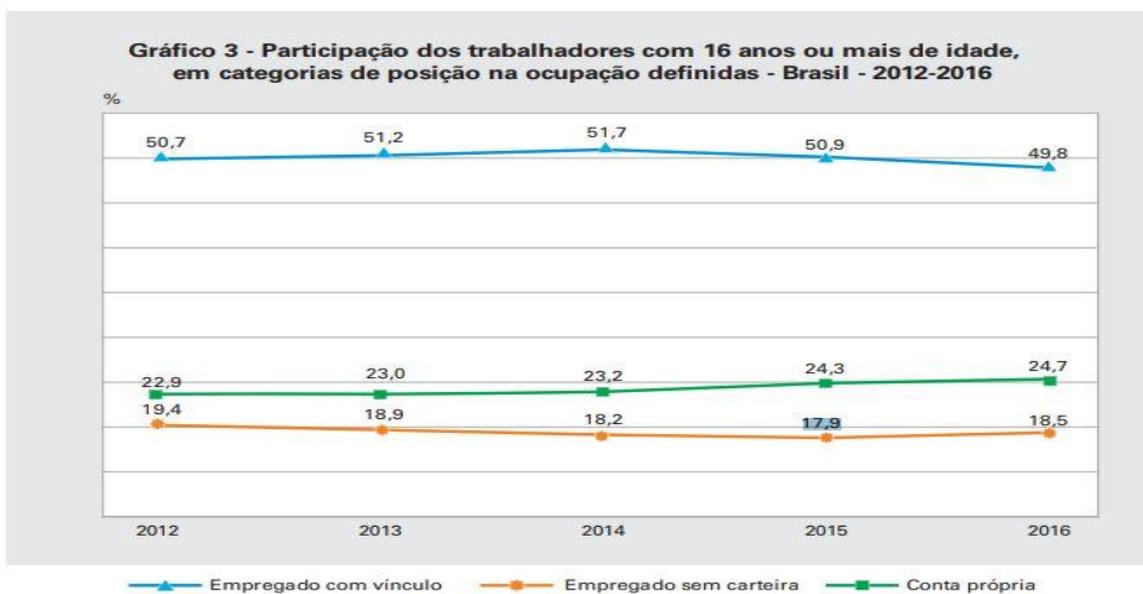
Marx (2014 p. 220) explica que, o capitalista “além de um valor de uso, quer produzir mercadorias; além de valor de uso, valor, e não valor, mas também valor excedente (mais-valia)”. Desta maneira, o processo de produção de mais-valia é realizado quando, na produção de mercadorias, é produzido um excedente, através de uma maior duração da execução de força de trabalho, assim, como expõe Marx (2014, p. 230-231).

[Os...] processos de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando a unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista de produção de mercadorias [Desta maneira, a] mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho[...].

Portanto, com a apropriação das forças de produção pelo capitalista, este impõe as necessidades humanas, algumas das necessidades do capital de livrar-se dos excedentes de produção e de garantir seu lucro, realizando manobras que garantiriam ao capitalista continuar com seu ciclo de exploração do trabalhador e trabalhadora e do consumidor. Uma dessas manobras seria o aumento de crédito para a população, como mencionado anteriormente. No entanto, esse processo causaria o endividamento da população.

Com o endividamento da população, pode-se observar (Gráfico 2) uma queda do emprego com vínculo: de 50,7% em 2012, para 49,8% em 2016; com o respectivo aumento dos trabalhadores e trabalhadoras que atuam por conta própria: de 22,9% em 2012, para 24,7% em 2016; e uma baixa nos trabalhadores e trabalhadoras sem carteira assinada: de 19,4% em 2012, para 18,5 em 2016. Porém, podemos observar que, no ano de 2015, houve uma queda para 17,9%, seguido do aumento em 2016 (em relação a 2015) para os 18,5%, citados anteriormente (IBGE, 2017).

**Gráfico 2 – Tipo de vínculo empregatício**



Fonte: *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2017, p. 15).

Assim, podemos perceber que existe uma diminuição nos empregos com vínculo e um aumento dos trabalhadores e trabalhadoras que trabalham por conta própria, ou seja, a empregabilidade sofreu alterações, juntamente com as linhas de crédito facilitado, que auxiliaram para o endividamento dos trabalhadores e trabalhadoras. Além disso, o aumento da quantidade de trabalhadores e trabalhadoras que atuam por conta própria também indica um aumento na quantidade dos que não estão assegurados pelos direitos trabalhistas, pois existem direitos trabalhistas que não são percebidos por aqueles que não são empregados com carteira de trabalho assinada, como é explicado na pesquisa do IBGE (2017, p. 16). Dos:

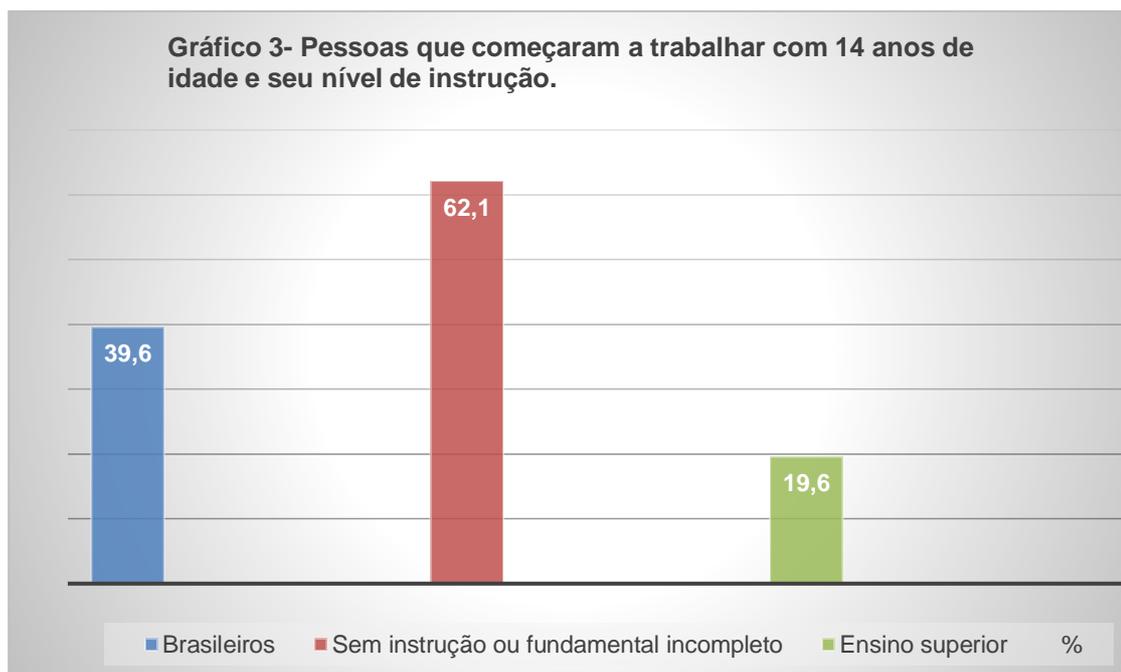
[...]direitos previdenciários (aposentadoria e licenças médicas, à maternidade ou por acidentes de trabalho), os empregados com carteira possuem outros direitos, como férias e décimo terceiro salário, que não são facultados aos demais trabalhadores que contribuem para a previdência social. Da mesma forma, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS também é recolhido apenas para os empregados com carteira de trabalho assinada.

O endividamento da população brasileira, juntamente com a diminuição dos empregos de carteira assinada e o aumento dos empregos por conta própria, contribuem para uma maior exploração dos trabalhadores e trabalhadoras e sua consequente entrada mais cedo no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal.

O capital direciona uma parcela da população trabalhadora para o consumo, facilitando as linhas de créditos, com o fim de lucrar com o excedente de produção e realizando uma nova forma de exploração para a massa de trabalhadores e trabalhadoras, que antes não conseguiam comprar o que produziam. As crises do capital minam os trabalhadores e trabalhadoras, que são obrigados a pagarem a conta pelos prejuízos atribuídos a eles pelo capital nessa ideologização do consumo, utilizando-se de uma *educação financeira*, para que as parcelas de trabalhadores e trabalhadoras endividadas se sintam coagidas a pagarem suas dívidas por pressão moral. Desta maneira, o:

[...] capitalismo manipulatório atual procura legitimar-se com a ideologia da “educação financeira”, envolvendo instituições políticas, culturais, educacionais e religiosas. A manipulação que se revela nessa ocasião exerce “pressão moral” sobre os sujeitos, no caso as famílias endividadas. O consumo deixa de corresponder simplesmente ao bem-estar e ao conforto imediatos que o acesso a um conjunto maior de mercadorias pode oferecer. Agora passa a estar associado, cada vez mais, com a “imagem” de prestígio de ser bom ou mal pagador de dívidas (RIBEIRO; LARA, 2016, p. 357).

O estudo do IBGE também se preocupou em pesquisar a idade em que os brasileiros começaram a trabalhar, assim, realizando a pesquisa com sujeitos com 16 ou mais anos de idade que iniciaram a vida laboral com até 14 anos de idade. Esses dados coletados mostraram que 39,6% dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros começaram a trabalhar com 14 anos; dos trabalhadores e trabalhadoras que não obtinham escolaridade ou que tinham ensino fundamental incompleto, o percentual chegou a 62,1%; e apenas 19,6% possuem o ensino superior completo (Gráfico 3). Também observou-se que os trabalhadores e trabalhadoras com mais de 60 anos que começaram a trabalhar com até 9 anos de idade somavam 17,5%. Já os sexagenários que começaram a trabalhar entre 16 e 29 anos somaram 2,9%.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2017).

O IBGE também afirma que os trabalhadores negros ou pardos se inserem mais cedo no mercado de trabalho, em comparação aos trabalhadores e trabalhadoras brancas. Entre as mulheres, 67,5% começaram a trabalhar a partir dos 15 anos de idade, maior porcentagem em relação à porcentagem dos homens, que registrou 55% (IBGE, 2017). Os dados mostram a entrada precoce no mercado de trabalho e a consequente baixa escolaridade dos trabalhadores e das trabalhadoras. O processo de endividamento aliado ao contexto social desigual pode auxiliar nestes fatores, reproduzindo a desigualdade econômica e escolar. Esta relação da desigualdade social também é abordada pela pesquisa do IBGE (2017).

Segundo o relatório do IBGE (2017), 25,4% (aproximadamente 50 milhões) da população brasileira está abaixo da linha da pobreza, o valor de US\$ 5,5 por dia adotado, segundo o IBGE, é o mesmo utilizado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre. A partir desses dados, a pesquisa mostra que a região com maior índice de pobreza é a Nordeste com 43,5%, e a região com menor índice é a Sul com 12,3%. É observado, ainda, nesta pesquisa do IBGE (2017), que o Brasil é um país profundamente desigual, seja em relação às regiões, ou a gênero e etnia. O Gráfico 4 apresenta o rendimento domiciliar *per capita* média ao mês.

**Gráfico 4 – Rendimento domiciliar *per capita* média mensal**

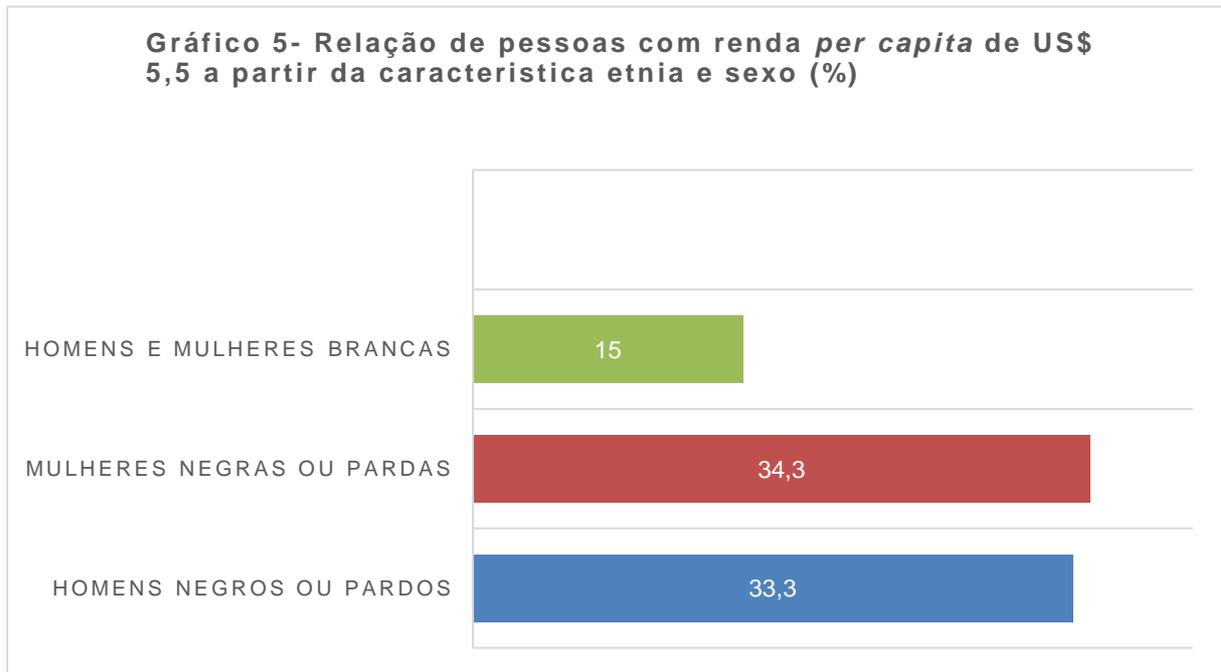
Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2017, p. 59).

É possível observar o contraste no rendimento médio mensal do recorte apresentado pelo IBGE, na Razão 1%/50% onde 1% (com maiores rendimentos) dos domicílios particulares pesquisados possuem renda 38 vezes maior do que os demais 50% (com menores rendimentos) dos domicílios. Seguindo, no Brasil, 10% dos que ganham mais, cerca de R\$ 6,551 (razão 10/40 no gráfico 4), obtinham, segundo a pesquisa do IBGE, rendimento mensal de 16,3 vezes maior que o total de renda dos 40% que possuíam rendimento menor, cerca de R\$ 401.

A desigualdade atinge, de formas diferentes, as diversas regiões do Brasil. Além disso, ela também atinge as pessoas de forma diferente, dos 10% das pessoas com menores rendimentos, no Brasil, a população que representa negros ou pardos chega a 78,5% em relação aos brancos (20,8%) (IBGE, 2017).

Os dados do IBGE (2017) mostram que os que mais sofrem com a pobreza são crianças e adolescentes de 0 a 14 anos. Cerca de 42% das crianças estão localizadas nesta faixa de US\$ 5,5 por dia, ou seja, quase metade das crianças em idade escolar vive em condições precárias de vida e isso impacta na organização do trabalho pedagógico. Também nessa faixa está uma alta incidência de homens e mulheres negras ou pardas que, segundo os dados do IBGE, são respectivamente 33,3% e

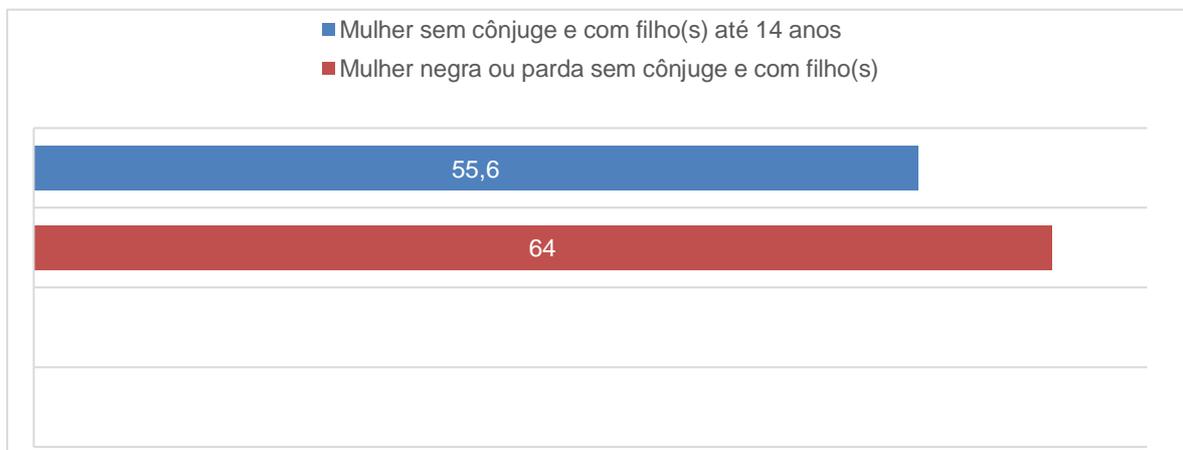
34,3%. Em contrapartida, temos apenas 15% para homens e mulheres brancas (Gráfico 5).



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2017)*.

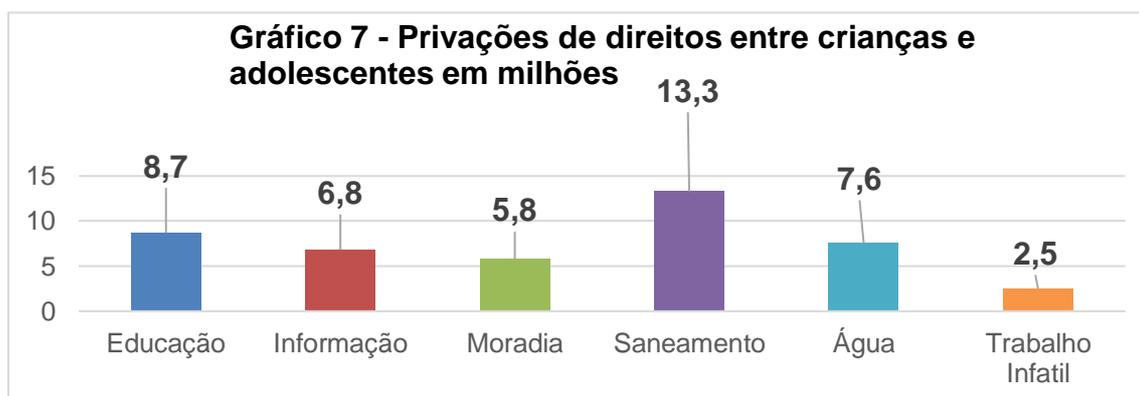
Os dados revelam, ainda, que 55,6% das mulheres com filhos até 14 anos, que estão na faixa dos US\$ 5,5 por dia, não possuem o cônjuge na composição familiar e também que há um maior arranjo de mulheres negras ou pardas (64%) nesta composição familiar (Gráfico 6).

**Gráfico 6 – Porcentagem de mulheres negras ou pardas sem cônjuge e que possuem filhos(s) de até 14 anos**



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2017)*.

Outro ponto é o acesso às condições de vida digna. As privações de direitos entre crianças e adolescentes, segundo a Unicef (2018), chegam a 32 milhões entre meninos e meninas, ou seja, 61% das crianças e adolescentes são afetados pela pobreza, de alguma forma no país. Dentre as quais está a privação do direito ao saneamento básico, por exemplo, ao qual mais de 13 milhões de crianças e adolescentes não têm acesso. A educação também é indicada nos dados: mais de 8 milhões de crianças e adolescentes sem direito garantido ao acesso à educação, entre outras, apresentadas no Gráfico 7.



**Fonte:** Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018).

Estes dados nos indicam pistas de como o sistema do capital vai minando e explorando os trabalhadores e trabalhadoras de forma geral e aprofundando a desigualdade social dos mais pobres. Também podemos perceber que a estrutura de trabalho, o nível escolar e o contexto econômico abordados nesta pesquisa, vão nos direcionando para a investigação dessa realidade escolar. Igualmente, nos proporciona compreender certos acontecimentos no cotidiano escolar, como o abandono da escola pelos estudantes e certas posturas dos trabalhadores e trabalhadoras docentes. Por fim, compreender a escola na sociedade movida pelo capital onde seus antagonismos acabam por reproduzir certas mazelas sociais, que são inerentes a este sistema dividido em classes, é perceber que tudo está interligado e não separado.

### 3.2 O município de Pelotas e o emprego

O município de Pelotas, segundo os dados do IBGE de 2010, contava com uma população de 328.275 pessoas e as estimativas para o crescimento populacional era que, em 2016, chegasse a 343.651 pessoas.

Em relação ao emprego formal, segundo o relatório anual sobre o mercado de trabalho de Pelotas, em seu relatório preliminar (VARGAS, *et al.* 2017) de maio de 2017, realizado pelo Observatório Social do Trabalho (OST) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no ano de 2016, em Pelotas, ocorreram 51.214 movimentações no mercado de trabalho formal. Destas, mais de 24 mil foram em admissões e mais de 26 mil em desligamentos, o que acabou por deixar um saldo negativo de 1.792 vínculos formais de emprego, ou seja, houve um saldo negativo em relação ao emprego formal.

Igualmente, em maio de 2017, o OST–UFPel observou que em Pelotas ocorreram 2.076 admissões e 2.342 desligamentos, o que resultou em menos 266 empregos formais; no mesmo mês, em 2016, o salto foi ainda mais negativo, com menos 602. Relacionando maio de 2016 com os últimos 12 meses (maio de 2017) em Pelotas, pode ser constatado pelo OST–UFPel que houve uma perda acumulada de 1.405 empregos formais celetistas. Também é destacado que no período de 12 meses a partir de maio de 2017, pode-se esperar uma perda bastante grande de empregos.

Os dados mencionados anteriormente nos mostram que o contexto de trabalho é bastante volátil em Pelotas, não esquecendo que estes dados correspondem a empregos formais que, por sua vez, são registrados. Também podemos perceber que o desemprego no município irá crescer e com ele a desigualdade social, existindo então uma relação direta entre o desemprego e a desigualdade social. Muitos desses desempregados podem acabar em condições de vulnerabilidade social, dependendo do período em que ficarem desempregados, por exemplo. É necessário lembrar que existem os empregos não formais que não puderam ser relatados pela pesquisa do OST–UFPel.

Outra questão que está relacionada ao desemprego é o trabalho infantil, pois quando um grupo familiar se encontra em uma condição de pobreza, necessita que todos os membros possam gerar renda, já que não existe a possibilidade do sustento de todos da família, com isso muitas das crianças em idade escolar necessitam abandonar a escola para trabalhar. Pelo censo do IBGE de 2010, a amostra do trabalho infantil em Pelotas, que corresponde ao grupo de idade de 10 a 17 anos, era de 8,1% da população. Pelotas ocupava a posição 4896º no *ranking* do Brasil e 483º no *ranking* do Estado do Rio Grande do Sul, os dois em relação a esse grupo de idade.

Peraça (2017) comenta que, entre 2014 até metade de 2017, houve um aumento nas denúncias ao ministério do trabalho em Pelotas. Segundo Peraça

(2017), o número de denúncias chegou a 153, passando de 21 para 38 denúncias ao ano. Esses dados nos mostram um aumento no trabalho infantil, lembrando que nos dados mostrados só foram contabilizadas as denúncias. Também é observado em uma das respostas dadas pela entrevistada por Peraça, a Procuradora do Trabalho, que muitas das vezes o empregador diz ser muito caro realizar um contrato legalizado com um trabalhador ou uma trabalhadora, e por isso acaba por “empregar” o menor. Isso só reforça a ideia de que o sistema movido pelo capital visa o lucro acima de tudo, não importando o caráter exploratório do trabalho, e que a exploração recai sobre crianças que deveriam estar estudando, brincando, sendo crianças.

Durante as observações das aulas e folhas de chamadas na escola pesquisada, constatamos que alguns dos estudantes estavam com muitas faltas. O docente explica que devido às condições financeiras das famílias, muitos alunos e alunas acabam tendo que trabalhar e essa questão acaba afetando a frequência escolar e, conseqüentemente, seu aprendizado. Podemos observar isso nas anotações a seguir:

O professor explica que de forma geral, não são todos os alunos e alunas que se matriculam na escola que efetivamente cursam. Ele explica que alguns alunos não aparecem ou faltam muito e só reaparecem quando o concelho tutelar vai até suas casas. Neste caso, para que os estudantes não rodem na disciplina por infrequência o professor os avalia durante os dias em que frequentou as aulas, alguns dos demais professores que realizam provas e trabalhos discutem sobre a reprovação dos estudantes de ano durante os concelhos de classe. Para eles, dependendo do aluno e da nota que precisa para passar de ano é interessante deixar que este passe, e dar uma chance para ele ir para o próximo ano, isso gera discussões nos concelhos de classe, já que alguns professores não concordam (Diário de Campo, 31 de julho de 2018).

Devido às condições em que os alunos e alunas desenvolvem seu aprendizado, a escola acaba por tomar medidas para que os estudantes não acabem por desistir dos estudos. Deste modo, a forma como se apresenta a organização escolar pode sofrer alterações, devido a essas condições. Em nossas observações, notamos essa preocupação nos relatos dos docentes durante a reunião pedagógica, ao falar sobre um aluno em específico.

A coordenadora lembra que é importante tentar fazer com que o aluno se interesse e tentar fazer com que ele tente passar, já que ele pode estar passando por problemas que nem sempre sabemos, dessa forma o aluno que já não está muito afim de ir para aula acaba não indo mais, quando fica sabendo que esta rodado. Então, realizar uma forma de apresentar os trabalhos para os alunos, de maneira que as notas adquiridas possam fazer com que ele não desista e se esforce para passar, dependendo do seu esforço podemos até ver a situação do aluno (Diário de Campo, 15 de Agosto de 2018, Reunião Pedagógica 8º e 9º anos).

Agora, voltado à necessidade de complementação de renda familiar, a realidade dos estudantes desta escola mostra que, em determinadas situações, as condições de aprendizado acabam sendo prejudicadas pela necessidade de auxiliar em suas casas. Durante as observações, foi relatado por um dos docentes, o seguinte:

Alguns alunos, segundo o docente, trabalham com os familiares, ou em outros locais. Também, os alunos cuidam dos irmãos menores, e muitas vezes devido a isso ou a outros fatores [...] faltam nas aulas. O que acaba por prejudicar o andamento do ano letivo e atrapalha na aprendizagem dos alunos, e o que muitas vezes pode auxiliar na repetência e na desistência dos estudantes (Diário de Campo, 31 de julho de 2018).

Durante uma das entrevistas, o docente relata que:

[...] **alguns as vezes** para ficar cuidando de irmãos, saiu pai, saiu mãe e tem que ficar com irmão menor, ai quem fica, fica o irmão mais velho e deixa de vir para a escola ou porque tem que ajudar em casa, **tem que fazer alguma coisa tem que ganhar o pão de cada dia e ai deixa de vir a escola para fazer algum bico, as vezes quando eles não vem aqui, tu encontra no centro cuidando carro, fazendo alguma coisa assim** para ganhar algum dinheiro, **ou porque não gosta de estudar mesmo, não vê futuro porque não tem referência,** entendessee, **na família, as vezes na família ninguém estudou, ganham dinheiro de outra forma [...]** (P1, grifos nossos).

Observamos, neste fragmento de entrevista do docente P1, que as condições estruturais condicionam as relações que os alunos e alunas têm com o processo educativo, em decorrência de seu contexto social e as possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente produzido. São elementos de sua construção social.

Isso mostra que as condições efetivas de vida da população estão diretamente relacionadas às condições educacionais. Os estudantes acabam por serem explorados pelo capital, devido sua necessidade. A condição de pobreza auxilia na evasão escolar condicionando os alunos e alunas a se inserirem, mesmo que de forma ilegal, no mercado de trabalho. Por sua vez, ao tentar diminuir a evasão escolar, o sistema foca em controlar esse problema através de leis que obrigam os estudantes menores de idade, a voltar para a escola. Os alunos e alunas que voltam para a escola acabam sofrendo com maiores déficits educacionais até que se tornem adultos perante a lei e não seja mais de obrigatoriedade do Estado de mantê-los dentro do sistema educacional.

Apresentamos aqui alguns dados sobre o emprego da população Pelotense. Estes fatores auxiliam no entendimento de alguns pontos do trabalho pedagógico da Educação Física em escolas pública do município de Pelotas, e como este trabalho pedagógico pode ser diferente em contextos socioeconômicos distintos, assim como

também os dados sobre o trabalho infantil e sobre a frequência de alunos e alunas são reflexo, muitas das vezes, da possibilidade da população garantir um emprego.

#### 4 A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pobreza

Observando a escrita anterior, podemos perceber que, para prover sua subsistência, os trabalhadores e trabalhadoras tendem a trabalhar mais horas e, em alguns casos, crianças e adolescentes em idade escolar necessitam, devido a sua condição, complementar a renda familiar de alguma forma. Neste caso, podemos analisar que “como os trabalhadores não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa, não conseguem superar as etapas de ensino que os filhos das classes dominantes conseguem superar com facilidade” (GADOTTI, 2012, p. 64). Com isso, é necessário que o trabalhador/trabalhadora abandone a escola para trabalhar, já que não possui tempo para tal e as horas que não está trabalhando, provavelmente, prefere descansar para poder trabalhar no dia seguinte.

Contudo, esse processo de evasão escolar é proposital e estabelecido para que a burguesia continue com seu status e tenha sua mão de obra barata, para isso:

O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada “evasão escolar” nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação” (GADOTTI, 2012, p. 64)

Assim, é garantido o acesso à escola para todos, no entanto, não é garantida a qualidade deste ensino, muito menos a permanência dos estudantes na instituição de ensino. Portanto, trata-se de uma “inclusão excludente”, não sendo garantida uma educação que proporcione a “[...] formação de identidades autônomas intelectuais e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]” (KUENZER, 2005, p. 92), partindo, assim, para uma educação que atenda as demandas do capital, através de resoluções rápidas e eficientes, sem a pretensão de que os trabalhadores e trabalhadoras possam estabelecer um pensamento crítico sobre o que estão realizando e que possam apenas realizar uma determinada função.

A escola cumpre, então, um papel perante o Estado burguês, servindo como aparelho do Estado para a *produção* de mão de obra barata, seja ela trabalhadores e trabalhadoras que não conseguiram completar o ensino, ou aqueles e aquelas que se profissionalizam.

Na década de 1920 a defesa do ensino público e gratuito, caracterizava-se por ser uma verdadeira cruzada em prol da educação, liderada pela burguesia liberal, desejosa de apoderar-se do aparelho escolar que estava nas mãos

do monopólio privado e confessional. Muitos historiadores da educação vêem esse movimento ligado às novas exigências do desenvolvimento do capital industrial, o qual necessitava de mão de obra semiqualficada, além de técnicos e dirigentes para garantir a reprodução acelerada do desenvolvimento urbano-industrial (GADOTTI, 2012, p. 137).

Consequentemente, a escola teve de se adaptar às demandas do sistema capitalista, como afirma Mészáros (2008, p. 42), “[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”. A educação se torna, então, uma ferramenta que auxilia na acumulação do capital e do “estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2008, p. 15). Também, Arroyo explica que, durante muito tempo as leis e as normas direcionaram o ensino somente para o trabalho, preparando os alunos e alunas para “vida”, concursos e os vestibulares, “logo não há lugar nem tempo nas grades para saberes, atitudes, valores, cultura que não sejam priorizadas pelo mercado” (2000, p. 101).

Falando agora especificamente sobre a Educação Física: essa disciplina atende às demandas estabelecidas pelo regime capitalista. Medina (2010), explica que a Educação Física tem sido utilizada para projetos que nem sempre têm como intuito a melhoria das condições sociais. Ele ressalta que:

Também parece certo que, devido às suas características, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossas vidas plenamente. Pelo contrário, muitas vezes ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeira transformação no seio da sociedade. Por consequência escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eternar (p.9).

A constatação de Medina observa que a Educação Física é utilizada como ferramenta de alienação, da mesma forma, enfatiza a importância de uma estruturação da Educação Física para além do capital que possa emancipar os estudantes, fazendo com que estes criem identidade de classe e percebam sua condição de desigualdade social de forma crítica para uma efetiva mudança de paradigma desenvolvido às margens do sistema do capital. A Educação Física escolar, está condicionada às relações sociais inerentes ao contexto de sua atuação,

deste modo, os aspectos relacionados às desigualdades sociais estão em constante aglutinamento com as atividades relacionadas, também, a esta disciplina.

Outro ponto, relacionado à Educação Física escolar, está na forma com que os alunos e alunas se apropriam dos conteúdos dessa disciplina. Entre os diferentes níveis de contextos socioeconômicos está também os diferentes acessos a elementos que, de certa forma, irão auxiliar na apropriação dos conteúdos da Educação Física escolar.

Para compreender melhor esse detalhe da apropriação do conteúdo, aqui centrado especificamente no da Educação Física, questionamos aos docentes se em outras escolas a forma que trabalhavam era diferente da escola pesquisada.

Um dos docentes explica da seguinte forma:

Na outra escola que eu trabalho ela é uma escola central, mas o público, é na EJA também,[...] então o público é de uma periferia de um outro bairro da cidade, mas é um público de periferia que encontra, mais ou menos as mesmas dificuldades que encontro aqui, mas não no nível tão grande quanto aqui, entende? [...] **então assim, não é que a ideia de construção dos objetivos das aulas são os mesmos, mas o clima da aula é diferente, porque tem menos essas questões da violência verbal entre eles, mesmo que seja entre eles, o número de alunos é um pouquinho maior, eles conseguem..., eu consigo propor atividades diferentes que as vezes aqui [na Dr. Mário Meneghetti] pela limitação não tem, a estrutura da escola é melhor a quadra é adequada é uma quadra grande coberta, bem iluminada, que não tem goteira, que eu tenho o material[...]** (P6, grifos nossos).

Observe que as condições de vida possuem certas semelhanças, como relata o docente. Porém, note que as atividades relacionadas aos conteúdos da Educação Física são novamente, segundo o docente, melhor trabalhados na outra escola por questões estruturais e materiais e, inclusive, também pelas condições de existência dos estudantes.

Desta maneira, pode-se perceber que em uma escola, também municipal de Pelotas, existem possibilidades diferentes de desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos pela Educação Física, e que estes são determinados pelas condições de existência dos alunos e alunas e pelas condições estruturais e materiais que a escola dispõe.

Porém, podemos questionar o por quê desta escola em questão possuir condições estruturais e materiais “melhores” do que a escola pesquisada, sendo ambas escolas da rede pública municipal de Pelotas. Para tentarmos definir pontos

que nos ajudem a compreender esses questionamentos, podemos continuar a analisar a fala deste docente, nos auxiliando na compreensão dessa relação de “abandono”.

**[...] então o ambiente aqui é mais tenso é mais abandonado, infelizmente é mais abandonado a palavra acho que é essa e isso claro, acaba sendo de alguma maneira, mudando digamos o nível de intensidade que a gente põe na aula, o nível de dificuldade que a gente põe em algumas atividades, lá eu consigo trabalhar de uma maneira mais completa, consigo ter uma evolução maior nas propostas de desafios, na dificuldade que eu tenho aqui ela assim mais relativizada por essa dificuldade** (P6, grifos nossos).

A questão do abandono mencionada pelo docente, aponta tanto para as condições de existência da população como, também, às condições da escola, o que remete a falta de Estado. Podemos ver isso no seguinte fragmento da entrevista: “[...] o Estado tá..., a polícia está lá com mais frequência, aqui a gente tem a guarda municipal diariamente, mas assim lá a polícia eventualmente acompanha os alunos na volta, aqui a gente está mais longe disso tudo [...]” (P6). Então, podemos pensar que as condições estruturais e materiais da escola são, talvez, elementos que compõem as consequências da falta do “Estado”. Neste caso, não somente estruturado nas questões referente ao Estado em si, como a segurança pública, mas elementos de responsabilidade do município onde se localiza as condições efetivas da escola.

É importante salientar que estes elementos trabalhados até aqui não estão desconectados daquilo que iniciamos a nossa discussão, que é a forma que os estudantes de diferentes realidades se apropriam do conteúdo da Educação Física. Voltamos, então, ao fragmento de entrevista do docente. [...] **lá eu consigo trabalhar de uma maneira mais completa, consigo ter uma evolução maior nas propostas de desafios, na dificuldade que eu tenho aqui é assim mais relativizada por essa dificuldade** (P6, grifos nossos). Podemos dizer que o processo de ensino é diferente, referente a diversos fatores mencionados anteriormente. Neste ponto, o docente está se referindo às condições do estudante em relação ao aprofundamento de sua proposta de ensino, deste modo, entendemos que a apropriação dos alunos e alunas, nestas duas realidades, são distintas e condicionadas pelos seus contextos sociais.

Igualmente, tivemos respostas similares de outro professor, que leciona em uma escola Estadual. Ele explica que as condições estruturais e materiais da escola do Estado são melhores, o que proporciona ao docente trabalhar com atividades que não conseguiria na escola Dr. Mário Meneghetti por falta de condições estruturais e materiais. Outro ponto observado na fala do professor é que as condições de classe social dos alunos e alunas é diferente das condições dos estudantes da escola pesquisada.

**Totalmente diferente, até porque o público é diferente já é um público de uma classe social um pouco melhor** (na escola do Estado), não é que eles sejam..(inaudível), **tu vê pela condição de vestuário..., de tudo né que é diferente, lá a própria escola dá uma condição diferente de trabalho**, eu tenho um ginásio a minha disposição só fico eu dentro daquele ginásio, **então eu consigo fazer as atividades com eles que eu não consigo fazer aqui [na escola] por falta de local de espaço de várias coisas** (P1, grifos nossos).

As condições de apropriação dos conteúdos podem estar diretamente ligadas às possibilidades de aplicação dos mesmos, pois os docentes relatam que as dificuldades estruturais dessa aplicação, na escola pesquisada, limitam as possibilidades de atividades da Educação Física.

[...] e aqui a gente tem essas dificuldades, esse espaço que a gente usa como quadra, na planta da escola não é uma quadra, é um pátio que foi coberto, então ele não..., e ele é reduzido, tu já viu ali que não é tamanho de uma quadra, então imagina na EJA a dificuldade que é a gente trabalhar, se eu tivesse uma turma grande, [...] qualquer tipo de atividades, porque o espaço é muito reduzido [...] (P6).

Observe que isso é somado às condições dos alunos e alunas. Não estamos dizendo que a forma de ensino dos estudantes deva ser padronizada, já que cada aluno e aluna se apropria diferentemente no processo de ensino, mas que o acesso aos conteúdos, sejam garantidos, assim como a possibilidade de compreensão dos mesmos.

Questionamos ao docente P1 se a forma de prever os conteúdos para os alunos e alunas da escola do Estado é diferente em comparação à escola pesquisada, já que os conteúdos eram os mesmos, segundo o professor. Ele responde da seguinte forma:

**A mesma coisa que eu faço aqui eu faço lá [escola do Estado], entende lá eu vejo um entendimento melhor da minha proposta de trabalho**, tanto que o pessoal lá ajudam muito, principalmente no médio, eles já tem uma cabeça um pouco melhor, eles se ajudam bastante, bastante cooperativos, lá eu tenho aluno que..., eu trabalho com os segundos anos são 5 segundos

anos, e eles se ajudam muito [...]. **No fundamental já é mais como é aqui, dentro das turmas, mas também tu vê que o pessoal entende melhor a proposta, de se ajudarem de fazer..., é o que eu digo para eles quando é um esporte que eu não gosto muito eu faço para ajudar o outro, que não gosta daqueles, que ai um vai ajudado o outro e as aulas vão se dando de uma forma bem legal bem interessante** (P1, grifos nossos).

É importante salientar que não é pelo fato de que existe um determinado modo de progressão e aprofundamento nas atividades do docente em outras escolas da mesma rede de ensino que estes alunos e alunas têm acesso ao conhecimento historicamente elaborado, de forma que essa apropriação emancipe-os, ou compreenda a carga teórica do conteúdo da cultura corporal em sua totalidade e complexidade. Porém, pode nos mostrar que exista um plano de demanda do capital por tipos específicos de trabalhadores e trabalhadoras para assumir postos de trabalho no modo de produção capitalista, já que “o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (KUENZER, 2005, p. 79).

Assim, cabe também dizer que existem formas em que a classe trabalhadora acessa o ensino. Logo, como explica Bourdieu (2007), as famílias das classes dominadas não têm acesso ao conhecimento historicamente elaborado, da mesma forma que as famílias das classes dominantes. Assim, a escola acaba se tornando uma ferramenta que aprofunda e legitima as desigualdades sociais, ou seja, torna-se uma ferramenta de conservação social.

Outra questão ligada à desigualdade social e à Educação Física escolar está na utilização do esporte como forma de inclusão dos alunos e alunas, geralmente oriundos de regiões mais pobres. Isso ajudaria no afastamento deles de atividades do mundo do crime, assim, relacionando o esporte a um antídoto, por exemplo. Pois, muitas vezes, a falta de lazer ou a ociosidade são relacionadas às atividades criminosas, como se o sistema do capital, em sua profunda crise, não desenvolvesse tais desigualdades que, por sua vez, acabam por aprofundar as mazelas sociais. Assim, o esporte acaba por ser utilizado como ferramenta para evitar o envolvimento dos alunos e alunas com drogas, crimes, e com a violência de forma geral, e não como uma maneira de questionar a estrutura das relações de desigualdades social (NOGUEIRA, 2011).

No que se refere à questão da violência, os alunos e alunas, na maioria de suas respostas, apontaram por problemas relacionados a essa questão ocorrida no bairro: 59% dos que responderam ao questionário relatam que existem problemas que são referentes à criminalidade, os quais limitam a liberdade da população em determinados horários. A falta de assessoramento público também é apontada pelos estudantes da escola: 25% dos alunos e alunas reclamam sobre questões estruturais do bairro, como falta de saneamento básico, sujeira, buracos, entre outros problemas. Esses são apresentados nas respostas de alguns dos estudantes.

Gosto do bairro que moro, mas acho que poderia melhorar na questão de segurança, e também uma melhora nas ruas que estão com uma situação bem precária, com muitos buracos (Aluno 4 - Manhã 9ºA – A4M9A).

Ultimamente horrível. Muito violento, pouca segurança, muito lixo jogado pelas ruas, valetas, acho que teria que ter mais caçambas etc... (Aluno 9 - Manhã 8ºB – A9M8B).

Os apontamentos nas repostas dos alunos e alunas são elementos importantes para as condições de existência da população que reside no bairro, são pontos que precarizam a vida e podem auxiliar na impossibilidade de acesso ao ensino. No entanto, uma das respostas nos chama a atenção: “A minha opinião é que é um lugar bom e com pessoas boas, porém mal interpretado pelos olhos curiosos de fora” (Aluno 17 - Manhã 9ºA – A17M9A). Neste ponto é importante entender que o bairro sofre com questões estruturais causadas pela organização do sistema capitalista, deste modo, não devemos entender estas questões como sendo intrínsecas ao bairro, como um condicionante da pobreza, mas sim como elementos que afloram às margens de um sistema de exploração da vida.

Juntamente a isso, temos dados de outra questão do questionário entregue aos estudantes, que questionava o que eles pretendiam ser no futuro. As respostas apontaram para questões diversas, mas algumas chamaram nossa atenção, pois, elencavam pontos de ajuda ao próximo e segurança, que remetem às respostas apresentadas anteriormente. Assim, 20% dos estudantes colocam como desejo de profissão a área militar/segurança, das quais foram apresentadas Policial, General e Bombeiro; e direcionadas para a ajuda ao próximo, paz, etc., assim como descrito nessa resposta: “Eu pretendo ser (PM) Policial Militar, este é meu foco, porque acho

legal, quero acabar com tudo que é de errado, ter paz” (Aluno 9 - Manhã 9° B – A9-M9B).

Também percebemos o foco por profissões que de alguma forma auxiliem as pessoas, como é o caso da advocacia (8%): “Advogada, para ajudar as pessoas boas (Aluna 13 Manhã 9°A – A13-M9A); “Ser advogada! Por que eu sempre sonhei em ser advogada, para lutar pelo direito de cada pessoa (Aluna 8 - Manhã 9°A – A8-M9A).” Na área médica (6,4%): “Médica, porque quero cuidar e curar muitas pessoas” (Aluna 16 - Manhã 9° A – A9-M9A).

Outras profissões apresentadas são: Veterinário(a) (11%) “Veterinário, porque eu gosto bastante de cuidar os animais” (Aluno 18 Manhã 9°A – A18-M9A). Engenharia Civil 5%: “Pretendo ser engenheira civil, por que eu acho legal de construir e ajudar (Aluno 11 Manhã 9°A – A11-M9A). Também, surgiram mais profissões que alocamos no item, outras profissões que totalizaram 16% e abarcaram profissões como caixa, confeitadeira, fazer móveis sob medida, ter o próprio negócio, desenhista, Designer, entre outras. Outro ponto, que nos interessou nas respostas foi o fato de 16% ainda não saberem exatamente o que querem, um dos alunos relata o seguinte: “Eu ainda não sei, mais pretendo ser alguém que ajude ao próximo, que tenho muito dinheiro e quero ter uma família” (Aluno 17 Manhã 9°A – A17-M9A, *sic*).

As respostas apontam por melhores condições de vida da população, iniciado por anseios de cuidados que talvez lhes sejam negados atualmente. Igualmente, questionamos, que condições tem de realmente alcançar aquilo que almejam, nas condições estruturais em que se encontram? Já que a própria “*estrutura social que permite ou não que as pessoas cumpram determinados destinos*” (NIDELCOFF, 1989, p. 15, grifos do autor).

Tendo isso em mente, ao assegurar na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) a igualdade de condições para que os estudantes possam ter o acesso e a permanência na escola, não necessariamente está sendo assegurada a forma desse acesso e de permanência dentro da escola. Parecem ser deixados à parte todos os dados de desigualdade (desemprego, endividamento, evasão escolar, etc.), reduzindo a impossibilidade do aluno e da aluna de não completar o ensino devido somente a seu esforço pessoal.

Desse modo, como garantir a cultura, o lazer, os esportes, se isso é negado, se não totalmente, parcialmente às crianças e adolescentes das camadas populares? Se a cultura apresentada na escola é a cultura dominante, em uma linguagem que não é a mesma utilizada e ou dominada pelas camadas populares? Como garantir o esporte, se geralmente as localidades onde a população é mais pobre não possui centros de lazer onde possam praticá-lo e, ainda, sua condição enquanto trabalhadores e trabalhadoras não permite tempo para tais práticas? Como garantir o aprendizado na escola se a precarização do ensino e a perpetuação da cultura dominante faz com que, além do tipo de acesso ao conhecimento, os alunos e alunas se apropriem de diferentes formas do conhecimento?

Ao analisar as respostas dos alunos e alunas no que tange a relação de aspectos positivos da escola, os estudantes (33%) apontam o comprometimento dos professores e professoras no processo de ensino. São citados: professores e professoras compreensivos, com bom relacionamento junto aos estudantes e preocupados. Isso mostra que os alunos e alunas possuem um bom relacionamento com os docentes e que, além de ensinar, também cumprem uma função social dentro da escola.

Observamos que 9,6% dos estudantes relatam como aspecto positivo na escola a questão da aprendizagem, remetendo não somente aos professores e professoras, mas também que pode ser um fator escolar como um todo. Outro ponto é o relacionamento dentro da escola, que agrega questões como amizade e respeito, por exemplo, que somam 11%, mostrando que a escola tenta organizar um ambiente próprio para o ensino e aprendizagem. Igualmente, os funcionários recebem apontamentos positivos dos estudantes: 11% dos alunos e alunas explicam ter um bom relacionamento com os funcionários da escola. “Os aspectos positivos são: professores dispostos a ajudar, os funcionários ótimos” (Aluno 7 – Manhã 9ºA – A7M9A). “Acho bons os professores, responsáveis, são professores dispostos a ajudar” (Aluno 12 – Manhã 9ºA – A12M9A). “Positivos – gosto bastante da escola, é uma escola boa para estudar” (Aluno 8 – Manhã 9ºB – A8M9B).

Uma das respostas que nos chama a atenção, no que compreende aspectos negativos e positivos da escola, mostra a satisfação de um dos alunos em ter uma escola no bairro, este estudante diz o seguinte: “Para mim só de ter uma escola, a

oitava, dentro do bairro já é bom, ruim é não ter o ensino médio” (Aluno 2 – Vespertino 7ºA (série) A2-V7A).

A escola torna-se importante para os moradores do bairro, que querem dar seguimento aos estudos, mas não tiveram a possibilidade em algum momento de sua vida. Isso nos faz refletir sobre as condições efetivas de estudo que os moradores deste bairro possuem, e nos elementos que constituem esse processo. Uma das professoras explica que “a escola está inserida em uma realidade bem difícil, que é difícil de tu compreender se tu não está aqui, também não só a questão de alimentação, mas questão do convívio social” (P2). A professora também explica as condições de vestimenta dos estudantes e diz que no

inverno é bem complicado assim, e com as crianças, tem várias que vem o inverno e elas com pouquíssima roupa, de tu ter que ir na coordenação e pedir uma roupa, porque normalmente tem, porque o pessoal doa para botar naquela criança, porque tá com chinelo com 5 graus (P5, *sic*).

As respostas apresentam elementos importantes para a compreensão da complexa relação existente entre a comunidade e a escola, e apresenta pontos para entender as necessidades estruturais e educacionais das camadas empobrecidas da população.

Também mostra que a escola como um todo auxilia naquilo que pode para que os alunos e alunas consigam estar da melhor forma possível, participando das aulas. Observamos em um dos relatos dos docentes que acabam trazendo roupas e calçados para que os alunos e alunas possam ter o que vestir, mostrando que, por mais que as condições de trabalho sejam precarizadas, tanto pela via das condições estruturais, materiais e salariais, quanto pelas condições de vida da população do bairro, os docentes se importam com os alunos e alunas do bairro e se esforçam para que os mesmos possam ter condições de aprender. Igualmente, observam que os alunos e alunas possuem um passado, uma experiência de vida que talvez muitos outros, por conta do contexto social, não tenham tido. A professora, explica o seguinte:

Eu trago uma roupa de casa para eles, tênis, sapato, calça, tem gurias que não tem mesmo, eu sei porque não é um filho, são cinco, seis filhos, então a gente traz bastante coisas para eles, eu trago particularmente, tem um monte de professor que eu conheço trazem. Ajuda e a gente fica sabendo, porque assim, não é só a escola, a gente sabe, [...] tem até uma professora, que no caso, ela já sabe e aí a gente conversa bastante com ela, ela conhece eles fora da escola bem mais do que a gente imagina né, uma professora do 9º ano, ela tem projeto e ela conhece, então ela já me diz olha esse ele tem esse problema [...] que a gente não conhecia, assim só na aula é muito difícil

entende, ai tu, a porque esse aluno não participa, a porque ele já vem com aquela carga entende, já é uma coisa que tem, um passado [...] a realidade é outra entende eu sei que é bem difícil porque eu tenho uma filha de 14 – 15 anos e não passou a metade do que eles passaram com 11. (P3).

Outro ponto importante é a compreensão dos fatores que formam o conjunto de processos que, de alguma forma, fazem parte da construção e da organização do trabalho pedagógico, e que são também produtos da pobreza. Percebemos que a falta de alimentação adequada é um desses elementos que está contida na fala dos docentes, como já apresentamos anteriormente, e incorporam a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e se constitui como elemento do processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar na fala deste professor: “[...] às vezes, as pessoas já chegam perguntando pela merenda, e tu vê que a merenda para eles é importante, talvez seja o único alimento, um alimento importante para o dia deles, a gente vê bastante isso assim” (P1). Assim, outro ponto apresentado pelos alunos e alunas como sendo fator positivo da escola é a merenda: 12% dos estudantes dizem gostar da merenda e também do horário em que ela é distribuída aos alunos e alunas da escola. Isto mostra que a escola tenta atender as demandas advindas desse contexto.

Observamos, em uma das falas dos docentes, que a escola possui alunos e alunas em condições de extrema pobreza, apesar de não serem todos os estudantes que se encontram nessas condições. Como destaca a professora, existe aquela outra realidade, “que é aquele extremo da pobreza, alunos que dependem de tênis doado para participar das aulas, que dependem do uniforme escolar que o município dá, que dependem da merenda” (P4). A escola acaba se organizando e se modificando para dar conta desses problemas.

Outro ponto que se destaca nas respostas em relação aos aspectos negativos da escola, relatados pelos estudantes, é que 38% dos alunos e alunas expõem problemas estruturais<sup>9</sup> da escola, em sua maioria problemas referentes às salas de aulas, quadras, falta de ventilação, entre outros, segue este relato:

Para começar, **não tem sala de aula o suficiente para comportar todos os alunos, como por exemplo, minha turma, estudo em um laboratório e a outra turma estuda em um auditório, na minha turma não tem classes o**

---

<sup>9</sup> Devemos ressaltar que alguns dos problemas relatados pelos alunos referem-se à falta de salas de aula, porém, durante as observações, a escola encontrava-se em obras para sua ampliação.

**suficiente, temos que sentar em bancos (que são muitos desconfortáveis) e apoiar os cadernos em cima da pia do laboratório** e isso eu acho uma pouca vergonha, pois o mínimo em uma escola é ter salas de aula o suficiente para os alunos (Aluno 13 – Manhã 9ºB – A13-M9B, grifos nossos).

Outro estudante aponta mais elementos que podem nos fazer compreender melhor as condições estruturais da escola, e assim compreendemos, conforme Nidelcoff (1989, p. 14), que:

As condições materiais e de equipamento das escolas frequentadas pelos filhos das famílias abastadas são notoriamente superiores às condições das escolas de bairro ou de regiões pobres do país. Isso impossibilita a alguns, e não permite a outros, uma série de experiências [...].

Podemos observar essas condições na resposta de um dos estudantes:

[...]os aspectos negativos: salas de aulas destruídas, biblioteca sempre fechada, escola destruída, etc. laboratório em situações precárias, banheiros em situação muito ruim [...] salas de aula fedendo a esgoto, materiais de química velhos, salas de aula insuficiente, livros didáticos em mau uso [...] salas de aulas não terminadas, falta de armários, e os armários que tem estão destruídos e velhos, muro pichado, lixo no chão, grades nas janelas parecendo um presídio, mata grande atrás e nos lados da escola, quadra de esportes não pintada, campinho de futebol destruído, muro destruído, bebedouro ruim e quebrado, auditório em mau estado, sala de informática pequena e sem professores, refeitório em mau estado, com mesas quebradas [...] pátio de escola destruído, quadros quebrados, valetas sujas perto da escola[...] (Aluno 14 – Manhã 9ºB – A14-M9B).

O que é descrito pelo estudante são problemas que aumentam a precarização do trabalho docente. A constante crise do sistema capitalista demanda formas de agenciamento para que este sistema tenha uma sobrevivência. “O capitalismo é uma forma de organização social que vive de crises. A crise é o momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo” (FREITAS, 1995, p. 115). Neste processo, os ajustes são de “superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural” (NOZAKI, 2015, p. 61). Igualmente, trazendo diversos agravos ao trabalho abstrato, “tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho” (NOZAKI, 2015, p. 61).

Assim sendo, os professores e professoras além de reorganizarem suas práticas e produzirem novos conhecimentos a partir do contexto social, também tratam de lidar com os problemas estruturais da degradação do sistema público de ensino. Visto que as classes sociais na égide do capitalismo se relacionam de forma diferente

no trato com o conhecimento, assim, se “[...]relacionando de maneira diferente com os conteúdos, produzem diferentes saberes através do sentido e significado que estes têm para eles” (FRIZZO, 2015, p. 167). Isso mostra a carga de esforço do docente e do alunado no processo de aprendizagem. Logo,

Para analisar a organização do trabalho pedagógico, portanto, parece ser preciso investigar as relações e os processos estabelecidos entre os elementos constituintes do trato com o conhecimento, para que consigamos entender as contradições, os nexos e as regularidades existentes no modelo escolar capitalista (FRIZZO, 2015, p. 165).

Desta forma, sendo esses elementos estruturais e que precarizam o trabalho da Educação Física, as medidas cabíveis para a melhoria da estruturação do ensino vão além da própria escola e saltam às condições de vida da população. No entanto, as políticas ainda tentam estruturar medidas para a Educação Física com o intuito de promoção da saúde através de práticas de esporte, mesmo que as condições mínimas de vida (alimentação, roupa, moradia) sejam negadas à população. Essas políticas surgem a partir de uma nova demanda do capital, as formas de subordinação, repetição de exercícios majoritariamente ligados ao fordismo, não são mais fundamentais para “[...] a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar [...] com capacidade de abstração, raciocínio, comunicabilidade, criatividade, entre outros” (NOZAKI, 2015, p. 66).

Podemos dar como exemplo dessas políticas as diretrizes em Educação Física e Qualidade – EFQ, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2015, p. 5):

[...]foram desenvolvidas em parceria com a Comissão Europeia, o Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE), o PNUD, o UNICEF, o UNOSDP e a OMS, para informar sobre o oferecimento da educação física de qualidade para várias faixas etárias, desde os primeiros anos de vida até a educação secundária. Nesse sentido, as Diretrizes fornecem um marco de ação para apoiar gestores de políticas (por exemplo, diretores de departamentos de Estado ou dirigentes e assessores de ministérios) na reforma de políticas no campo de educação física, para acelerar o desenvolvimento de diversas dimensões do capital humano de uma forma original e abrangente.

Medida esta tomada para uma EFQ, que está pautada em uma lógica de Estado gerencialista, em que este modelo é caracterizado pela “[...] descentralização de responsabilidades, ao lado da centralização do controle sobre questões

estratégicas como formulações das políticas docentes, currículos e da avaliação” (BACCIN; SHIROMA, 2016, p. 130), já que para seus pressupostos (da EFQ), assumem uma função de orientação a ser desenvolvida para uma educação física supostamente de qualidade, como os supostos benefícios das diretrizes como os

[...]marcos de referência para a oferta da EFQ e formação de professores; listas de verificação para o fortalecimento dessa oferta; exemplos de boas práticas e uma matriz de políticas para desenvolver a EFQ inclusiva, no âmbito de um ciclo completo de política educacional. Para complementar estas Diretrizes, foram desenvolvidos um infográfico para ministros e um kit de ferramentas para praticantes, cada um dedicado a seu público-alvo específico (UNESCO, 2015, p. 5).

Também estabelece, quando se refere no apoio às políticas educacionais ou reformas políticas, novas formas do trato que a Educação Física terá com os docentes e estudantes. Igualmente, traz o conceito de capital humano, que estabelece formas de acúmulo de capital, com o fim de reproduzir e reafirmar a estrutura do sistema do capital, estabelecendo a EF como uma disciplina que produz competência para o mercado de trabalho, ou seja, sendo um investimento como qualquer outro. Desta maneira,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2006, p. 40 - 41).

Na EFQ, a UNESCO apresenta estas funções para a educação, que são descritas nas diretrizes, e ainda, no mesmo documento, é questionado o porquê do investimento na EF (figura 3).

### Figura 3 – Motivos do investimento em uma EFQ

#### Por que investir?

**Instrução física e engajamento cívico** – a educação física, como a única disciplina curricular cujo foco combina o corpo e a competência física com a aprendizagem e a comunicação baseada em valores, fornece uma porta de entrada de aprendizagem para aumentar as habilidades necessárias para o sucesso no século XXI.

**Desempenho acadêmico** – a participação regular na educação física de qualidade e em outras formas de atividade física pode melhorar a capacidade de atenção da criança, aumentar seu controle cognitivo e acelerar seu processamento cognitivo.

**Inclusão** – a educação física de qualidade é uma plataforma para a inclusão na sociedade em geral, particularmente quanto ao enfrentamento de estigmas e à superação de estereótipos.

**Saúde** – a educação física é o ponto de entrada para a participação em atividades físicas ao longo da vida. Mundialmente, muitas das principais causas de morte estão relacionadas a doenças não comunicáveis (*non-communicable diseases* – NCD) associadas à inatividade física, como obesidade, doenças cardíacas, derrame, câncer, doenças respiratórias crônicas e diabetes. De fato, entre 6% e 10% de todas as mortes causadas por NCD podem ser atribuídas à inatividade física.

Fonte: EFQ (UNESCO, 2015, p. 6).

Na figura 3, podemos observar o estabelecimento da Educação Física, sendo essa de qualidade, segundo a UNESCO, que desenvolve as capacidades/habilidades necessárias para este século, que auxilia na atenção dos estudantes em sala de aula melhorando processo de aprendizagem, na superação dos estereótipos, sejam eles quais forem, e na saúde. Assim, a Educação Física assume um papel para o acúmulo do capital humano, ou seja, uma função para o sistema do capital, sendo reduzida a funções específicas para tal reprodução, sendo qualquer coisa além dessa função, perda de tempo e investimento para o Estado gerencialista e, ainda, para as diretrizes do EFQ.

O conceito do capital humano, para Frigotto (2006, p. 41),

[ou...] mais extensivamente, de recursos humanos — busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Então, o capital humano supostamente seria um dos determinantes (vinculado à educação) para o desenvolvimento econômico e a distribuição de renda e, conseqüentemente, para o fim, ou amenização, das desigualdades sociais. No entanto, como não é desvinculado das relações sociais de produção do capital, vincula um caráter de investimento à educação estabelecendo normas e atitudes, habilidades, etc. de forma acrítica, com o intuito de reprodução de atividades que favoreçam o mercado e que não auxiliam efetivamente contra as desigualdades sociais.

A Educação Física está no meio deste processo enquanto disciplina. O direito à educação (acesso, permanência e qualidade), ao esporte e ao lazer são transformados em capital, além disso, o trabalho pedagógico da Educação Física é desenvolvido em uma estrutura social que favorece apenas uma parcela dos alunos e alunas, enquanto aos demais é negado o direito à educação, de forma que, embora o acesso possa ser garantido, a permanência e a forma desse acesso se tornam uma incógnita devido às desigualdades sociais, da mesma forma, a maneira que os estudantes apropriam-se ou não dos conteúdos da Educação Física.

Durante as observações, pudemos notar que cada professor e professora possui uma maneira diferente de desenvolver suas aulas, alguns mais centrados em aulas mais “livres”, outros trabalhando conteúdos específicos, através de estafetas e também aclimatando o desenvolvimento das aulas de acordo com as condições dos estudantes. Durante as entrevistas, questionamos os docentes sobre a organização das aulas, quais os objetivos e os conteúdos que desenvolvem durante o ano letivo.

**Bom, eu trabalho desde que eu vim para cá com os esportes coletivos, voleibol, handebol, basquete e futebol, teve ano que junto com isso trabalhei capoeira, atletismo e também a gente trabalha bastante a parte recreativa, de dar atividades mais recreativas para eles as vezes, até esse ano foi muito mais aula livre, como eles chamam, do que uma aula mais orientada para esses esportes coletivos. E o objetivo que eu tenho como esporte e as atividades que eu faço é mostrar para eles a importância do esporte e a formação através do esporte, uma questão mais comportamental eu dou muito valor para isso, das pessoas cooperarem, compartilharem momentos** (P1, grifos nossos).

Nas respostas dos alunos e alunas, ao questionarmos o que eles aprendiam nas aulas de Educação Física, observamos uma porcentagem elevada dos estudantes (53%) que responderam que aprendem sobre os esportes (futebol, basquete, vôlei e demais alunos e alunas que responderam apenas que aprendem esportes). Também responderam que aprendem lutas (25%), jogos (22%), exercícios (14%), regras (11%). Podemos perceber que a Educação Física apresenta elementos esportivos, que são padronizados para essa disciplina, e que estes não incluem a gama de conteúdos da cultura corporal (jogos, ginástica, dança, esportes, lutas, entre outros). Desta forma, não compreendendo a expressão corporal, desenvolvida histórica e socialmente, se não como um todo, em parte.

Tendo em vista que a carga de conhecimento dos conteúdos da Educação Física, que são trabalhados na formação dos professores e professoras da área, abrangem conhecimentos que não se restringem aos esportes, temos uma certa tendência a esse conteúdo nas escolas, porém, parece que “somente algumas modalidades esportivas tais como o futebol, basquetebol e voleibol fazem parte do conteúdo das aulas de Educação Física. Outras modalidades como o atletismo e a ginástica artística raramente são difundidas entre os escolares” (BETTI, 1999, p. 25). A predominância do esporte nas aulas de Educação Física, também é citado por outros autores (MARIANO; MIRANDA; METZNER, 2017; NEU; TERRAZZAN, 2017).

Deste modo, o esporte tornou-se um conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, assim, outras vivências corporais não são abarcadas quando o esporte é o conteúdo majoritariamente trabalhado nas aulas (BETTI, 1999). O intuito aqui não é tratar de retirar o esporte enquanto conteúdo das aulas da disciplina, mas de apontar este como sendo um conteúdo dentre vários que compõem a Educação Física e que deve ser apresentado para os alunos e alunas, porém, sem a exclusão dos demais.

Agora, voltando ao relato do docente P1, sobre a questão das aulas “livres” mencionado anteriormente, registramos em nosso diário de campo que “no início, em sala de aula, o professor explica para os alunos e alunas que devem fazer algum tipo de atividade em aula, seja caminhar, jogar, etc.” (Diário de campo, 1 de agosto de 2018). Desta forma, fica a critério dos alunos e alunas realizarem algum tipo de atividade, no entanto, esse tipo de processo necessita que o estudante tenha algum tipo de carga de conhecimento acerca da atividade que irá trabalhar, seja acadêmica ou social, e, geralmente, acabam por escolher aquilo que têm maior afinidade, o que pode limitar o conhecimento dos estudantes sobre uma determinada atividade.

No pátio os alunos e alunas fazem o que querem, desde que realizem alguma atividade. Um grupo se reúne para jogar vôlei, outro para jogar futsal e duas alunas fazem uma caminhada pelo pátio. Algumas alunas jogam futsal junto com os meninos, durante esse jogo o professor interfere sobre uma dúvida dos alunos e explica para os estudantes, que para a bola sair da quadra tem que atravessar totalmente as linhas (Diário de campo, 1 de agosto de 2018).

No primeiro dia de observação, o docente explica que “tenta trabalhar com os alunos a autonomia, as relações entre os estudantes e questões como a ética dentro do esporte que podem, a partir disto, levarem para a vida” (Diário de campo, 31 de julho de 2018).

Em outra aula observada, o docente P1 realiza práticas relacionadas ao futebol com os alunos e alunas, como descreve a anotação do diário de campo.

O docente realiza uma atividade com os alunos e alunas no pátio. A atividade é relacionada com o futebol, os estudantes realizam condução entre cones, o professor ensina a técnica de condução e drible, pé correto, etc. [...] posteriormente treinam cabeceio, um dos alunos da dupla lança a bola com as mãos e o outro aluno realiza o cabeceio [...] Os alunos e alunas parecem bem participativos na atividade, o docente deixa os últimos 10 minutos livres. (Diário de campo, 08 de novembro de 2018).

Percebemos uma mudança no processo de ensino do docente neste dia, pois desenvolve com a turma, mesmo que centrado no esporte, uma aula relacionada aos

fundamentos do futebol. Em outra aula observada, o docente volta ao padrão anterior, porém, relata sobre a palestra assistida na Escola Superior de Educação Física – ESEF, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, cujo tema tratava sobre as opressões contra as mulheres. Ele dialoga com os estudantes sobre o assunto, relacionando a problemas que acontecem nas aulas de Educação Física.

Docente fala sobre palestra sobre a violência contra a mulher, assistida por ele na ESEF-UFPel. Docente relaciona com acontecimentos em aula, onde os alunos não querem deixar as alunas jogarem futebol junto com eles. Posteriormente docente da aula Livre, os estudantes se dividem em atividades as quais tem mais afinidade (Diário de campo, 28 de novembro de 2018).

Os diálogos sobre questões de gênero são extremamente importantes para as discussões em sala de aula, especialmente na disciplina de Educação Física onde elementos da divisão dos indivíduos nos esportes são reflexo da divisão do mundo do trabalho. As condições dessas divisões nunca são iguais, um exemplo disso é a média salarial das mulheres ser sempre menor do que a dos homens. Isso também reflete na carga horária semanal das mulheres ser sempre maior do que a dos homens (IBGE, 2018). São, pontos importantes para a discussão, podendo ser propostos como tema gerador das aulas de Educação Física.

Ao observamos as aulas da Professora P5, identificamos alguns elementos que dificultam as aulas. Por exemplo, mesmo que se tenha uma quantidade significativa de alunos e alunas matriculados, a maioria não comparece às aulas e alguns dos que comparecem são dispensados, restando apenas 17 alunos/alunas em turma. Porém, a docente relata durante nossas observações, que “dos que vêm efetivamente para a aula são 3 ou 4 estudantes. A professora explica que isso dificulta os desenvolvimentos das aulas, e que acaba tendo que fazer aulas mais livres para os alunos e alunas, na parte prática” (Diário de campo, 3 de outubro de 2018).

Também podemos evidenciar a secundarização da Educação Física a partir da não obrigatoriedade desta no ensino noturno, por exemplo. Assim, esse campo do conhecimento, na organização capitalista, tem sido

[...] secundarizada, mas apenas do ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante que, por sua vez, tem privilegiado outras disciplinas escolares. Evidencia dessa formação se confirmam a partir do processo de conformação e reformulação da Lei 9394/96 (LDB), com a dúvida obrigatoriedade da Educação Física, e sua não obrigatoriedade no ensino noturno. Para além dos textos legais, é possível apontar o processo de

descaso e marginalização que esta disciplina tem sofrido no interior da escola (NOZAKI, 2015, p. 66).

Durante as observações, percebemos que as aulas da docente P5 são divididas em teóricas, para elaboração de trabalho para compor uma parte da nota do semestre, e aulas práticas, geralmente em momentos de aula “livre” com um início de aquecimento.

A professora realiza no primeiro período uma corrida para que os estudantes aqueçam e posteriormente faz um circuito, explica aos alunos e alunas como devem executar o circuito, no segundo período os estudantes ficam arremessando a bola de basquete na cesta e posteriormente fazendo alguns toques com a bola de futebol, como uma parte livre (Diário de campo, 10 de setembro de 2018).

Com relação aos conteúdos trabalhados, a docente P5 explica o seguinte:

**Com os maiores, já são os jogos pré-desportivos, para trabalhar os esportes. Mas os objetivos, meus objetivos principais sempre são mais a socialização assim, não viso um treinamento com alto rendimento que não é o objetivo da aula da Educação Física, mais é socialização é um momento de..., é obvio que a gente sempre trabalha um conteúdo a fim de conhecimento de regras, essas coisas assim, mas no geral nas minhas aulas é interação entre eles socialização, é eles, por exemplo, assistirem um jogo de vôlei e eles entenderem aquele jogo, não saber exatamente as regras, mas entender o que está acontecendo, mais ou menos isso (P5, grifos nossos).**

Assim, como relatado anteriormente, a lógica estabelecida pela Educação Física remete o novo tipo de trabalhador e de trabalhadora a pontos como “capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe [...], entre outros” (NOZAKI, 2015, p. 66). São elementos abarcados por meio dos conteúdos da Educação Física, para a apropriação do estudante sobre a maneira de ser e agir em sociedade. Algumas respostas dos alunos e alunas podem remeter a essas questões, já que, no decorrer das análises, encontramos nas respostas, por exemplo, pontos que remetem ao trabalho em grupo e relacionamento. “Sempre se relacionar com outras pessoas e os benefícios de fazer” (Aluno 2 Vespertino 7ºA – A2-V7A). “A lidar com o trabalho em equipe” (Aluno 3 Vespertino 7ºA – A3-V7A). “A trabalhar em grupo com meus colegas a dividir e acima de tudo a se divertir” (Aluno 7 Manhã 8ºA – A7-M8A).

Também, uma das respostas nos chamou atenção, pois, mesmo tendo realizado as devidas orientações para o preenchimento do questionário, uma das

alunas, que é dispensada das aulas práticas da Educação Física, respondeu o questionário<sup>10</sup> da seguinte forma: “Não faço, porque tenho filha e sou dispensada” (Aluna 1 – Vespertino 7ºB – A1-V7B).

Parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/96 aponta que aqueles que possuam prole (como é o caso desta aluna), que cumpra jornada de trabalho de seis horas ou superior, que tenham idade maior de trinta anos de idade, que estiver no serviço militar, ou em situação que estiver obrigado a prática de atividades física, entre outros, não são obrigados a realizarem a prática de Educação Física. Em alguns dos casos, pode ser uma prática que tenta evitar qualquer tipo de lesão decorrente da prática de atividade física nas aulas, e que impossibilite, de alguma forma, o estudante de realizar seus afazeres diários, como trabalhar, realizar os exercícios militares, cuidar dos filhos, etc.

No entanto, é importante salientar que isso não exclui o aluno ou a aluna totalmente das aulas, já que é facultativa sua prática. Ou seja, existe a possibilidade da realização das aulas pelos estudantes, mas não especifica sobre os conteúdos em sua forma teórica, existindo, então, como forma de ter acesso aos conteúdos da Educação Física. Essa prática é mais recorrente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se aglutinam, em sua maior parte, alunos e alunas que trabalham e ou já possuem filhos. Esse tipo de ensino é destinado àqueles que não conseguiram completar o ensino na idade normalmente esperada.

Sobre a legislação, um dos docentes explica o seguinte:

**Pesquisador:** [...] o próprio EJA como eu percebi, não sei se tu podes confirmar isso, parece que tem uma redução na quantidade de alunos também?

**P6:** Tem, a gente trabalha na EJA, primeiro tem o aspecto legal existe uma legislação que determina que o aluno é..., que cumpram requisitos seja, legislação até absurda se não me engano dos anos 40 ou 50, é o aluno que tem mais de 30 anos ele é dispensado, o aluno que tem prole, para usar o termo da legislação, é dispensado, o aluno que trabalha é dispensado então, além das turmas da EJA já naturalmente serem reduzidas em relação ao ensino regular ao tirar esses alunos o público da EF ele fica muito pequeno (P6).

---

<sup>10</sup> Este fato ocorreu em um dia de aula para o vespertino. O período da Educação Física foi adiantado, e como aplicaria o questionário, os alunos e alunas ficaram em sala, se misturando àqueles que estavam esperando o próximo período e que eram dispensados. Mesmo tendo explicado que o questionário era para aqueles que realizavam as aulas de Educação Física, esta aluna respondeu. Decidimos deixar, pois se trata de um elemento para os dados de pesquisa que consideramos importante para o entendimento da realidade escolar.

Porém, o docente também explica que tenta convidar os alunos e alunas a se juntarem às aulas de Educação Física.

[...] A minha postura dentro da aula é de uma maneira ou de outra convidar esses alunos a participarem, em alguns casos a gente até tem sucesso, mas a maioria acaba usando esse período para fazer outras atividades e vem pela SMED mesmo dispensa, então por exemplo, a turma que eu dou aula no primeiro horário o aluno que já é dispensado ele não entra ele já entre no segundo, a turma que eu dou aula no ultimo horário o aluno vai embora..., e ai esse aluno por mais que a gente convide não vai ficar ele vai embora (P6).

Sendo, talvez, a maior parte dos alunos e alunas, trabalhadores e trabalhadoras, podem acabar utilizando o tempo da Educação Física para realizarem as tarefas das demais disciplinas, já que em seu tempo fora da escola não conseguem, por conta de seus afazeres cuidar da casa, trabalhar e fazer seus trabalhos da escola.

Em suas aulas, o professor P6, realiza uma atividade que ele chama de “desafios”. A atividade utiliza técnicas de esportes específicos como handebol, para fazer com que os alunos e alunas realizem uma tarefa como derrubar cones a uma determinada distância. O docente explica:

**[...]hoje me preocupo muito em criar dentro da aula atividades que o objetivo seja coletivo, para que um possa ajudar o outro** e que não fique..., que o aluno que tenha um pouco mais de capacidade se sinta de alguma forma, de alguma maneira responsável por ajudar aquele que está encontrando mais dificuldade [...] (P6, grifos nossos).

Nas observações das aulas do docente P6, registramos o seguinte:

O docente realiza uma atividade desafio para os alunos, para estimular os a realizar a atividade. Neste dia o docente coloca cones dispostos, dois ao lado do gol, para que os alunos acertem com a bola de handebol entre eles, também dois cones dispostos lado a lado no gol, porém mais próximos, para que seja mais difícil acertar a bola entre estes cones. [...] O docente explica as técnicas do handebol para os alunos, quando estes lançam a bola de forma incorreta ou fazem o mesmo com as passadas. E vai corrigindo as técnicas durante a aula se necessário (Diário de campo, 13 de novembro de 2018).

Os docentes da escola aparentam estar sempre modificando seu trabalho pedagógico na medida em que surgem elementos que interferem nesse processo de construção de suas aulas e desenvolvimento dos conteúdos:

**[...] todas as aulas eu planejava, eu tenho duas aulas na semana, terça e quinta, eu sempre planejo as aulas da semana, na segunda feira [...] eu sempre tenho algumas aulas a frente programadas, porque como não temos espaço físico na escola, se está chovendo não dá pra executar uma aula que tu planejou no pátio por exemplo, e nós temos o rodízio**

**de pátio, então as vezes tu não tem um pátio disponível, as vezes a gente tem quadra as vezes temos a frente da escola que é um local totalmente adaptado, porque não tem demarcação alguma de nada, e as vezes tu é obrigada a ficar dentro de sala de aula, então tu tem que programar tuas aulas dentro deste contexto**, de saber se tu tem o pátio, não tem o pátio, se tem a frente se não tem a frente, se tu vai ser obrigado a ficar na sala e se vai chover, se não vai chover. **Então tu tens que estar sempre a frente, para não estar desprevenido** (P2, grifos nossos).

A questão do pátio que a docente exprime em sua fala, trata-se de um revezamento para que todos os docentes utilizem o pátio. Em algumas semanas, os professores e professoras necessitam ficar em sala de aula, pois, tanto a frente da escola – que não é o local apropriado para as aulas de Educação Física – como a quadra estão sendo utilizadas por outros professores.

Assim, o trabalho pedagógico não está somente organizado a partir das condições de existência dos alunos e alunas, mas também da organização e estruturação do ambiente escolar. Além disso, os componentes que arranjam o trato com o conhecimento durante o trabalho pedagógico também estão fundamentados nas percepções dos docentes acerca das condições dos estudantes sobre a apropriação e execução dos conteúdos da Educação Física. Essas condições podem ser relacionadas às possibilidades dos alunos e alunas de terem contato com o conteúdo ou com suas possibilidades de condições para a apropriação dos conteúdos com relação às suas condições de vida. Podemos perceber isso na fala desta professora, que explica sobre as condições em que os alunos e alunas se encontram em relação aos conteúdos.

É assim, o 6C ele, no caso eu entrei no meio do ano, já entrei no final do segundo semestre praticamente, já estava em andamento, ai claro diziam que eles tinham vôlei e futebol, estava bem especifico, **quando eu fui tentar fazer uma “aulinha” de vôlei do mais simples. Sabe? O que é o mais básico, toque, manchete, eu vi que eles não conheciam nem sabiam o que era o nome do que significava. Então assim, mas eu a princípio ia enfatizar mais o handebol, porque eu achei que essa parte tinha sido trabalhada, tentei essa aula inicial do handebol, ai eu vi que a turma é muito agitada e eu comecei a ver assim, eles não tinham muita noção do básico, entende, lateralidade, assim direita e esquerda, então assim, são coisas básicas que já teriam que ter sido trabalhadas a muito tempo, eles estão no sexto ano e não tinham noção disso, ai então eu vi que eles rendiam mais, quando eu fazia atividade de cooperação e competitividade, ai eu trabalhei bastante isso e muito pouco do handebol**, na realidade foi bem pouco mesmo, só o muito básico (P3, grifos nossos).

A docente modifica seu trabalho pedagógico a partir da relação que estabelece entre o seu conhecimento e o que pré-estabelece como sendo de domínio dos

estudantes, previamente estipulado para uma determinada aula. Posteriormente ao “choque” da realidade, reorganiza seus saberes para estabelecer novas formas de ensinar, para chegar até um determinado conteúdo ou partir para outros elementos que possam auxiliar os estudantes. Também podemos salientar que a competitividade e a cooperação são elementos que traçam pontos para a demanda de formação do novo tipo de trabalhador e trabalhadora, como explicitamos anteriormente.

Outro ponto, é a preocupação dos docentes sobre como vão estabelecer os conteúdos como forma de abrangerem seus conhecimentos acerca dos movimentos corporais, como explica a docente P4:

Os conteúdos eu sempre penso assim, “o que pode ser útil no sentido dele aprender os movimentos corporais?”, eu até trabalho conteúdo teórico, mas eu entendo que eles precisam conhecer diferentes formas corporais, diferente maneiras de ver o movimento, porque embora a Educação Física seja muito importante, ela não é um conteúdo fixo isso muda muito de um período para o outro, coisas que são tendências acabam chamando mais atenção dos alunos em determinados períodos, então eu tento mostrar para eles coisas que, inclusive, não são tendências, o circo por exemplo, com o 5º ano, que era uma coisa que eles nunca tinham tido, as lutas, com o 9º ano, que eu sei que eles acabaram não tendo durante o período letivo deles, então eu tento trazer coisas pra eles que eles não tenham visto ainda, justamente para ampliar a cultura corporal de movimento deles, esse é meu foco nos conteúdo (P4).

Os docentes tentam pensar em possibilidades de conteúdos que não tenham sido acessados pelos estudantes, sejam quais forem os motivos. No entanto, pensar sobre sua utilidade ao invés das possibilidades de trabalhar com este ou aquele conhecimento, talvez, seja não colocar como importante todo o repertório da cultura corporal ou escalonar, a partir de importâncias dadas a determinados seguimentos de conteúdos (esportes, lutas, danças, jogos, etc.).

E no conteúdo teórico até para eles entenderem um pouco o que eles estão estudando, eu passo um pouco da história daquele conteúdo que eu estou trazendo, algumas especificidades de modalidades que são um pouco diferentes do que eles estão acostumados a ver, é claro que a parte prática acaba ficando um pouco defasada no sentido do espaço físico que a gente tem, em função da obra muitas vezes complica, porque a gente tem um espaço mais limitado, a questão dos materiais, muita coisa eu tento adaptar e trazer materiais mais lúdicos, coisas construídas [...] (P4).

Em alguns momentos, as aulas teóricas acabam por se tornar um momento de “suplício” para os alunos e alunas, por não compreenderem aquele momento como sendo uma aula de Educação Física.

Devido à chuva, ocorrida nos últimos dias, foi realizado uma aula teórica. A professora passa no quadro o conteúdo de lutas [...] Essa turma fica no auditório, não é uma sala própria para a aula. Um dos alunos estava bastante agitado, e não queria copiar o conteúdo, respondeu várias vezes para a professora, a docente repreende ele para que copie e diz que se ele não copiar o restante dos alunos não sairão para o pátio na próxima aula, os demais alunos falam para ele copiar. O aluno começa a copiar lentamente e fala que não quer copiar o conteúdo (Diário de campo, 01 de outubro de 2018).

A aula teórica acaba por ser uma moeda de troca para que os alunos e alunas possam ter acesso aos conteúdos da Educação Física de forma prática, sendo a forma hegemônica de aplicação dos conteúdos da disciplina.

O que é chamando de aula teórica (atividade dentro da sala de aula) muitas vezes é considerada, por parte do alunado, como um castigo, uma punição ou até mesmo um tipo de “provação” a que devem se submeter para realizar as atividades que pretendem (FRIZZO, 2012, p. 202).

Também observamos no relato da docente P4 algumas informações que mostram a organização do trabalho pedagógico juntamente com os estudantes, novamente partindo daquilo que seria de conhecimento prévio dos alunos e alunas para compor a gama de conteúdos estabelecidos para um determinado ano de ensino.

[...]eu até trabalho conteúdo teórico, mas eu entendo que eles precisam conhecer diferentes formas corporais, diferentes maneiras de ver o movimento, porque embora a EF seja muito importante, ela não é um conteúdo fixo isso muda muito de um período para o outro, coisas que são tendências acabam chamando mais atenção dos alunos em determinados períodos, então eu tento mostrar para eles coisas que, inclusive, não são tendências, o circo por exemplo, com o 5º ano, que era uma coisa que eles nunca tinham tido, as lutas, com os 9º anos, como eles já tinham passado, teoricamente, pelo menos, pelos conteúdos básicos da EF, os jogos, as lutas, as danças, ginástica e os esportes, eu acabei trabalhando com eles a possibilidade deles escolherem o que eles queriam trabalhar e aí eles escolheram para trabalhar no primeiro trimestre jogos, os esportes no segundo e as lutas no terceiro, e eu dei essa possibilidade a eles, por entender que já tinham passado teoricamente por todas as “regiões” da área corporal e aí trabalhei com eles nesse sentido da escolha[...] (P4).

No entanto, vale ressaltar, mesmo que os professores e professoras estabeleçam uma forma de mediar a relação entre os estudantes e o conhecimento e de traçar possibilidades de escolhas para os mesmos acerca dos conteúdos, poderiam estar trabalhando com possibilidades limitadas a conteúdos já estabelecidos, direcionando os processos de escolha aos conteúdos tipicamente trabalhados na Educação Física, pois, ainda que:

[...] o professorado seja alocado em uma condição de mediação da relação entre o alunado e conhecimento, ao percorrermos uma análise dialética do fenômeno (superando a lógica formal por incorporação), entenderemos que o professorado também está envolto em relações complexas em que, dado seu nível de disciplinamento para a função que exerce na escola, também está podado de poder de decisão (FRIZZO, 2015, p. 163).

No que se refere à avaliação do aprendizado, os professores e professoras apresentam as seguintes formas de avaliação: avaliações teóricas e avaliações práticas. Nas avaliações teóricas, realizam a avaliação por meio de provas e trabalhos. Estes, em alguns casos, são trabalhos de aplicação, os quais os estudantes irão desenvolver nas aulas práticas, apresentando para seus colegas. Nas avaliações práticas, os professores e professoras realizam avaliações dos alunos e alunas a partir do seu desenvolvimento durante as aulas práticas da Educação Física, e podem agregar nessas avaliações, aspectos individuais e ou de grupo.

Para aqueles que desenvolvem sua avaliação na forma teórica e prática, tivemos as seguintes respostas:

**P2M: Sim, eu apliquei prova. O segundo trimestre eu não consegui aplicar porque eu entrei na metade, então eu não conhecia muito bem os alunos e já tive que avaliar eles**, a partir do pouco que tinha visto, não em uma progressão que realmente foi dada. **Mas nesse terceiro trimestre eu fiz metade da nota, prática e metade da nota de uma avaliação teórica, uma prova que eu fiz com eles.**

**Pesquisador: E na prática, tu avalia o entendimento deles do conteúdo a evolução que eles têm nesse período?**

**P2M: Exato! Principalmente a evolução e a dedicação pra ti aprender algo**, porque tem crianças, tem jovens que eles tem um aparato motor bom e eles já entram e já sabem, entre aspas, é muito mais fácil o aprendizado e tem o aluno que não tem, então eu não posso um com o outro [comparar] tipo, a tá jogando e não tá jogando, mas sim com ele mesmo, quanto aquele aluno conseguiu evoluir entende, ou se não evoluiu, quanto ele se dedicou para aquilo. Tem alunos que eles não tiveram uma melhora tão significativa assim, mas foram alunos que se dedicaram e que tem todo um contexto por trás, e antes disso que não deixaram talvez evoluir tanto (P2, grifos nossos).

A docente manifesta em sua fala seu processo de avaliação, realiza-o de duas formas: de forma teórica, por meio de provas e trabalho, e de forma prática, através da participação, evolução, entre outros. Também, demonstra preocupação com a forma de evolução dos alunos e alunas para estabelecer sua avaliação prática, ou seja, como os alunos e alunas progrediram durante um determinado período de tempo, sempre levando em conta as condições de cada estudante. Igualmente, na avaliação, os professores e professoras parecem se preocupar em quais condições os alunos e alunas realizam a aula de Educação Física e qual contexto tem por de

trás dos estudantes que avaliam. Desta forma, novamente as condições de vida estão relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

A escola capitalista, em seus processos avaliativos, segue formas de compreender em quais condições de compreensão/execução dos conteúdos os alunos e alunas se encontram. Deste modo, ao delimitar as necessidades de apropriação dos conteúdos, ou o efetivo entendimento, encaminha-se os procedimentos a serem seguidos. Todo esse processo, surge a partir dos objetivos traçados para a Educação Física. Assim:

Os objetivos da educação física para a escola capitalista ao mesmo tempo em que são definidos a partir do sentido social da escola e com isso atendem às normas previstas na legislação educacional, também se definem a partir de dois outros elementos a) o projeto pedagógico e o plano de estudos da educação física de cada escola que estabelecem os objetivos para cada contexto em que a escola se encontra; b) os processos pedagógicos desenvolvidos entre os sujeitos da escola – professorado, alunado e equipe diretiva – que definem quais são os objetivos a serem trabalhados em determinado período (mês, trimestre, ano etc.). Estes objetivos, em seu conjunto, vão representar o sentido que a escola exerce na atualidade, assim como, o sentido da educação física enquanto disciplina escolar (FRIZZO, 2012, p. 173).

Outra docente explica que avalia das duas formas, tanto pela parte prática, com relação à participação dos estudantes, como pela parte teórica, com aplicação de trabalhos e provas. Também diz realizar trabalhos que ela nomeia como teórico/práticos, pois os alunos e alunas realizam a organização do trabalho com base nas aulas de Educação Física, com um conteúdo específico e, posteriormente, aplicam na aula prática para os demais colegas.

Também notamos que, ao examinar a fala da professora, à medida em que organiza seu trabalho pedagógico, a docente proporciona aos alunos e alunas possibilidades de criar a partir da proposta de conteúdo.

**[...] participação em todas as aulas, seja na aula teórica, seja na aula no pátio, e eu avalio a participação mesmo assim, só por eles estarem ali envolvidos,** podem participar um pouco mais, um pouco menos depende do conteúdo, porque nem todos os conteúdos agradam todo mundo, mas eles estarem envolvidos com atividades **já conta e a parte teórica eu avalio, por exemplo, agora lutas foi prova, mas eu fiz trabalhos com eles de jogos onde tinham que pensar possibilidades de jogos a partir das classificações dos jogos sensoriais, jogos com material, jogos sem material, então eles fizeram um trabalho teórico e depois apresentavam esses jogos para os colegas, então foi um trabalho teórico/prático,** depende muito do conteúdo e da turma que tenho, se são muito responsivos eu consigo trabalhar mais a questão do trabalho coletivo, se eles acabam respondendo pouco eu acabo tendo que fazer coisas mais individuais (P4, grifos nossos).

Entre os professores e professoras que desenvolvem suas avaliações mais direcionados às atividades práticas da Educação Física, que podem agregar aspectos avaliativos, individuais ou de grupo, um dos docentes explica o seguinte:

**[...]minha avaliação ela já foi diferente eu já fiz prova, trabalho com eles, já avaliei individualmente, hoje minha avaliação ela é uma avaliação coletiva, eu entendo hoje que o coletivo supera a questão individual,** isso por observação de estar a tantos anos aqui, de ver que de repente, um não comparecimento, uma não realização de algum aluno é interferência do grupo, o grupo interfere muito nisso, tanto positivamente, como negativamente, então você vê pessoas que no início do ano eram muito retraídas e não queriam fazer as atividades e depois com o andar do ano e com a convivência com o grupo eles vão se soltando e participando mais, e isso eu dou um valor bastante grande [...] eu até tenho como critério assim, que quando o coletivo não está legal a gente volta do pátio, do local em que a gente faz a atividade prática, voltamos para a sala de aula e conversamos para acertar, para que a coisa seja feita de uma forma diferente, então, eu tenho visto que isso tem tido resultado[...] (P1, grifos nossos).

O professor coloca questões importantes a serem analisadas: o processo de ensino é coletivo, os alunos e alunas, em suas relações sociais, interagem entre si e essa pode resultar numa maior ou menor assimilação dos conteúdos. Assim, através do coletivo, as classes sociais diferentes irão estabelecer suas relações de assimilação dos conteúdos de formas distintas, pois, como sendo indivíduos de condições estruturais distintas, possuem possibilidades diferentes em relação ao trato com o conhecimento.

Também, existem elementos que modificam o ser docente no ato de avaliar. No decorrer de sua atuação, os professores e professoras acabam por reorganizar suas formas de percepção de avaliação dos alunos e alunas para não cometer injustiças, como explica o docente:

[...] lá no início de minha carreira, que a gente avaliava individualmente, fez nota X não, fez nota Y, mas eu via que dessa forma eu cometia injustiças tanto para mais como para menos nas notas, aluno que as vezes observando de forma individual era excelente, mas que para o grupo ele tinha uma influência ruim, porque não deixava os demais realizarem ou por uma brincadeira ou pelos demais acharem que não conseguiram chegar no nível dele. Então tudo isso a gente tenta conversar e fazer eles entenderem..., leva um tempo, as vezes tu passa um ano e tu não consegue que eles captem a ideia da questão do coletivo ser mais importante que a questão do individual (P1).

Em outro relato, podemos observar os problemas com relação ao desinteresse dos alunos e alunas. A docente explica que alguns dos estudantes, ou são muito

interessados, ou não são. Esse ponto nos remete ao sentido que a escola tem para estes alunos e alunas, quais as possibilidades efetivas para sua vida os discentes enxergam na escola.

Eu avalio na participação e comprometimento, porque tem muitos ali que são muito comprometidos ou não são, não fazem absolutamente nada, estão ali porque tem que estar. Eu vejo assiduidade, que a minha turma se tu olhar a chamada é um terror o que eles faltam, é um horror [...](P3).

A docente apresenta, também, pontos que pensa ser motivos pelos quais os alunos e alunas não sentem vontade de participar das aulas. Coloca que a Educação Física pode ser vista como um momento de recreação entre os alunos e alunas. Talvez isso possa acontecer pelas condições de vida dos alunos e alunas, que encontra na escola e nas aulas de Educação Física momentos de descontração e felicidade. Igualmente, podemos pensar que os estudantes com o cansaço decorrente, muitas vezes, de sua condição de trabalhador/trabalhadora ou por determinados afazeres domésticos que assumem, não conseguem dar conta do ensino.

Muita gente vem assim, porque a primeira aula geralmente é a primeira da manhã, na sexta feira mesmo, não teria motivo de dizerem que estão cansados, e eu cheguei até uma conclusão, um pouco é cansaço um pouco é desinteresse, que eles não tem interesse, então eles pensam assim, “ a Educação Física é recreação”, não é esse o ideal o propósito é bem outro é bem diferente [...](P3)

Igualmente, menciona em seu relato a dura vida dos alunos e alunas que residem no bairro onde a escola se localiza.

[...] e eu noto um pouco também desnutrição, eles não comem, não se alimentam bem para vir pra cá e o ambiente em casa, que isso é importante, a gente sabe de casos de crianças chegam aqui cansadas, porque teve batida policial na casa, essa é a realidade tá, estou te falando, até muito delicado te falar, “a teve batida policial lá na minha casa, a minha mãe correu comigo, para a casa da amiga dela, a polícia entrou invadiu, a gente teve que ficar em pé...” não dormiram, entende, isso é a vida, aqui é assim (P3).

Observamos que os pontos apresentados pela docente mostram elementos que estão intimamente ligados ao trabalho pedagógico, pois é impossível separar os estudantes de suas condições de vida, já que estas condições estão diretamente relacionadas aos ser e estar dos alunos e alunas. Como diz a professora, “[...] essa é a realidade [...]” (P3).

Outro ponto, é que a escola deixa de fazer sentido para os estudantes, porque a vida não faz parte do processo escolar. E o trabalho é apresentado por meio dos conhecimentos, sendo assim, entendidos como suficientes para compreender a formação dos alunos e alunas. Desta maneira, “o professorado é colocado numa condição de mediação entre a realidade e o alunado, este trabalho, porém, é tomado somente na perspectiva histórica, e não ontológica” (FRIZZO, 2015, p. 165). Assim, é importante salientar que:

O trabalho concreto, em última análise, representa a própria vida humana, ou seja, é a partir dessa forma específica de trabalho, que medeia a relação do ser humano com a natureza, que se produz e se reproduz a existência humana. Mas este mesmo trabalho concreto fica “à margem” dos processos de apropriação do conhecimento por parte do alunado e do professorado, como processo alienante, em que a prática social, a realidade concreta, trabalho concreto e a própria vida não fazem parte do processo formativo via escolarização capitalista (FRIZZO, 2015, p. 165).

Os estudantes da escola Dr. Mário Meneghetti foram questionados sobre a importância da Educação Física. Tivemos respostas bastante diversificadas, algumas se referem à relação do fazer bem ao corpo e à saúde, ser importante para se exercitar, porém, entendemos que algumas respostas devem ser apresentadas, já que fogem a regra das demais. “A educação física poderia ser muito melhor e poderia exercer muito mais a sua função secundária que é estimular o exercício na infância e na adolescência. Eu acho que é importante, mas podia ser melhor e mais completa” (Aluna 17 - Manhã 9ºA – A17-M9A). A Educação Física, por mais que apresente elementos diversos, nesta forma de organização escolar capitalista, talvez não consiga dar conta de apresentar os conteúdos de forma que apresente um sentido de completude, não no sentido de finitude destes, mas que este possa ser apreendido de uma tal maneira que possa ser apropriado pelos alunos e alunas, e estes consigam elaborar sua reprodução e reelaboração.

Outro aluno explica que entende a importância da disciplina, e que mesmo não tendo um apreço pela Educação Física, a acha importante. Talvez, esta sua fala seja pela maneira com que a docente, que leciona a disciplina, desenvolve suas aulas, apontando a importância desta por meio dos conteúdos. O aluno diz que “apesar de não gostar, eu acho bem importante, porque pelo menos com a professora [...] a gente aprende bastante coisa” (Aluna 16 - Manhã 9ºA – A17-M9A).

Tendo analisado o fato de que a escola e os docentes compreendem a realidade de seus alunos e alunas, buscam organizar seu trabalho pedagógico como forma de melhor se adaptar ao contexto social estabelecido naquela região, optamos por analisar, também, as respostas dos alunos e alunas no que se refere sobre sua opinião ser levada em consideração na escola ou não. Uma parte dos estudantes (40%) diz que sim e explica da seguinte forma: “Sim, minha escola está sempre fazendo pesquisa com os alunos sobre suas opiniões sobre a escola e o modo que as aulas são feitas” (Aluno 4 - Manhã 9ºA – A4-M9A).

Sim, porque a escola é de todos nós e é importante ter nossas opiniões (por exemplo) se um aluno estiver achando algo de errado na escola e ir pedir para mudar, se a diretora ou qualquer outra pessoa responsável pela escola achar que tem que mudar irá mudar (Aluna 15 - Manhã 9ºA – A15-M9A).

Os alunos e alunas expõem sua visão sobre o relacionamento que a escola tem com eles, de ouvi-los e atender suas necessidades. Porém, vimos que alguns dos estudantes têm opiniões diferentes sobre esses pontos, o que é perfeitamente normal em uma escola que lida com diversos alunos e alunas diariamente. Os alunos e alunas que pensam não terem sua opinião levada em conta somam 27%, os mesmos relatam o seguinte: “Acho que não, porque nós alunos já pedimos por melhorar tanta coisa na escola, e continua a mesma coisa” (Aluno 3 - Manhã 8ºA – A3-M8A) “Não, porque eles não ouvem os alunos eles só ouvem a SMED que muitas coisas eles prejudicam os alunos” (Aluno 14 - Manhã 9ºA – A14-M9A). “Não, porque não temos liberdade de expressão e quando temos não somos escutados” (Aluno 4 - Manhã 8ºB – A4-M8B).

Alguns pontos, nas respostas dos alunos e alunas, direcionam para problemas que vão além das condições da escola, já que dependem de políticas públicas para que algumas das reivindicações dos alunos e alunas sejam atendidas. Mas parece que os estudantes sentem-se levados em consideração na escola.

Ao término da entrevista, questionamos os professores e professoras se gostariam de expressar algum ponto que não tenha sido contemplado, retomar alguma questão, ou se quisessem falar algo mais, que ficassem à vontade. Apresentamos algumas falas dos docentes que remetem a questões importantes do cotidiano escolar: a professora P2, por exemplo, ressalta a importância das auxiliares em sala, que possibilitam uma melhor realização das aulas:

Eu acho importante ressaltar a presença das auxiliares em determinadas turmas, tinha uma cadeirante, tinha não, tem uma cadeirante [...], por exemplo, que ficaria bem complicado eu dar a aula, ordenar a aula, coordenar tudo e ainda ter que participar e incluir ela, tu viu, que é a cuidadora dela, ela participa ativamente [...] e elas participam das aulas, a [aluna A] tem um problema motor que ela não caminha. A [aluna B] já tem um problema mais complexo, ela tem um problema cognitivo e a cuidadora é extremamente importante porque ela participa de tudo, desde jogar vôlei, como tu viu, e as crianças, elas aceitam muito bem, a diferença de regras para esses colegas e tipo ela joga vôlei ela joga futebol, com [aluna B] né e eu acho isso muito importante, pra inclusão (P2).

Assim, a presença das auxiliares é parte importante do processo de ensino destes alunos e alunas, que vivem em condições de pobreza. Quais as condições teriam as alunas mencionadas de terem melhores condições de acesso ao ensino sem esse auxílio? Deste modo, a escola faz parte do bairro, assim como o bairro faz parte da escola, se tornando um ponto de referência para a população que ali reside.

a escola é referência para eles dentro do bairro, enquanto eles vivenciam e se sentem pertencentes assim, a esse espaço, tem alunos aqui na escola que os pais estudaram aqui e a escola não tem tanto tempo assim né, então a escola dentro do bairro é parte deles assim, é parte do bairro deles entendesse, então acho que isso é uma parte bem importante de colocar (P5).

O docente P6 fala sobre a estigmatização do bairro, como sendo um bairro violento e como a visão das pessoas, muitas vezes, inviabiliza a vinda dos professores e professoras para a escola que, com receio, acabam por desistir de dar aula naquele local. Também resalta que as questões sociais dos alunos e alunas afetam o interior da escola, mostrando que a realidade afeta o seu meio social de trabalho.

eu acho que é importante a gente pensar assim no quando as escolas na periferia são estigmatizadas, porque isso que eu disse no primeiro dia, que o professor disse: “a tu não vem para a escola para tomar tiro”, faz com que muita gente não assuma, muita gente desiste do concurso quando sabe que vem pra cá, muita gente, passa com o ônibus aqui segue e volta para SMED para pedir outra escola [...] é o que eu disse em quatro anos eu nunca vi isso, eu nunca vi nenhum tipo de violência..., claro que tem, eu brinco quando falo..., e os outros professores das outras escolas perguntam como é, eu brinco olha o volume é mais alto, mas é basicamente a mesma coisa, realmente agente grita mais porque os alunos gritam mais, a gente precisa ou o barulho no recreio é maior, mas **não tem falta de educação, tem infelizmente impactos de fora da escola que são trazidos para a escola, não tem como ignorar e fingir que não vai acontecer**, mas violência a gente não tem, a gente precisa que as pessoas venham e que entendam que é uma sociedade só, que não adianta tu [...] voltar na SMED e dizer que tu não vai ir lá porque..., problema B, problema C, continua sendo Pelotas, continua sendo nossos alunos [...] (P6, grifos nossos).

Também foram colocadas questões como a secundarização da Educação Física por parte dos alunos e alunas, segundo a docente P4, não compreendem a Educação Física como parte importante do ensino escolar. No entanto, cabe ressaltar que o processo de mudanças do sistema do capital, que pode ter retirado a importância da disciplina como formadora da classe trabalhadora para o mercado.

Eu acho que a Educação Física acaba sendo uma disciplina que, muitas vezes para os alunos, é vista como supérflua, é aquele “banho de sol” que eles tem... aquela coisa do “eu vou para ao pátio”, mas eles não veem como uma disciplina importante, por exemplo, quando a atividade é na sala de aula, é uma “briga” para manter os alunos dentro da sala, porque eles acham um absurdo a gente não ir para o pátio, eu também acho, mas acaba que, em função da reforma da escola, essa situação se apresenta e temos que lidar com ela, mas eu vejo que eles não dão a mesma importância que a gente enquanto professor que estudou e que sabe que ela é importante para a cultura corporal de movimento, que ela é importante para eles terem possibilidades de serem adultos que talvez possam ter na sua vida como algo significativo uma atividades física ou uma forma de ver a disciplina de uma maneira diferente [...] (P4).

Também, na continuação de sua fala, aponta essa relação da secundarização, com parte dos docentes que não valoriza a disciplina.

[...] Isso é uma cultura da educação, nós professores de Educação Física (embora não seja o caso aqui da escola), que cuidamos quando tem reunião pedagógica e que fazemos a apresentação da festa junina, não é um demérito, mas não somos vistos como uma disciplina importante, muitas vezes os próprios professores não a entendem como uma disciplina que é importante, até porque não dão valor pra ela no seu planejamento... **Eu planejo aula, eu sento para estudar toda vez que eu vou começar o ano letivo e que eu sei quais são as turmas e quem são os alunos que eu vou ter e eu avalio como é que eu vou trabalhar, por exemplo, se eu tenho aluno da educação especial, como eu vou incluir ele na atividades.** Eu vejo que se nós professores não dermos valor para a Educação Física dentro da escola, ela vai ser uma disciplina que vai ser inserida como algo que “tapa furo”, que não tem problema a gente enfiar 60 alunos para dentro de uma sala quando o professor de outra turma faltou, então acho que é uma questão mais de valorização [...] (P4).

Entendemos, que existem inúmeras e complexas relações que fazem com que os docentes possam, em um dado momento, ter posturas que legitimam a secundarização da Educação Física, porém, devemos entender como parte do processo da organização da escola enquanto aparelho ideológico a serviço do capital. Processo este, que estabelece para a escola uma forma de educação contraditória para os sujeitos que compõem a organização escolar, desta forma, entendemos como necessário pensar em uma educação no sentido contrário a essa.

E é nesta perspectiva de formação que projetamos uma escola dotada de sentido, histórico, de confronto ao atual modo hegemônico de produção da existência. Este sentido da escola articula os objetivos e a avaliação através da autonomia da escola e do sistema de ensino, onde as decisões não são definidas através de avaliações que padronizam a formação, a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento (FRIZZO, 2015, p. 179).

Igualmente, isso implica uma organização escolar a partir de todos aqueles que a compõem: professores e professoras, alunos e alunas, equipe diretiva e etc. (FRIZZO, 2015); seguindo a lógica de que a organização da escola pode partir da superação de elementos que a configuram enquanto escola capitalista, tendo em vista todos os componentes que tornam complexas e dificultam essa superação.

Dentro dos elementos descritos até aqui, podemos estabelecer categorias que surgem das análises e que nos ajudam a responder nosso problema de pesquisa, que se trata de compreender como se organiza o trabalho pedagógico da Educação Física em um contexto de desigualdade social? Deste modo, partimos para a primeira categoria, **a esportivização da Educação Física**, em que as aulas da disciplina apresentam um direcionamento para os conteúdos relacionados aos esportes (futebol, futsal, basquete, vôlei, handebol, atletismo, etc.).

A esportivização da Educação Física ainda se encontra integrada à prática pedagógica da Educação Física. Constitui-se a partir de elementos como “a saúde, a capacidade de trabalho/rendimento individual e social [...] (BRACHT, 1999, p. 74). Mesmo apresentando em sua proposta pedagógica conteúdos mais distintos, a aula da Educação Física ainda ocorre “balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva” (BRACHT, 1999, p. 78). Também, Souza (2009, p. 33), explica que a

saúde, educação e integração constituíram-se, ao longo do tempo, em elementos que tornaram o esporte conteúdo central da EF escolar, em que os objetivos do desenvolvimento esportivo presente no espaço escolar, determinados pela prática da competição, não se distingue dos objetivos do modelo esportivo de alto nível.

A esportivização da Educação Física, apresentada como desenvolvimento dos conteúdos relativos ao esporte, é predominante nas aulas da disciplina. Deste modo, partimos para a compreensão desta para que possamos pensar em possibilidades de superação para a formação humana dos alunos e alunas, com o intuito de pensar

possibilidades de desenvolvimento deste conteúdo, de forma que proporcione aos estudantes a vivência de todos os conteúdos da cultura corporal.

Outra categoria apresentada a partir das análises é a **avaliação nas aulas de Educação Física**. Apresentada nas respostas dos professores e professoras, possuem elementos que formam a carga avaliativa do aprendizado. Neste sentido, Freitas (1995, p. 95) explica que a avaliação “é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos”. Assim, na Educação Física, percebemos formas de trabalhos avaliativos distintos realizados pelos professores e professoras da escola pesquisada: apresentam os conteúdos da disciplina em avaliações teóricas: provas e trabalhos, e também utilizam avaliações nas aulas práticas, com relação ao comportamento, envolvimento e desenvolvimento do aluno e da aluna no decorrer das aulas na quadra.

Outro ponto mostra que os docentes tendem a organizar suas avaliações em vista das condições dos alunos e alunas, em relação as suas condições de vida. Assim, a escola capitalista “encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções” (FREITAS, 1995, p. 95). Mesmo que o docente se mostre sensível aos processos avaliativos do aprendizado dos alunos e alunas em decorrência de sua realidade, esses processos são realizados a partir da lógica pré-estabelecida da escola capitalista, que demanda a necessidade de continuidade do aluno e da aluna dentro da escola pública.

A avaliação na escola capitalista torna-se ferramenta de verificação para observar quem atende melhor aos objetivos e ao sentido que a escola tem para a formação dos alunos e alunas.

Esse processo de disciplinamento busca moldar o alunado dentro de tensões entre o interesse pessoal do alunado e o interesse do tipo de ser humano que a escola quer formar (daí a tensão entre os objetivos e avaliação na escola capitalista); também entre a vida fora da escola e a construção de uma identidade social que atenda os interesses do capital (expressa na necessidade de formação por competências que atendam às demandas de mercado); e da diferenciada relação com o conhecimento que cada aluno ou aluna tem de acordo com as condições objetivas e a padronização de conteúdos e métodos que buscam padronizar também o ser humano (FRIZZO, 2012, p. 174).

A categoria que mais parece estar presente nas relações que os professores e professoras têm com a forma que organizam seu trabalho pedagógico, com o fim de melhor atender os alunos e alunas, é a categoria **o sentido da Educação Física em um contexto de pobreza**. Observamos que a disciplina tende a ser remetida como elemento de descontração/recreação e felicidade para os alunos e alunas, pois em decorrência de seu contexto social acabam por ter, na disciplina, um momento em que esquecem de seus problemas. Outro ponto é que para alguns professores e professoras a disciplina acaba abarcando **o sentido de acolhimento da Educação Física**, porque acabam por organizar todo seu trabalho pedagógico a partir das condições de existência dos estudantes e, em determinados momentos, apresentam questões relativas ao amparo dos alunos e alunas como, por exemplo, a doação de roupas e no pensar de suas aulas sobre questões específicas dos alunos e alunas, como trabalhar questões de coletividade, ajuda ao próximo, entre outros.

Todos os elementos que compõem as categorias impactam na formação dos alunos e alunas que vivem em um contexto de pobreza. Os processos de ensino passam pelas condições de existência destes alunos e alunas; a esportivização, ainda muito presente nas aulas de Educação Física, mesmo que com uma ênfase diferente de outras épocas, aponta elementos para a formação dos alunos e alunas que não abrangem outros conteúdos da disciplina e colocam na Educação Física o caráter de formadora para o esporte.

Igualmente, a forma como se elabora a avaliação tende a levar em consideração as possibilidades de aprendizagem dos estudantes que se encontram nestas condições de pobreza. Partem de avaliações que visam os processos de desenvolvimento dos alunos e alunas nas aulas e que irão atingi-los de formas distintas no decorrer do seu processo educativo, já que os professores e professoras possuem formas diferentes de avaliar o conhecimento dos alunos e alunas e levam em conta seu contexto social. Isso faz com que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de formas diferenciadas, ora mais centrado nas questões do coletivo, da ajuda, da vivência dos conteúdos da Educação Física, ora mais centrado na compreensão sistematizada dos conteúdos desenvolvidos pelos professores e professoras.

Por fim, assim como a escola vai perdendo seu sentido de formadora para o trabalho, a Educação Física vai perdendo o sentido de disciplina curricular para os alunos e alunas e tomando um novo sentido: o do acolhimento, o do lazer, o de momentos de descontração, o da alegria, o da coletividade. Por isso, a organização do trabalho pedagógico tende a agrupar esses elementos e desenvolvê-los em suas aulas para atender a essas necessidades dos alunos e alunas.

Deste modo, esses elementos partem das condições de vida dos alunos e alunas que refletem na escola e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico dos professores e das professoras, por exemplo, a não possibilidade de poder exigir que o aluno e ou a aluna se apresente em certas condições nas aulas de Educação Física, em decorrência do próprio contexto em questão, como a exigência por roupa adequada nas aulas (SILVEIRA; FRIZZO, 2017). Assim como a própria motivação dos alunos e alunas para as aulas são reflexo de suas condições de vida, o nível socioeconômico dos alunos e alunas irá refletir na escola, “[...] dificultando o trabalho docente, impactando na motivação dos estudantes oriundo de suas dificuldades pessoais advindas de sua condição social, condição essa que pode diminuir seu tempo dentro da escola pública [...]” (SILVEIRA; FRIZZO, 2017, p. 17).

Portanto, tratamos de responder nosso problema de pesquisa, que tenta compreender como se organiza o trabalho pedagógico da Educação Física em um contexto de desigualdade social? Deste modo, o trabalho pedagógico da Educação Física se organiza a partir da compreensão dos elementos oriundos do contexto onde está sendo desenvolvido este trabalho, neste caso, um contexto de pobreza. Para isso, tende a constituir formas de abarcar os alunos e alunas e compreender sua realidade. Neste processo, para atender a demanda dos estudantes, o trabalho pedagógico se organiza em elementos que aglutinamos em categorias que também fazem parte do processo de organização da escola capitalista. Ao longo da investigação, foi possível identificar que os elementos principais que constituem a organização do trabalho pedagógico da Educação Física são: a esportivização, a avaliação meritocrática e o sentido da Educação Física em um contexto de pobreza. Este último, com uma subcategoria que trata do sentido de acolhimento da Educação Física, na perspectiva de amenizar os efeitos subjetivos das precárias condições materiais de existência dos estudantes.

## **5 Considerações finais**

Ao analisarmos as condições efetivas do trabalho pedagógico, começamos a compreender as relações existentes na organização deste em relação à Educação Física e ao contexto de pobreza. Mesmo assim, ainda existe um longo caminho a percorrer para chegarmos a uma compreensão do todo, que se estabelece por um dado momento, e que, posteriormente, se modifica através das relações. Ainda assim, as relações estabelecidas dentro do sistema capitalista continuarão a se configurar pela luta de classes, até que esta seja superada por um novo modo de produção da vida.

A intenção de pesquisa e as análises sobre o tema proposto não partem do nada, mas sim de uma intencionalidade que não abre espaço para nenhum tipo de olhar neutro para a realidade e que não aponta para individualizações do ser. Esta pesquisa parte de aspectos da vida do pesquisador e de sua forma de enxergar o mundo. Assim, tem a intenção de olhar para aqueles e aquelas que são oriundos das camadas empobrecidas da população e que acessam a escola pública.

Compreendemos que a forma como se estabelecem as relações de trabalho ditam as relações sociais. Em um dado momento histórico, as relações que se estabeleciam eram pautadas nas relações de subsistência e na propriedade coletiva da terra, não possuindo relações de exploração. O trabalho fazia sentido para aqueles que vivam nas relações tribais.

Assim, ao realizar o trabalho, o ser humano modifica a natureza para satisfazer as necessidades para sua existência, constroem, de forma material, a sociedade, mas também se construindo enquanto indivíduos sociais. Partem de suas idealizações, através de um problema do real, para a resolução em uma objetivação, transformando a realidade concreta e produzindo novas situações (LESSA; TONET, 2011).

Com o desaparecimento das sociedades primitivas e o desenvolvimento da produção, surge um novo modo de produção da vida, pautado nos laços contratuais, assim, também com o desenvolvimento das forças de produção, se modificam as formas sociais anteriores por novas, que auxiliem nesse novo modo de produzir a existência. O trabalho na sociedade capitalista se baseia na exploração do ser humano sobre outro ser humano. É condição fundamental de existência do capital, o

trabalho assalariado. Assim como é, para a existência da burguesia o acúmulo de riquezas e o crescimento do capital (MARX; ENGLES, 2016). A educação se estabelece como espaço separado do trabalho, ou seja, a forma como se estabelece a sociedade – a maneira como o ser humano produz sua existência – é o que estabelece a organização da educação enquanto entidade separada do processo de produção da vida (SAVIANI, 2007).

Ao nos confrontarmos com os dados da realidade, observamos as formas em que a escola, na sociedade capitalista, se organiza e como essa organização se estabelece através de seus agentes, ao se deparem com as condições de vida dos alunos e alunas. A Educação Física, enquanto disciplina, está historicamente ligada ao modo dominante de sociedade, que estabelece a formação do trabalhador e da trabalhadora através do disciplinamento. Mesmo que ao longo de sua trajetória histórica tenha tido transformações, essas tendem a se organizar através da lógica dominante (NOZAKI, 2015).

Assim, a escola cumpre uma função ao sistema a partir de sua lógica de organização dos conteúdos: a maneira como estes devem apontar subsídios necessários ao capital em um determinado momento histórico. Neste processo, um elemento intrínseco ao capital se aglutina nos bairros de periferia: a pobreza. Esta se torna parte integrante da organização do trabalho pedagógico da escola, em especial da Educação Física.

Longe de ser um fator que possa ser superado individualmente pelo próprio esforço, como afirma o pensamento liberal, a pobreza não pode ser desassociada dos alunos e alunas, sendo tratada como algo à parte da organização do trabalho pedagógico da Educação Física, pois as condições de existência da população pobre acaba por limitar as possibilidades de acesso à educação, já que a vida daqueles que não têm possibilidade de adquirir o básico é dura. Deste modo, a escolha de levantar e ir à escola torna-se um ato de resistência da população pobre. Igualmente, as individualidades dos alunos e alunas marcam as relações escolares dos docentes e dos estudantes; essas individualidades estão repletas de experiências de vida que marcaram suas existências e que partem de sua condição, imposta por um sistema que suga a vida da população através da exploração da classe trabalhadora.

Observamos, a luta diária dos docentes em sua organização do trabalho pedagógico de forma a organizarem suas aulas, preocupados com as possibilidades de inserção da população do bairro na escola e seu acesso à educação. Os professores e professoras modificam suas aulas e pensam em uma forma de conseguir ensinar os alunos e alunas que passam fome, que sentem frio, que precisam acordar cedo para trabalhar, que cuidam dos irmãos e irmãs menores, que não possuem possibilidades de ter roupas, entre outros problemas oriundos de uma acumulação de riquezas para um classe que não vive do trabalho, e deixa a classe trabalhadora com migalhas para sua luta diária pela sobrevivência.

Mesmo em condições de precarização do trabalho pedagógico, os professores e professoras da escola Dr. Mário Meneghetti mostram-se atuantes e preocupados com as condições dos alunos e alunas, não se neutralizam em sua ação pedagógica. Temos em mente que as condições de trabalho (materiais, salariais, entre outras) são fundamentais para uma melhora do ensino público, pois limitam o trabalho dos docentes no ensino, principalmente das camadas pobres da população, que não têm o acesso à cultura<sup>11</sup>. E além disso, não possuem as mesmas condições estruturais de outras escolas da mesma rede de ensino, ou seja, as condições das escolas públicas estão ligadas às condições dos bairros, já que constatamos, através das falas dos docentes, condições estruturais e materiais diferentes, em escolas localizadas em regiões que possuem contextos econômicos distintos, sendo estas escolas da rede municipal e estadual de ensino. O mesmo acontece para a forma que são expostos/trabalhados os conteúdos e a maneira que estes são recebidos pelos estudantes; isso parece estar inteiramente ligado às condições de existência destas pessoas.

Assim, percebemos que, talvez, a escola a serviço do capital condicione os trabalhadores e trabalhadoras para seus postos de trabalho a partir de seus contextos sociais. A escola molda o tipo de trabalhador e trabalhadora necessários ao mercado (mesmo que esse trabalhador, ou trabalhadora, vire contingente de reserva) a partir do seu meio, assim como, também, a escola se molda ou é moldada a partir do meio

---

<sup>11</sup> Cultura aqui tratada enquanto aquilo que é colocado pela classe dominante como cultura, pois a classe dos trabalhadores e trabalhadoras possui uma cultura dotada de sentidos, porém, essa não é tratada como importante em um sistema de ensino capitalista.

onde está inserida, através das relações estabelecidas com seus agentes educacionais. Esse processo não é passivo, o trabalhador/estudante é condicionado na mesma medida em que resiste, através das relações que estabelece com a escola.

A escola pesquisada acaba tornando-se, para o estudante pobre, um local de acolhimento, de bem-estar e não deveria ser diferente. Porém, neste contexto, os alunos e alunas buscam o que não conseguem ter acesso diariamente, no seu dia a dia: roupa, comida, segurança, entre outros. A escola tenta abarcar todos esses anseios, para que os alunos e alunas tenham melhores condições de ensino. Isso, pode ser observado nas respostas de alguns dos alunos e alunas, onde pode ser visto que, em alguns momentos, indicam não possuírem dificuldades em realizar as aulas da Educação Física, porque a escola disponibiliza roupa e alimentação. Deste modo, a escola torna-se importante para a comunidade, auxiliando os estudantes em seus problemas que emergem da população pobre do bairro, para a efetivação de seu ensino, mesmo que esses sejam permeados por problemas estruturais do próprio ensino público.

Os professores e professoras parecem sempre estar reorganizando seu trabalho pedagógico para conseguirem dar conta do processo de ensino dos alunos e alunas. Assim, questionam-se sobre as dificuldades expressadas pelos seus estudantes no decorrer de suas aulas como processo das relações sociais em um ambiente de precarização da vida, pelos quais a pobreza se manifesta, onde uma parte da população sobrevive com difíceis condições de existência.

A escola, ao mesmo tempo que é uma ferramenta para a reprodução da sociedade de classe, é fundamental para a população; para sua possibilidade de emancipação, enquanto superação da formação do trabalhador e da trabalhadora para o mercado. Essa possibilidade só é possível enquanto houver resistência dentro do próprio sistema de ensino. A lógica do capital impera na organização do currículo, porém, professores, professoras, alunos e alunas são peças fundamentais para a reorganização, mesmo que mínima, de uma escola que possa dar conta de formar um corpo de estudantes mais crítico.

Entendemos esse ponto como uma tarefa árdua, já que essas relações de resistência se estabelecem dentro de um modelo escolar capitalista, e que essas relações de organização da escola, para dar conta dos problemas estruturais desse

sistema, também sirva para ajudar na formação do trabalhador e da trabalhadora para o mercado. Porém, ao se questionarem sobre essas relações, ao reorganizarem suas práticas, os docentes formam novos saberes e caminham para uma forma de ensino que auxilie os estudantes a refletirem sobre sua realidade, à medida que tais práticas dos professores e professoras aconteça a partir da vivência e saberes dos alunos e alunas que na escola se organizam e fazem parte da organização do trabalho pedagógico da Educação Física.

Ao lançar nosso olhar para as respostas dos alunos e alunas da escola, podemos perceber que esperam da escola, através do ensino, possibilidades para melhorar suas condições de vida. Uma grande parcela dos estudantes enxerga nos estudos a oportunidade de uma vida melhor, de conseguir um emprego, mesmo que isso não seja garantido. Pois a escola, neste sistema, forma para a empregabilidade, não para o emprego, apesar das falas mostrarem expectativas de formação para o trabalho em uma escola desvinculada do processo de trabalho.

A não garantia de condições de trabalho para a população pobre leva uma parte dos alunos e alunas a encararem uma batalha pela sobrevivência diária. Na maioria dos casos, precisam juntar-se aos seus familiares para lutarem pelo pão de cada dia, em condições de trabalho precárias. Isso força os estudantes a evadirem da escola ou a não conseguirem dar conta de vencer as etapas de ensino.

Com isso, o sistema educacional elabora uma forma de dar conta dessa evasão escolar, na maioria dos casos, sem saber quais os motivos. Assim, nunca atacando o problema em si, fazendo com que os alunos e alunas tenham possibilidades de avançar nos estudos, mesmo não tendo atingido os objetivos de aprendizagem requeridos em um determinado ano de ensino. Isso causa um déficit educacional que, cada vez mais, mesmo que se esteja tentando incluir o aluno e a aluna para que não abandone a escola, acaba por excluí-lo, pois talvez não consiga acompanhar os conteúdos escolares.

Portanto, partindo destas constatações durante a pesquisa, entendemos que tanto a escola como os docentes realizam a reelaboração da organização escolar e do trabalho pedagógico para adaptarem a escola e suas aulas ao contexto social da localidade onde estão. Isso parte também dos alunos e alunas que, ao internalizarem suas condições para o ambiente escolar, trazem consigo vivências que serão

agregadas à organização da escola e serão trabalhadas por aqueles que compõem o ambiente escolar; mostrando que este é um lugar de criação, inovação, mesmo que a organização escolar no sistema do capital tenha seu propósito, mesmo tentando desqualificar o ensino público, por meio da precarização do trabalho docente, entre outros processos que tentam deslegitimar o trabalho dos docentes e estudantes.

Assim, entendemos que os professores e professoras não ficam alheios às condições dos alunos e alunas, muito menos reproduzem as práticas de ensino, mas na medida em que compreendem a realidade onde estão lecionando, adaptam-se e as suas práticas são ressignificadas formando novos saberes. A partir de seu olhar para a realidade, os docentes internalizam, reelaboram, e realizam os processos de ensino e aprendizagem, juntamente com os alunos e alunas.

Então, entendemos que as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pobreza são complexas. A realização deste estudo nos mostrou que existem movimentos resistentes, tanto dos professores e professoras como dos alunos e alunas, ao modo de educação capitalista, partindo da reorganização do trabalho pedagógico para novas possibilidades, que reelaboram o antigo para a aplicação do que é novo, do que foi transformado e superado. Também compreendemos como se organiza esse trabalho dos professores e professoras nesta realidade, por meio das categorias descritas no capítulo anterior, visualizando as relações que cada uma delas tem com a formação dos alunos e alunas da escola.

## Referências

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

BACCIN, Ecléia Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>> Acesso em: 08 de novembro de 2017.

BETTI, Irene Conceição Rangel. ESPORTE NA ESCOLA: MAS É SÓ ISSO, PROFESSOR? **Motriz**, v.1, Nº 1, p. 25-31, junho/1999. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4\\_Irene\\_form.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 251 p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Indicadores Educacionais. **Nível Socioeconômico 2011/2013**. INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 14 de maio de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica**: Indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas. INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 14 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, 1990. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/files/2019/06/manual-2.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Relatório Bolsa Família: Município de Pelotas. 2018. 8 p. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em 19 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Serviço de Informação ao Cidadão – SIC do Ministério do Trabalho e Previdência Social ao Repórter Brasil**. jun. 2016. Disponível em <

<https://www.sinait.org.br/docs/listadetransparencia4.pdf> >. Acesso: 17 de maio de 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CNC. **Percentual de famílias com contas em atraso recua pelo segundo mês consecutivo em novembro de 2017**. Brasília, 2017. p. 1-4. Disponível em: <<http://cnc.org.br>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Novas. Desigualdade social na escola. **SciELO**. Estudos de Psicologia I Campinas I 32(4) I 705-714 I outubro - dezembro 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n4/0103-166X-estpsi-32-04-00705.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

DA SILVA, Lucília Carvalho. Reflexões sobre a relação: Educação e Pobreza. **Revista EDUC**, Faculdade de Duque de Caxias. Vol. 3, N° 1, Jan-Jun, 2016. Disponível em: <[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170608151806.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608151806.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**/ Luiz Carlos de Freitas. — Campinas, SP: Papyrus, 1995. — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 288 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/wq5vbp>>. Acesso em: 16 de abril de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 35, n° 129, p. 1085 – 1114, out.- dez., 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista** / Gaudêncio Frigotto – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.

Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90 (Biblioteca da Educação, Série I, Escola v. 11).

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A necessária radicalização da teoria pedagógica da educação física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; Calheiros, Vicente Cabrera. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 188p.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/60392> > Acesso em: 30 de outubro de 2017.

GADOTTI, Moacir, 1941 -. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório** / Moacir Gadotti. – 16.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 a. ed., São Paulo, Atlas, 2002. 176 p.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho**. 30 de abril de 2019a. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br> > Acesso em: 22 de junho de 2017.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf) > Acesso em 07 de maio de 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua. Mercado de Trabalho**. 1º trimestre de 2019b. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2019/05/Pnad-continua-ibge-desemprego.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017 147p. - (Estudos e pesquisas. Informação

demográfica socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 37). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br>> Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. 176p. – (Coleção educação contemporânea).

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à Filosofia de Marx. 2ª Edição. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2011. 124p.

MARIANO, Gabriela Suffin; MIRANDA, José Luiz Aparecido; METZNER, Andreia Cristina. Fatores que levam ao desinteresse dos alunos do ensino médio em participar das aulas de educação física. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP – vol. V – p. 7 – 18, setembro/2017. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/26082017124209.pdf>>. Acesso em: 09 de julho de 2017.

MARX, Karl, 1818-1883. **O capital: crítica da economia política: livro 1** / Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 33ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **Manifesto do Partido comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. – Porto Alegre: L&PM, 2016. 132p.

MEDINA, João Paulo J. Apresentação: A história que não se conta. In: CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta** / Lino Castellani Filho. – Campinas, SP: Papyrus, 1988. 176p. – (Coleção Corpo & Motricidade), 18ª Edição, 2010.

MÉSZÁROS, István, 1930- **A educação para além do capital** / Isteván Mészáros ; [tradução Isa Tavares]. -2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p. – (Mundo do trabalho).

NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. In: GARCIA, Maria Lucia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célia (org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 83-111.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Número 19, p. 134 – 170. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190/213> > Acesso em: 10 de maio de 2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. 272p. (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

NEU, Adriana Flávia; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. As produções acadêmico-científicas sobre atuação de professores de educação física veiculadas em periódicos nacionais. **EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação**. p. 16459 – 16472, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24350\\_13270.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24350_13270.pdf)>. Acesso em: 09 de julho de 2017.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 29ª edição. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1989. 102p.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Esporte, Desigualdade, Juventude e Participação. **Ver. Bras. Ciên. Esporte**, Florianópolis, V. 33, n. 1, p. 103 – 117, jan./mar 2011. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/nzrvh>>. Acesso em 02 maio de 2018.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Política educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; Calheiros, Vicente Cabrera. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 188p.

PELOTAS. Portal de dados abertos da Prefeitura de Pelotas. **Bolsa família por bairro**. Pelotas, maio de 2018. Disponível em: <<http://www.pelotas.com.br/portal-dados/social>>. Acesso em 14 de abril de 2018.

PERAÇA, Vinicius. **Trabalho Infantil volta a crescer em Pelotas**. Diário Popular, Pelotas, 22 de junho de 2017. Sociedade. Disponível em: <<https://www.diariopopular.com.br/>> Acesso em: 22 de junho de 2017.

PLHIS.**PLHIS Pelotas - Resumo do Diagnóstico Habitacional**. Plano Local de Habitação de Interesse Social: Reunião de início da Etapa 3 – Estratégias de Ação. 7 de fevereiro de 2013. Disponível em: <[https://pt.slideshare.net/3c\\_arq-urb/pel-est-resumodiagnosticov529abr2013](https://pt.slideshare.net/3c_arq-urb/pel-est-resumodiagnosticov529abr2013)> Acesso em: 09 de setembro de 2017.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do PNUD destaca grupos sociais que não se beneficiam do desenvolvimento humano**. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relatorio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2016: **Desarrollo Humano para todas las personas**. 2016. 286p.

PROJETO político pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Meneghetti. Pelotas - RS. 2017.

RIBEIRO, Rodrigo Fernandes; LARA, Ricardo. O endividamento da classe trabalhadora no Brasil e o capitalismo manipulatório. **Serv. soc. soc.**, n. 126, p. 340-359, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-sssoc-126-0340.pdf>> Acesso em: 09 de setembro de 2017.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István, 1930- **A educação para além do capital** / Isteván Mészáros; [tradução Isa Tavares]. -2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p. – (Mundo do trabalho).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. – 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 93 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007.

SILVEIRA, Leonardo Lemos; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. - A Contextualização do Trabalho Docente de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Pelotas: uma crítica ao sistema capitalista de ensino. **Revista Kinesis**, v.35 n.1, 2017, Jan - abr., p. 11 – 20.

SOUZA, Maristela Da Silva. **Esporte escola**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal / Maristela da Silva Souza. – São Paulo: Ícone, 2009. 173p.

UFPEL. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política – UFPel. Observatório Social do Trabalho. **Balanco do emprego formal em maio é negativo em Pelotas e Rio Grande. Notícias**, 22 de junho de 17. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/2017/06/22/balanco-do-emprego-formal-em-maio-e-negativo-em-pelotas-e-rio-grande/>> Acesso em 22 de junho de 2017.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. -- Brasília: UNESCO, 2015. Acesso em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231963por.pdf>> Acesso em 02 de maio de 2018.

UNICEF. **POBREZA NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza%20na%20Inf%C3%A2ncia%20e%20na%20Adolesc%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

VARGAS, Francisco; SOUSA, Hilbert David de et al. **O mercado de trabalho de pelotas: relatório anual (versão preliminar)**. Universidade Federal de Pelotas Instituto de Filosofia, Sociologia e Política Observatório Social do Trabalho, Projeto de Cooperação Técnica MTb/UFPel. Maio de 2017. Disponível em :<<http://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2017/06/Relat%C3%B3rio-Preliminar-O-Mercado-de-Trabalho-de-Pelotas-Maio-2017.pdf>> Acesso em: 22 de junho de 2017.

## **Apêndices**

**Apêndice A- Roteiro de entrevista  
Roteiro de entrevista semiestruturado (Docentes)**

**Informações gerais:**

**Nome do colaborador(a):**

**Escola:** \_\_\_\_\_ **Ano de conclusão de graduação:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Formação continuada:** \_\_\_\_\_

**Ano de conclusão** \_\_\_\_ **Tempo de magistério:** \_\_\_\_ **Regime de trabalho:** \_\_\_\_

**Regime de Trabalho em outra escola** \_\_\_\_\_

**Local da entrevista:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questões:**

- 1) Como foi tua trajetória na Educação Física até chegar a esta escola?**
- 2) Podes me explicar como você organiza e prepara tuas aulas, quais os objetivos, conteúdos que trabalhas durante o ano nas tuas aulas?**
- 3) Como tu avalias os alunos na disciplina?**
- 4) Como tu percebe os estudantes da escola, em relação as dificuldades materiais, como por exemplo, alimentação, roupas, moradia, etc.?**
- 5) Como esse contexto impacta na aprendizagem dos estudantes nas aulas de educação física e nas demais disciplinas?**
- 6) Trabalhas em outras escolas? E a forma que trabalhas nesta escola é diferente da forma que trabalhas aqui? Por quê?**
- 7) Existe alguma coisa que pensas ter ficado de fora das perguntas que gostaria de relatar, ressaltar algum ponto ou retomar algum tema que julgas importante?**

**Apêndice B- Questionário**  
**Questionário alunado**

Ano: \_\_\_\_\_

menino (\_\_\_) menina (\_\_\_)

idade: \_\_\_\_\_

**Questões:**

- 1) Quais os aspectos que consideras positivos e quais aspectos consideras negativos sobre a tua escola?

---

---

---

- 2) Na sua opinião, achas importante estudar? Explique o porquê.

---

---

---

- 3) O que você pretende ser no futuro? Porquê?

---

---

---

- 4) Na sua opinião qual a importância da Educação Física na escola? Explique.

---

---

---

- 5) O que você aprende nas aulas de Educação Física?

---

---

---

- 6) Você acha que sua opinião é levada em consideração na escola? Porquê?

---

---

---

- 7) Você possui alguma dificuldade (por exemplo: alimentação, roupa adequada, habilidade ou outras) em realizar as aulas de Educação Física? Explique.

---

---

---

- 8) Se você pudesse mudar alguma coisa da sua vida o que seria?

---

---

---

- 9) Qual sua opinião sobre o bairro em que moras?

---

---

---

## **Anexos**

**Anexo A- Autorização de Pesquisa SMED Pelotas****PREFEITURA  
DE PELOTAS**

Educação e Desporto

**ACEITE**

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto autoriza a realização da pesquisa intitulada "A organização do trabalho pedagógico da Educação Física em contexto de vulnerabilidade social" na cidade de Pelotas/RS", a ser desenvolvida pelo acadêmico LEONARDO LEMOS SILVEIRA, matrícula nº 17202123 do curso de Mestrado em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, na Emef Mário Meneghetti, no corrente ano.

Pelotas, 13 de julho de 2018.

Loreni Peverada de Freitas Silva



Diretora de Ensino  
Loreni Peverada de Freitas Silva  
Diretora de Ensino  
SMED - Pelotas/RS

## Anexo B - Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Giovanni Felipe Ernst Frizzo  
 Auxiliar de pesquisa: Leonardo Lemos Silveira  
 Instituição: Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPEL  
 Endereço: Rua Luís Camões, 625 – Três Vendas, Pelotas - RS  
 Telefone: 5332732752

Concordo em participar do estudo “*A organização do trabalho pedagógico da Educação Física em contexto de vulnerabilidade social*”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral será “*analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública municipal de Pelotas-RS imersa em um contexto de vulnerabilidade social*”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa, os dados serão preservados por meio eletrônico (armazenamento em nuvem) pelo prazo de 5 anos. Estou ciente de que a minha participação envolverá uma entrevista na qual responderei a um questionário com questões abertas e fechadas, também estou ciente de que apenas o pesquisador e o entrevistado estarão presentes na aplicação do questionário, garantindo assim o sigilo da informação. Igualmente, permito a gravação da entrevista para fins de auxílio na coleta dos dados desta pesquisa, podendo ter acesso apenas os pesquisadores.

**RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES:** Durante a realização da entrevista pode ocorrer algum tipo de desconforto por parte do entrevistado. Em caso de ocorrência de desconforto por parte do entrevistado, a entrevista será imediatamente interrompida e o entrevistado poderá requerer a sua exclusão do estudo.

**BENEFÍCIOS:** O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico.

**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

**DESPESAS:** Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras. **CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

**CONSENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL \_\_\_\_\_

## Anexo C - Termo de assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Pesquisador responsável: Giovanni Felipe Ernst Frizzo  
 Auxiliar de pesquisa: Leonardo Lemos Silveira  
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  
 Endereço: Rua Luís Camões, 625 – Três Vendas, Pelotas - RS  
 Telefone: 5332732752

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física em contexto de vulnerabilidade social**. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa, queremos **analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública municipal de Pelotas-RS imersa em um contexto de vulnerabilidade social**.

As(Os) **crianças/adolescentes** que irão participar dessa pesquisa têm de **13 a 17** anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na **EMEF Dr. Mário Meneghetti**, onde as **crianças/adolescentes responderão um questionário com questões abertas**. Para isso, será usado **caneta azul ou preta**.

Benefícios do estudo: **a compreensão da realidade em que se organiza o trabalho pedagógico da Educação Física**.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as **crianças/adolescentes** que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa **realizaremos entrega dos resultados na escola onde foram realizadas as coletas de dados**.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a o pesquisador **Leonardo**.  
 Eu

Escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física em contexto de vulnerabilidade social**, que tem o/s objetivo(s) **analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola da rede pública municipal de Pelotas-RS imersa em um contexto de vulnerabilidade social**. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Pelotas/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)