

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
EM UMA ESCOLA CRIATIVA**

Victor Hugo de Paiva Arantes

Anápolis-GO

2017

VICTOR HUGO DE PAIVA ARANTES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
EM UMA ESCOLA CRIATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escolar e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno

Anapólis – GO

2017

Ficha catalográfica

A662p Arantes, Victor Hugo de Paiva.
Prática pedagógica transdisciplinar na
educação física escolar em uma escola criativa
[manuscrito] / Victor Hugo de Paiva Arantes. -
2017.
188f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,
2017.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação física - Estudo e
ensino. 3. Educação física -
Transdisciplinaridade. 4. Dissertações - MIELT -
UEG - CCSEH. I. Título.

CDU 371.38(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA ESCOLA CRIATIVA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 3 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Maria José de Pinho (Universidade Federal de Tocantins)
Membro externo

Profa. Dra. Yara Fonseca Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás)
Membro Interno

Anápolis – GO, 3 de abril de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e com carinho aos meus pais, Geraldo e Valquíria, que sempre me incentivaram a vida de estudante e a quem eu devo todo e qualquer esforço nessa minha vida.

Agradeço especialmente ao meu orientador, João Henrique Suanno, o qual tenho um carinho muito especial pela sua postura como professor, orientador e amigo.

Agradeço às professoras Yara Fonseca Oliveira e Silva e Maria Jose de Pinho pelas importantes considerações e respeito por esse momento especial em minha vida.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Estudos da ESEFFEGO “Corpo e Mente” pelas parcerias e colaborações.

Agradeço especialmente à professora Lilian Brandão Bandeira, minha grande mentora e incentivadora desde os tempos de graduação.

Agradeço aos colegas da “Família de orientandos” do professor João Henrique Suanno, que sempre estiverem dispostos a ajudar para a realização deste trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pela bolsa que recebi durante 02 anos, chamada 004/2015.

Agradeço aos colegas da quarta turma do MIELT, pelos incríveis momentos que tivemos juntos durante todo o processo de mestrado.

Agradeço aos meus alunos e colegas do Instituto Federal Goiano – Campos Belos, pela compreensão em alguns momentos desta jornada.

RESUMO

ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **Prática Pedagógica Transdisciplinar na Educação Física Escolar em uma escola criativa**. 2017, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2017.

Este trabalho discute a prática pedagógica transdisciplinar na Educação Física Escolar cujo objetivo principal foi analisar as possíveis contribuições dos princípios da transdisciplinaridade para a prática pedagógica da Educação Física Escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). A pesquisa é de cunho documental, com análises do Projeto Político-Pedagógico, Planejamentos das aulas, e também pesquisa de campo, sendo que nesta última forma utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com os professores, gestão e coordenação e a observação estruturada do ambiente escolar e das aulas de Educação Física. Para tanto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso realizado no CEPAE-UFG, possuindo assim três fases: a exploratória, a de coleta de dados e a interpretação ou análise dos dados. As análises mostraram que a prática pedagógica dos professores possibilitam um ambiente com potencial em atitudes transdisciplinares, valorizando conhecimentos necessários para uma vida preocupada com questões emergentes da sociedade atual e que são condizentes com tais perspectivas, questionando e contextualizando suas especificidades no ambiente escolar pesquisado. Nesse caso, torna-se válida a capacidade de repensar tais práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nessa instituição, uma vez que esses resultados contribuem para um diálogo mais próximo entre os objetivos traçados no Projeto Político-Pedagógico e o contexto real dos alunos.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Educação Física Escolar. Prática Pedagógica Transdisciplinar. Criatividade.

ABSTRACT

ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **Prática Pedagógica Transdisciplinar na Educação Física Escolar em uma escola criativa**. 2017, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2017.

This paper discusses the transdisciplinary pedagogical practice in Physical School Education. Its main objective is to analyze the contributions of the principles of transdisciplinarity to the pedagogical practice of Physical School Education in the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE-UFG). The research is documentary (Political Project Pedagogical, Classroom Planning and others) and field. Since the latter are being used as instruments of data collection the semi-structured interview for teachers, management and coordination, and structured observation of the school environment and Physical Education classes. For this, this research is characterized as a case study with the teachers of the CEPAE - UFG, being this a research that have three phases, the exploratory one, the one of data collection and the interpretation or analysis of the data. The analyzes show that the pedagogical practice of teachers enables an environment with potential in transdisciplinary attitudes, valuing the knowledge necessary for a life preoccupied with issues emerging from the current society. Which are consistent with such perspectives, questioning and contextualizing their specificities in the researched school environment. In this case, it becomes valid the capacity to rethink the pedagogical practices that have been developed in this institution, since these results contribute to a closer dialogue between the objectives outlined in the Political Pedagogical Project (CEPAE-UFG) and the real context of the students . The intention is in the direction to disseminate the results to the scientific community, which becomes of great relevance to the field of knowledge of Physical Education.

Key words: Transdisciplinarity. Physical School Education. Transdisciplinary Pedagogical Practice. Creativity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 RESGATANDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	15
1.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTO HIGIENISTA, MILITARISTA, ESPORTIVISTA E CONTEMPORÂNEO.....	17
1.1.2 Movimento Higienista.....	18
1.1.3 Movimento Militarista.....	21
1.1.4 Movimento Esportivista.....	22
1.1.5 Movimento Contemporâneo.....	24
2 DA COMPLEXIDADE À TRANSDISCIPLINARIDADE.....	30
2.1. A complexidade.....	30
2.1.1 Estrutura do pensamento complexo.....	30
2.2 BUSCANDO COMPREENDER A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR.....	38
2.2.1 Prática Pedagógica.....	38
2.2.2 Religando os saberes: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade numa prática pedagógica transdisciplinar.....	44
2.2.3 Proposições de uma mediação pedagógica transdisciplinar.....	51
2.2.4 Escolas criativas e criatividade.....	61
3 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO EM QUESTÃO.....	64
3.1 TIPOS DE PESQUISA.....	64
3.2 OBJETO DE PESQUISA.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
4.1 APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO INTERNO DO CEPAE-UFG	68
4.1.1 Instrumentos de coleta de dados: documentos oficiais.....	71
4.1.1.1 Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno (2015)	71
4.1.1.2 Programa de Currículo da Educação Física	73
4.1.1.3 Proposta Curricular do Ensino Fundamental.....	75

4.1.1.4 Plano de Ensino dos professores.....	78
4.1.2 Instrumento de coleta de dados: Observação de aulas.....	82
4.1.2.1 Observação das aulas do Professor 01.....	82
4.1.2.2 Observação das aulas do Professor 03	84
4.1.3 Instrumento de coleta de dados: Entrevistas.....	86
4.1.3.1 Entrevista com a Direção	86
4.1.3.2 Entrevista com a Coordenação	89
4.1.3.3 Entrevista com o Professor 01.....	91
4.1.3.4 Entrevista com o Professor 02.....	93
4.1.3.5 Entrevista com o Professor 03.....	96
4.2.1 Pensando a primeira categoria	100
4.2.2 Pensando a segunda categoria	105
4.2.3 Pensando a terceira categoria	112
CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO.....	117
5 REFERÊNCIAS.....	123
6. ANEXO.....	127
7 APÊNDICE.....	129

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a prática pedagógica transdisciplinar da Educação Física Escolar. Para tanto, compreende os movimentos históricos que a Educação Física percorreu até o presente para, em seguida, alcançar um diálogo na direção de contemplar práticas que tenham coerência com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Historicamente, na prática pedagógica da Educação Física Escolar, a subjetividade do sujeito, sua história, sua cultura, suas emoções e criatividade acabam sendo distanciadas da realidade devido aos exercícios disciplinares que buscam o culto ao corpo atlético e ao rendimento físico, contribuindo assim para a formação de seres humanos individualistas, competitivos e técnico-instrumentalistas.

Desse modo, a Educação Física Escolar pode e deve ser repensada sob o olhar da transdisciplinaridade, uma vez que a área de conhecimento denominada Educação Física possui conteúdos importantes para a vida, que podem contemplar uma formação humanizada, contribuindo para a formação de seres humanos capazes de refletir criticamente sobre suas ações para com a sociedade.

No entanto, antes de expor o conteúdo deste trabalho, é imprescindível apresentar alguns aspectos da minha biografia. Sendo assim, sou homem, nascido no ano de 1992, na cidade de Goiânia, criado por uma família humilde e muito guerreira. Meu pai é um homem íntegro e humilde nas atitudes, é funileiro como profissional, e sempre fez questão que me qualificasse para superar suas expectativas de vida. Minha mãe, uma costureira, sempre atenciosa com meu futuro, nunca mediu esforços para me ajudar na empreitada de ser o que sou hoje.

Desde pequeno, despertei-me para o mundo que envolvesse as artes de uma maneira geral e não parei mais, de tal maneira que sempre estou presente em concertos, peças teatrais e vivências artísticas em espaços públicos. Penso que isso foi o grande vetor para estar fazendo o que faço hoje, seja no aspecto profissional, sendo professor de Educação Física do Instituto Federal Goiano, bem como em outras dimensões da minha vida.

Aos dez anos de idade, envolvi-me com algumas modalidades esportivas, com a música e com a arte de encenar do teatro. Desde pequeno, sempre gostei de aprender a realizar práticas esportivas, mas foi com dez anos que iniciei minha trajetória no futebol de campo, juntamente com o handebol. No futebol, permaneci até os 18 anos, já minha experiência no handebol durou apenas quatro anos, pois conheci o *badminton* e foi uma prática pela qual me apaixonei bastante. Nesse mesmo período, exatamente aos 11 anos, iniciei minha trajetória na vida musical, porque já tinha alguma desenvoltura com instrumentos de corda, mas me encantei com o trompete, o

qual toquei este instrumento durante sete anos na banda marcial Jardim Nova Esperança. Contudo, o envolvimento maior e a paixão declarada sempre foram pela arte de encenar, e o bem que o teatro me proporcionou. Isso porque, desde cedo, o fato de me expressar usando a criatividade, as várias possibilidades corporais e a fala me chamaram muito a atenção.

Reconheço que não só as práticas desportivas e musicais influenciaram a minha formação humana como um todo, mas também o teatro ofereceu-me possibilidades e sensações que nunca havia sentido no mundo real. A vontade de querer um mundo melhor, de criar alternativas para ajudar pessoas que precisam dessa arte, de compreender o mundo capaz de se humanizar pelas relações fez-me ver a vida por outro ângulo, fez-me querer saber mais sobre a vida, mais sobre o mundo da literatura e da ciência. Conscientemente, despertava em mim um ser que vê a vida além dos muros da impossibilidade, e que não se satisfaz com o pouco que é visto a olho nu. Por isso, hoje, cruzo minha vontade de querer melhorar como ser humano e ajudar ao próximo com as curiosidades que o mundo acadêmico vem me oferecendo. O movimento transdisciplinar é, pois, necessário para uma vida, uma educação e para atitudes de hoje e de amanhã.

No período de escolha de um curso superior, não hesitei diante de um trabalho que me colocasse de frente com os meus desejos e projeto que havia planejado. Meus desejos estavam alinhados com toda minha pequena experiência de vida até o momento, da música ao esporte e ao teatro, buscava um curso o qual conseguiria me doar, ao ponto de somar com os pares que estavam na mesma luta.

Ingressei-me então no curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Goiás. Durante o curso, fui reformulando práticas, pensamentos e planos para o futuro. Antes, sem conhecer os conhecimentos que a área da Educação Física incorpora para se ter a intervenção profissional, havia certo senso comum sobre o que ali estudaria. No entanto, me surpreendi quando tive contato com conhecimentos da psicologia, da didática e da pedagogia, além dos biomecânicos e fisiológicos. Isso foi, sinceramente, uma reformulação de ideias, religando conhecimentos que não imaginaria poder inter-relacionar. E, mediante algumas dificuldades encontradas no campo teórico da Educação Física, reconhecer saberes da filosofia, sociologia e educação foi de extrema necessidade para dar alicerce à vontade de querer contribuir para a área. Nesse sentido, volto ao aprendizado que já carregava comigo, desde a época do teatro, sensibilidade em perceber possibilidades, olhar os outros com outras possibilidades, sabendo lidar com as incertezas que a vida nos coloca. Tal estrutura sempre me instigou a fugir de práticas, pesquisas e leituras acadêmicas pessimistas, de modo que tais compreensões desses fatos levaram-me para um âmbito de docência mais flexível com o outro

aprendente, reconhecendo as fragilidades do ato de ensinar. E essa pesquisa não poderia ser diferente, visto que ela carrega uma intensidade que espero contribuir cientificamente para a vida em minha comunidade.

Ao terminar o curso, tomei posse de um cargo público para ser professor de Educação Física no município de Senador Canedo (GO), para a Educação Infantil e primeira e segunda fases do Ensino Fundamental. Lá tive contato com a realidade docente e a felicidade no ato de ensinar, que, sem dúvidas, foi uma experiência incrível. Pois ser um agente ensinante é carregar um compromisso científico e humano, estando a felicidade justamente em poder ouvir as problemáticas e, ao mesmo tempo, outros ouvirem as minhas. Uma retroalimentação constante em ambas as situações, seja professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, isto é, aprendi conhecimentos, contribuí para que muitas pessoas refletissem e isso me trouxe uma alegria impagável.

Nesse mesmo tempo, não deixei de me qualificar, sempre vinculado a grupos de estudo, congressos nacionais e internacionais de educação, refletindo assim sobre minha prática docente.

Em um desses momentos de troca de experiências, conheci a Rede Internacional de Escolas Criativas, que realizou um evento no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE - UFG). Este evento trouxe-me um leque de possibilidades para pensar a Educação Física Escolar numa dimensão mais humana, preocupada com o ser humano, ampliando algumas verdades já evidenciadas na área.

Depois desse momento, comecei a me interessar pela temática da transdisciplinaridade, juntamente com as possibilidades criativas e inovadoras que este conceito incorpora em sua essência. Desse modo, iniciei a procura por grupos de estudo, professores estudiosos na área para melhor compreensão desse objeto, para prosseguir em minha formação continuada. Foi então que tive o prazer em conhecer o professor Dr. João Henrique Suanno, professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás, orientador no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT/UEG (Mestrado).

Depois de algumas leituras e aproximações teóricas com o assunto, construí um projeto vinculado ao tema da transdisciplinaridade, buscando pensar a Educação Física Escolar a partir dos pressupostos da complexidade e da transdisciplinaridade. Assim, submeti tal projeto para concorrer a uma vaga como aluno regular da quarta turma de mestrado da Universidade Estadual de Goiás, vislumbrando ser orientado pelo Professor Dr. João Henrique Suanno.

Desse modo, desconstruí barreiras que haviam engessado minha prática pedagógica, porque, em certa medida, mesmo reconhecendo outras maneiras de se pensar o mundo, ainda

vejo o mundo num padrão linear de acontecimentos. E, com algumas experiências vividas, hoje compreendo, por exemplo, o movimento circular que a vida, a ciência e as coisas fazem na sociedade.

Além disso, pesquisar este tema tem me trazido felicidades, visto que incertezas são traçadas durante este processo que é árduo. Quando falo de felicidades, quero dizer do fato de se poder chegar a algo estabelecido como meta, é reconhecer que o mundo necessita ser retroalimentado, as relações precisam ser compreendidas sob uma teia que une e dá liga, diferenciando cada nível de sua realidade e respeitando a evolução humana e planetária. E, em cada momento, gozo da ansiedade em continuar me envolvendo com tal pensamento.

Portanto, devido a toda relação com minha vida, este trabalho apresenta a seguinte problemática: Existem, nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicados à Educação (CEPAE-UFG), os princípios da transdisciplinaridade e, caso esses princípios existam, quais são as contribuições que trazem para a prática pedagógica em Educação Física Escolar?

Sendo assim, quais os reflexos (e avanços) dessa prática pedagógica para a educação e para a sociedade do século XXI? Os professores de Educação Física do CEPAE-UFG, especificamente a unidade de educação básica, desenvolvem práticas pedagógicas transdisciplinares?

Nesse contexto, para buscar responder tal problemática, aponta-se como objetivo geral: Analisar as possíveis contribuições dos princípios da transdisciplinaridade para a prática pedagógica da Educação Física Escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Assim, para se alcançar tamanho ensejo, alguns caminhos estão na direção de complementar essa ideia central: a) Identificar as possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares no trabalho dos professores de Educação Física do CEPAE-UFG; b) Reconhecer as possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares da Educação Física Escolar no CEPAE-UFG; c) Compreender a mediação pedagógica transdisciplinar como um ponto de reflexão para uma prática pedagógica em Educação Física Escolar que humaniza, ensina valores, virtudes e pode despertar a consciência social e planetária; d) Refletir sobre a prática pedagógica transdisciplinar e criativa na Educação Física Escolar no processo de ensino-aprendizagem no CEPAE-UFG.

Para tanto, este trabalho discute os princípios da prática pedagógica transdisciplinar para a educação do século XXI; contribuindo para a formação humana da sociedade. Além desta pretensão, discute-se ainda a contribuição específica da Educação Física Escolar.

A reflexão acerca das práticas pedagógicas é de suma importância para se pensar a educação do momento atual, visto que alguns questionamentos necessitam de uma maior ampliação no que diz respeito ao contexto educacional, como: No atual momento histórico, qual a função da Educação Física Escolar e qual a importância de práticas pedagógicas que busquem atender e ampliar esse papel? Que alunos a escola pretende formar na sociedade atual? E, conseqüentemente, para atender a quais interesses?

Dessa maneira, faz-se necessário problematizar uma educação que objetive não apenas a transmissão dos conteúdos construídos historicamente e culturalmente, mas que apresente proposições que humanize, que faça o ser humano refletir acerca de valores e virtudes, e não somente do desenvolvimento intelectual. Para isso, apontam-se os ensinamentos da transdisciplinaridade e das práticas inovadoras em uma escola que tenha a criatividade como cultura e como um caminho para a educação.

Em suma, pesquisar sobre a transdisciplinaridade possibilita novos rumos para a educação, para a escola e para a vida, contribuindo para a formação do ser humano que almeje novas possibilidades em sua realidade, de percepção e de consciência, além de permitir também uma proposta humanizadora para a vida, valorizando as relações interpessoais, o meio ambiente, a sustentabilidade, o afeto e os demais aspectos importantes para se repensar a sociedade que se espera formar. Isso porque a flexibilidade encontrada nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da transdisciplinaridade condiz com uma realidade incerta, que amplia os enfoques e busca uma compreensão dos complexos em nossa sociedade.

Vale ressaltar também a importância de se pesquisar a Educação Física Escolar como componente curricular que tem muito a contribuir para a formação humana, em que, a partir do olhar da criatividade, da transdisciplinaridade e da inovação na educação, é possível repensar a prática pedagógica que tenha importância e seja interessante para os alunos. Dessa forma, destaca-se a relevância da pesquisa dessa área do conhecimento, que lida diretamente com o processo educativo da Educação Física Escolar, uma vez que o campo de conhecimento da Educação Física se relaciona também com conhecimentos das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Filosofia, Sociologia e outros. E é por isso que esta pesquisa dialoga com outros caminhos, dando novas possibilidades para o ato pedagógico de professores preocupados com um ensino mais criativo e inovador de sua prática.

Quanto à estrutura textual, este trabalho está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro trata da contextualização da Educação Física Escolar, resgatando, historicamente, quais práticas pedagógicas da Educação Física foram desencadeadas no final do século XX e início do século XXI na educação brasileira e qual pensamento regia essas correntes teóricas.

Ainda apresenta um movimento inovador no cenário da Educação Física Escolar, no qual se iniciaram os debates da área em meio às discussões sociopedagógicas, aliadas às áreas da Sociologia, Psicologia, Filosofia e outras.

Aborda-se ainda a construção teórica do objeto desta pesquisa, que é a prática pedagógica transdisciplinar na Educação Física Escolar. Então, a partir da discussão inicial sobre prática pedagógica, busca-se compreender uma mediação pedagógica que consiga inserir o pensamento complexo em sua prática.

O final deste capítulo é o momento do trabalho que, essencialmente, aponta para os conceitos primordiais da pesquisa, pois nele se discute o conceito de Complexidade e de Transdisciplinaridade. Em primeiro lugar, são discutidos alguns conceitos, como o da Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e da Interdisciplinaridade para, em seguida, se apontar para a Transdisciplinaridade. Nesse último momento, são realizadas algumas aproximações com as perspectivas inovadoras e criativas na prática pedagógica da Educação Física, que podem ser despertadas com a compreensão da Transdisciplinaridade.

O Segundo capítulo aponta os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, os quais estão alicerçados num pensamento complexo, sendo que, a partir da Transdisciplinaridade é que a prática pedagógica da Educação Física vem sendo pensada. Quanto aos aspectos metodológicos, é preciso deixar claro que se trata de um estudo de caso, que foi realizado no CEPAE-UFG, por meio de análises dos documentos oficiais (Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino e planos de aula); entrevistas semiestruturadas com o gestor, com a coordenação pedagógica e com os professores de Educação Física; e também observação de aulas de Educação Física.

E, por fim, o terceiro capítulo apresenta as análises dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. Nesse momento, o cuidado foi em retomar o problema da pesquisa, buscando respondê-lo de forma coerente e fidedigna. Foram levantadas três categorias para se analisar os dados obtidos: I – Formação humana no ambiente escolar; II – Prática pedagógica transdisciplinar da Educação Física Escolar; e III – Criatividade nas aulas de Educação Física. Então, por meio destes indicadores foi possível compreender que a prática pedagógica dos professores de Educação Física estão em meio algumas atitudes transdisciplinares.

1 RESGATANDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física apresentava-se, segundo Daolio (1998, p. 51), “[...] como uma disciplina de caráter biológico, com influência militar, apoiada na chamada pedagogia tradicional, que dava ênfase ao ensino de técnicas das modalidades esportivas. Antes mesmo da década de 80 do século XX, as práticas nomeadas de Educação Física sempre tiveram seu foco de identidade pautado em um discurso higienista e disciplinador do corpo, servindo assim para a construção de corpos fortes e pouco voltadas, ou quase nada, para a construção de pessoas críticas e socialmente engajadas em mudanças de qualidade nas diversas realidades que a sociedade almejava.

O nascimento da Educação Física está visceralmente ligado às instituições médico-militares, que delimitam e dão respaldo técnico-científico a um pensamento positivista de ciência. Em um momento histórico em que o corpo passa a ser visto como sinônimo de força de trabalho, é necessário voltar os olhos para a construção adequada daquele que vai garantir os lucros da indústria (SOARES, 2001).

Paralela a este fenômeno, e juntamente ao crescimento dos sistemas nacionais de educação, nascia a ginástica, que, orientada sob a moral da ciência positivista que vigorava na época, era tida como promotora de “saúde física e mental, regeneradora da raça, das virtudes e da moral” (SOARES, 2001, p. 69-70).

Além de ser vista como remédio contra todos os males, a Educação Física veiculava vários preconceitos contra os negros e as mulheres. Em relação aos negros, a Educação Física servia como antídoto, uma vez que se acreditava que o fortalecimento das mulheres da elite branca do país, através de uma ginástica distinta e distintiva, ajudaria a melhorar a genética dos “filhos da pátria”. Em relação às mulheres, a Educação Física acentuava como único papel social a elas destinado a função de ser mãe, buscando fortalecer assim os atributos físicos femininos voltados à maternidade (BETTI, 1991).

Adentrando o século XX, a Educação Física mantém suas primeiras características e assimila, no decorrer de sua história, os discursos pedagogicistas e esportivistas (BETTI, 1991), incorporação esta que não chegou a abalar seriamente sua identidade. Da mesma forma, Daolio (1998) aponta que, antes da crise¹ de 80 do século XX na Educação Física, esse foi um momento

¹Essa crise na Educação Física inicia-se em meados dos anos 70 do século XX, a qual foi nomeada como crise devido à discussão sobre o objeto de pesquisa da Educação Física, uma vez que esta se utilizava de diferentes ciências para se consolidar como campo de conhecimento e de intervenção. Momento marcado pelas brigas epistemológicas, mas também de crescimento político e teórico dentro da área.

em que alguns estudiosos dessa área incorporaram, em suas análises, conhecimentos oriundos das Ciências Humanas e Sociais, Filosofia, entre outras. Isso porque “as poucas publicações anteriores referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva e aos manuais de preparação física” (DAOLIO, 1998, p. 44).

O ano de 1980 do século passado representa, de certa forma, um avanço nas antigas concepções presentes na Educação Física, demonstrando uma série de equívocos em sua prática, que iria desde a sua fragilidade como área de conhecimento, dificultando a sua justificativa dentro da escola, até a explicitação de seu envolvimento com a transmissão de determinados conteúdos necessários à manutenção do sistema capitalista de produção. Segundo Caparroz (*apud* DAOLIO, 1998, p. 45), o movimento de crítica à Educação Física surge de pontos principais, com duas questões:

[...] uma delas foi o momento histórico-sócio-político da sociedade brasileira a partir do final dos anos 70, com o processo de redemocratização. O outro fator foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

A necessidade de melhor formação superior e a ausência de cursos de pós-graduação em Educação Física fizeram com que os professores fossem para o exterior ou fizessem seus cursos de mestrado e doutorado no próprio país, mas nas ciências que davam base à Educação Física, a saber: psicologia, história, pedagogia e ciências sociais. E só a partir da década de 80 é que se teve um aumento significativo de publicações na área de Educação Física, de simpósios, encontros, palestras e outros.

A busca por referenciais na Psicologia, Educação e Ciências Sociais fez com que se asseverasse a crise interna da Educação Física, dividindo os autores em duas grandes frentes: os autores que se alinhavam mais à tendência chamada de desenvolvimentista, pensada/organizada por Go Tani²; e os autores que se aproximavam mais de estudos envolvendo a Sociologia, a Filosofia e a Educação.

A pressão teórica entre os dois grupos se exacerbou de tal forma que, muitas vezes, não havia possibilidade de debates acadêmicos. Hoje há um consenso por parte dos autores que iniciaram as discussões na década de 80 do século XX, pois afirmam que o debate, apesar de

² Go Tani, em sua obra *Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista*, apresenta uma prática pedagógica pautada apenas nas competências motoras, baseada na psicologia comportamentalista. Acredita que, nas aulas de Educação Física, as preocupações devem ser direcionadas especificamente para os movimentos corporais. Desse modo, não incorpora, em seu trabalho, dimensões inerentes ao ser humano, como a afetividade, o aspecto social, a ludicidade, o lazer e outras.

necessário, talvez tenha “passado do ponto”. Ou seja, o fato de se querer que uma teoria seja mais completa do que a outra fez com que o pensamento não caminhasse para o mesmo objetivo, afastando possíveis possibilidades de um pensar complexo em relação ao objeto da Educação Física Escolar.

No entanto, ainda não há um paradigma que seja hegemônico neste momento e este fato é o que justifica a busca pela leitura da realidade atual e a necessária proposição de formas diferenciadas de atuação na escola e em especial, no caso deste trabalho, na área de Educação Física Escolar.

1.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTO HIGIENISTA, MILITARISTA, ESPORTIVISTA E CONTEMPORÂNEO

Com o emergir de uma sociedade que tem por ideal a ordem e o progresso, a elite brasileira começa a pensar um modo de viabilizar as relações de desenvolvimento industrial. Nesse caso, deviam-se materializar esses objetivos em uma população analfabeta, marginalizada e com epidemias relacionadas à concentração urbana. Foi na Europa, a partir do século XIX, que se revitalizaram conceitos básicos sobre a utilização do corpo como força de trabalho, tornando-se um modelo útil para o capital. Nessa perspectiva, destaca-se uma característica da consolidação da Educação Física como um instrumento para suprir as necessidades e interesses do capitalismo, criando um novo modelo de homem para esse fim, que vende a sua força de trabalho.

Segundo Soares (2007), nesse processo de construção de uma (nova) sociedade, o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passa a ocupar o centro de criação dessa nova sociedade. Porém, passa a ser explicado e definido nos limites biológicos. É o homem biológico e não somente o homem antropológico, filosófico e poético o centro da nova sociedade. E é o homem biológico que se torna o ponto de referência: tudo o que envolve, tudo que se altera, será entendido como o domínio do próprio ser humano sobre o mundo.

O poder dominante da nação brasileira e seus representantes idealizaram uma proposta, na qual se acreditava que

Higiene e educação juntas poderiam mudar a face do país, promover o seu desenvolvimento, viabilizar o progresso. Higiene e educação passam a ser os remédios adequados para “curar” as doenças do povo e do país. Dessa união bem conduzida nasceria um outro Brasil (SOARES, 2007, p. 89).

Conforme ponderado, a higiene passa a ter um sentido não somente de limpeza, mas de costumes morais que deveriam ser inculcados desde o início da escolaridade do alunado. Esses alunos representariam, em sua maioria, um avanço para o controle da ordem no país.

Para tanto, por meio da Reforma Couto Ferraz³, no ano de 1851, a ginástica trazida dos modelos europeus passa a ser obrigatória nas escolas brasileiras, sob uma ótica biomédica e cartesiana, sendo tratada de maneira unicausal, em que, ao se realizar tal atividade física, ter-se-iam ganhos valorosos para o ideal de higiene defendido pelo princípio da higiene (FERREIRA; SAMPAIO, 2010).

1.1.2 Movimento Higienista

O século XIX foi importante para a Educação Física, pois nesse período são elaborados conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. A burguesia, para manter sua hegemonia, precisava investir na construção de um homem novo, sendo então necessário cuidar dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. Com isso, menosprezou-se a atenção a outros aspectos determinantes do ser humano, tais como o social, o emocional e outros, que mais tarde puderam ser resgatados com as discussões da transdisciplinaridade.

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola (SOARES, 2007, p. 5-6).

Nessa ótica, sob o caráter científico e biológico, o médico higienista exerce um papel primordial na sociedade e na Educação Física Escolar. Este passa a ter mais autoridade perante a Educação Física, sendo-lhe atribuído o papel de desenvolver a aptidão física dos sujeitos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Silva (2008) enfatiza que a medicina tomava grande passo na sociedade brasileira em meados do século XIX, na qual se apoderava de positivos valores⁴, a fim de fortalecer os indivíduos em prol de uma sociedade produtiva, saudável e viril, coerentes com os novos meios de produção que iam surgindo. Assim, ao incorporar esses ideais higienistas, esta ideologia

³ A Reforma Couto Ferraz tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte brasileira.

⁴Segundo Silva (2008), entende-se que a medicina tinha como projeto a defesa de uma sociedade “medicalizada”, em que a moral, a educação e a política seriam discutidas a partir de si mesmas.

ganha ainda mais força dentro da escola e, conseqüentemente, na Educação Física Escolar como um todo.

A medicina, mais precisamente a higiene, passou a ser considerada a ciência mais importante para a sociedade, pois abrangia desde as questões individuais até as sociais – tanto no que diz respeito à organização quanto à formação; questões de saúde e de doença; questões de salubridade; questões arquitetônicas, questões, enfim, apropriadas pelo saber médico e colocadas como problemas de higiene, necessitando da sua orientação constante (SILVA, 2008, p. 103).

Para viabilizar tal proposta, era necessário garantir à classe trabalhadora uma educação preocupada com a higiene. E nesse contexto a Educação Física foi tomada como instrumento infalível das ciências médicas para se propagar saúde e condutas individuais na sociedade, pois se entendia que, através da atividade física, grandes benefícios e comportamentos eram conquistados. Desse modo, a Educação Física inicia sua trajetória no Brasil fundamentada na ótica biológica com o objetivo de analisar o ser humano (SILVA, 2008).

Com os novos meios de produção do país, era necessário um novo homem, porque havia uma nova organização de trabalho, portanto, novas demandas em relação à mão de obra. O que de fato ocorre é que a ciência positivista recorre à medicina e imprime contornos relevantes na organização da sociedade brasileira, havendo uma ênfase na individualidade e uma corrente prática da não reflexão coletiva dos fatos sociais e políticos. Com isso, aproximadamente até o ano de 1930, predominou o pensamento higienista e a Educação Física como sinônima de saúde física e mental, promotora de saúde e disciplinadora de indivíduos.

Particularmente no âmbito da Instituição Escolar, interessa-nos analisar como um determinado conteúdo – o exercício físico – vai sendo construído a partir de conceitos médicos. Neste sentido, é importante saber como ele contribui para veicular, entre outras, a ideia da saúde vinculada ao corpo biológico, corpo a-histórico, não determinado pelas condições sociais que demarcam o espaço que irá ocupar na produção... corpo de um “bom animal” (SOARES, 2007, p. 34).

Desse modo, o médico dedica seu tempo às tarefas que dizem respeito à dinâmica da sociedade, preocupações sobre a saúde e a doença dos indivíduos, das condições de vida, de habitação, costumes, hábitos e educação da população (SOARES, 2007).

Assim, a Educação Física era utilizada para doutrinar a classe trabalhadora, a fim de promover uma assepsia corporal, sendo utilizadas aulas meramente práticas (ginásticas) para a promoção de uma eugenia corporal.

Nesse sentido, Soares (2007, p. 25-26) afirma “que o pensamento médico higienista, elegendendo a família como lugar privilegiado de intervenção, auxilia o Estado num processo de

reorganização disciplinar da classe trabalhadora”. Isso porque a mãe é vista como uma peça fundamental para inculcar na criança, desde cedo, a racionalidade da classe operária, sendo a “transmissão de conhecimentos e valores, bem como a estabilização, a harmonia da família, passam a ser de sua responsabilidade e a figura da mulher-mãe aparece como ideal” (SOARES, 2007, p. 27). Nesse caso, a mãe (operária), baseada nas condutas médicas, se limitava apenas no cuidado com o marido, nas tarefas domésticas e na educação dos filhos. A responsabilidade de criação dos filhos era de total tarefa da mãe e que, do pai, era esperado apenas o papel de provedor, como trabalhador, e a manutenção da qualidade econômica de vida da família. E ainda todo desvio de conduta dos filhos era de responsabilidade da mãe, e não do pai.

Vale ressaltar sobre as extensas horas de trabalho e os baixos salários que eram pagos para as mulheres nesse período, sobrando-lhes pouco tempo para cuidar de seus filhos. Então, via-se o papel de fortalecer as normativas higiênicas dentro da família, sendo a mãe-mulher capaz de gerir e internalizar, na organização da família, os cuidados higiênicos e morais.

Segundo Soares (2007), a burguesia, no século XIX, afirmava que a força física de uma nação interfere em sua prosperidade, sendo essencial o vigor físico dos trabalhadores para o avanço do capital. Portanto, não se tinha uma preocupação de desenvolver capacidades pessoais (respeito a diversidades, reconhecer o ato de humanizar e outros) e de inteligência. Como o corpo passava a constituir uma preocupação da classe no poder, era necessário investir no corpo do indivíduo, porém de forma limitada, para que não pudesse ir além do corpo de um “bom animal”. Era preciso adestrá-lo, desenvolver a força física desde cedo, discipliná-lo, para que pudesse exercer bem sua função na produção e reprodução do capital.

A Educação Física no Brasil é, pois, influenciada pelas instituições médicas e militares, visto que, em diferentes momentos, estas instituições definem o caminho da Educação Física, delineando e delimitando seu campo de conhecimento, sendo um importante instrumento de ação e intervenção na realidade educacional e social. O discurso médico higienista nos auxilia na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral (SOARES, 2007).

Conforme já visto, essa ideia higienista inicial era parcial e o movimento dialógico da própria área fez com que houvesse a necessidade de uma teoria que valorizasse o ser humano como ser integral, sem a distinção de gênero, raça, religião, porte físico ou aspectos biológicos que determinassem a capacidade dessas ou daquelas pessoas para cargos ou funções.

É nesse sentido que a transdisciplinaridade surge como uma abordagem que, mesmo depois de ter se passado alguns anos desse processo higienista, amplia ainda para o que se tem hoje como teoria dentro da Educação Física e da Educação Física Escolar.

1.1.3 Movimento Militarista

Em 1921, sob o conselho de Rui Barbosa, a escola deveria adotar a prática da Educação Física Militar, que se utilizava do método do exército francês. Mas é especificamente em 1931 que se dá a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física nos cursos secundários. Por um lado, compreende-se como positivo o fato de a Educação Física ganhar espaço obrigatório na rotina escolar, porém sua base epistemológica não colaborava para a compreensão do ser humano em harmonia com um mundo integral, o qual resgata, em sua teia, as dimensões emocionais, a sensibilidade ao outro, o social, a cultura ao físico e o intelectual (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997).

A fase militarista que se destaca em 1930 caracteriza a Educação Física com uma nova identidade de Educação Física, expressando a autoridade do Estado Novo, utilizada como instrumento para se alcançar o novo corpo produtivo, uma exigência da produção industrial.

Ganhava a preocupação com o processo de eugeniização da raça brasileira, dois outros ingredientes que lhe aferiam um sentido essencialmente pragmático, qual seja, o de voltar-se para o atendimento dos princípios da Segurança Nacional e, [...] visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, a ela cabendo cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do Homem brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 80-81).

Desse modo, é atribuída à Educação Física um enfoque militarista com o objetivo de fortalecer o país, buscando educar a população que deveria estar preparada para o trabalho braçal e sempre disposta a lutar pela saúde da pátria. Sendo assim, o período conhecido como Higienista perde forças no cenário brasileiro, expelindo outro trato para com a prática pedagógica da Educação Física, preocupada com o respeito à pátria. Sendo assim, “[...] a Educação Física Militarista [que] subverte o próprio conceito de saúde. A saúde dos indivíduos e a saúde pública na Educação Física Higienista de inspiração liberal são relegadas em detrimento da ‘saúde da Pátria’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 26-27).

O sentido de Educação Física, no período militarista, ganha outras características marcantes, agora subvertidas à estratégia de saúde da pátria, que se refere à relação de poder. Novamente, a Educação Física tem sua função utilitária de formar homens fortes e saudáveis, capazes de defender sua pátria, aperfeiçoando a raça. A ideia central era criar uma ideologia de defesa à pátria, assim como treinar e melhorar os índices biológicos do corpo humano (CASTELLANI FILHO, 1994).

Já Ferreira e Sampaio (2010) relatam que o papel da Educação Física no período militarista era de treinar jovens, por meio de exercícios militares para futuros combates, sendo obtido isso por meio de aulas práticas orientadas pelo paradigma biologicista de compreensão de corpo.

Com o enfoque político que o mundo passava, o Brasil viu a necessidade de estar preparado para eventual combate, pois nesse período (após 1945) ocorrera a Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, havia uma busca pela construção de corpos saudáveis, adestrados pela pátria e mantenedores do capital brasileiro e que fossem treinados desde cedo para tais fins. Assim, a chamada Educação Moral e Cívica e a Educação Física fizeram-se obrigatórias no ano de 1940, via Decreto-lei n. 2.072, não apenas para transmitir aos jovens estudantes o modelo patriótico, mas para preservar o poder dominante e inibir o surgimento de pensamentos contrários aos estabelecidos (CASTELLANI FILHO, 1994).

Nesse contexto, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com o objetivo também de proporcionar aos trabalhadores uma vivência esportiva durante o tempo livre. Vistos como estratégias de obtenção desse patriotismo, “[...] o desenvolvimento e a conservação consciente da capacidade de trabalho e da saúde do operário constituem para toda a sociedade econômica uma necessidade de real importância” (ROLIM *apud* CASTELLANI FILHO, 1994, p. 97). Desse modo, o foco é no capital e sua continuidade e não na saúde do trabalhador exatamente. Como destacou Soares (2007), à Educação Física competia “preparar os corpos” para o trabalho.

1.1.4 Movimento Esportivista

Em 1964, após a tomada do poder brasileiro por parte dos militares, percebe-se grande idolatria ao esporte. Nesse período, em 1970, a seleção brasileira de futebol havia conquistado o tricampeonato mundial e isso contribuiu para que o esporte passasse a fazer parte dos objetivos do país, desenvolvendo um ideal de produtividade e rendimento a partir do indivíduo, reafirmando um compromisso no disciplinamento e na obediência. Como alguns resultados poderiam ser ganhos na prática esportiva, o discurso da prática de atividade física se fortalece como obtenção de uma sociedade alienada aos preceitos positivistas (BRACHT, 2005).

Esse período foi marcado pela rigidez social, em que os direitos de expressão são sufocados e o esporte é visto como remédio para as doenças sociais. Os indivíduos são ensinados, no sentido de adestramento, a se ocuparem com a prática desportiva, deixando para

segundo plano as preocupações político-sociais. Esse movimento na história brasileira aparece com destaque no início da década de 1970, tendo como característica central a exacerbação ao rendimento, com uma forte política de saúde/lazer, intrínseca ao interesse econômico do esporte. Nesse contexto sociológico, presencia-se uma solução para a ordem hegemônica:

A ideia de que o fomento da prática esportiva pela grande massa da população é fator importante para o bem-estar (via promoção da saúde) e é fator compensador importante dos problemas da vida urbana crescentemente tecnologicizada. Este segundo aspecto surge com força nos países capitalistas centrais a partir da avaliação do custo financeiro das doenças hipocinéticas e afecções psicológicas, por exemplo, em desempregados, que poderiam, em tese, ser evitadas com programas de atividades físico-esportivas (BRACHT, 2005, p. 84).

O esporte no século XX é visto igualmente ao praticado no século XIX, como uma ferramenta do Estado para disciplinar os corpos para o mais próximo da reprodução do ideário das premissas neoliberais. Nesse sentido, o esporte institucionalizado corrompe o espontâneo e traz à luz as regras e a delimitação dos sujeitos envolvidos nesta prática corporal (HUIZINGA, 1980 *apud* BRACHT, 2005).

Há muito tempo, em função de sua significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado, que desvia a atenção das tensões sociais para o esporte, exacerbando uma vida insuportável, com privações do acesso ao lazer, moradia, saúde e confraternização. Desse modo, “[...] frustrações que resultariam do trabalho alienado e das condições contraditórias que não vão às verdadeiras causas, [...] e, sim, canalizadas no contexto das competições esportivas” (BRACHT, 2005, p. 30).

A forte ligação ideológica entre a prática esportiva e a sua proclamada ação no campo da educação fez com que se tornasse uma ferramenta aceita de intervenção social. Assim, o Estado brasileiro, por exemplo, conforme já comentado acima, utiliza-se da conquista da Copa do Mundo de futebol, na década de 1970, como fator ideológico para desviar o foco das atrocidades cometidas em nome da ordem social no país (BRACHT, 2005).

Nesse período, na Educação Física, área utilizada como promotora da ideia de que a realização das atividades físicas traria saúde à população, intencionada sempre pelo poder hegemônico, via-se a possibilidade de reduzir custos no âmbito da saúde (SOARES, 2007). O esporte assume então uma função biológica, que satisfaria uma necessidade natural de movimento, necessária para a manutenção da integridade biológica do homem dentro do modo de vida urbano-industrial, carregando consigo características marcantes, como o individualismo e a culpabilidade. Entende-se por culpabilidade o sujeito sendo responsável pela sua própria

prática esportiva (seja ela privada ou pública), isto é, cada sujeito é culpado pela sua manutenção.

Assim, em 1978, funda-se o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte como forma de legitimar o esporte como objeto científico da educação física.

Por outro lado, o esporte se protagoniza ainda mais na Educação Física, sob a estratégia da tendência liberal tecnicista, fortalecendo-se cada vez mais no âmbito escolar por sua característica de neutralidade científica e eficácia. Para Libâneo (1990), os conteúdos na tendência tecnicista são organizados numa estratégia lógica (e psicológica) e estabelecidos por especialistas, não aceitando a ciência subjetiva. Para tanto, são utilizados, como instrumentos didáticos, a sistematização de manuais, módulos de ensino e dispositivos audiovisuais. O método de Educação Física Desportiva Generalizada, predominante nas escolas logo após o fim do Estado Novo no Brasil, é outra estratégia que fortalece o esporte no meio escolar, uma vez que o esporte era visto como “na” escola, e não o da escola. O esporte “na” escola carrega consigo todos os valores dos padrões esportivos, como a competição, a discriminação dos mais habilidosos em detrimento dos menos favorecidos das destrezas motoras, dentre outras características que prejudicam um trabalho pautado no respeito às diferenças de cada sujeito. Já o esporte “da” escola é descaracterizado de qualquer exacerbação competitiva, preconceituosa e desrespeitosa, pois ele é compreendido para cada realidade que ali se enxerga, assimilando as necessidades e limites do contexto onde ele está inserido (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

1.1.5 Movimento Contemporâneo

A partir dos anos 80 do século XX, no contexto de abertura política, efervescência dos movimentos sociais e redemocratização nacional, o campo acadêmico da Educação Física incorpora a influência marcante das ciências sociais e humanas. Com isso, no emergente campo crítico da Educação Física, que inicialmente se ocupou mais das questões educacionais, destacam-se as obras do Coletivo de Autores (1992), de Kunz (2006), dentre outras.

Esse movimento adota novos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino da Educação Física no ambiente escolar, que confrontam os modelos reprodutivistas, pautados na filosofia positivista e expressos nas propostas de higienismo, militarismo e esportivista.

Após os anos de 1980, alguns professores de Educação Física iniciam cursos de pós-graduação nas ciências humanas, ciências sociais, filosofia e outras áreas do conhecimento.

Desse modo, o momento de reflexão do sujeito e o mundo, como participante do processo educacional, político, cultural, enfim, dos determinantes que influenciam sua existência, passa a existir com mais expressão no campo da Educação Física brasileira.

Dessa maneira, discussões apontam que a Educação Física deve ser subsidiada por determinantes que são inerentes à existência humana, uma vez que a organização definida para se pensar políticas públicas e decisões comunitárias a respeito do fenômeno está além do controle individualista estabelecido nas estratégias do governo burguês.

Nesse sentido, Kunz e Santos (2005) afirmam que todo professor que queira elaborar um plano de trabalho pedagógico primeiro deve mudar seu conceito de movimento humano, não enfatizando apenas seu aspecto corporal, biológico, mas o sociocultural e emocional dos alunos. Isso porque as vivências de sucesso, ou seja, aquelas que qualquer público terá o resultado de êxito quando realizadas, desenvolvem não só “um melhor conhecimento, mas promovem a autoestima, a integração social e o reconhecimento social que, para uma promoção da saúde, pode ser muito mais importante do que as atividades que envolvem grande esforço físico” (KUNZ; SANTOS, 2005, p. 5). Diferente das atividades que exigem um grande esforço físico, o esporte é promotor de saúde e aptidão física.

Em relação à Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) apresenta a abordagem Crítico-Superadora, a qual menciona que o aluno deve compreender a sociedade da qual faz parte, sendo necessário articular aspectos políticos, sociais, do poder, econômicos, culturais, entre outros, acerca dos conteúdos. Essa abordagem vê a necessidade da transformação social para mudança da realidade.

A abordagem Crítico-Superadora, vinda da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, realizada por um Coletivo de Autores no ano de 1992, é considerada propositiva por considerar que a prática da Educação Física, no âmbito escolar, deve ter uma intencionalidade pedagógica, a de ser capaz de participar na formação social do ser humano. Nesta, o objetivo é desenvolver uma reflexão sobre a cultura corporal, ou seja, realizar ações pedagógicas sobre o grande acervo de manifestações culturais presentes no mundo, exteriorizados “[...] pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Nos pressupostos da abordagem Crítico-Superadora, o conhecimento é tratado de forma que possibilite aos alunos a compreensão dos princípios da dialética materialista, como “[...] totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40). Deve-se entender assim o que os autores chamam de historicidade, a qual

uma prática, uma manifestação cultural não nasce pronta, mas se constrói em cada momento histórico da sociedade. Isso porque o entendimento a ser oferecido para os alunos deverá estar balizado no

[...] entender que em cada momento histórico as sociedades constroem formas de vivenciar os movimentos que são condizentes com suas necessidades e valores. Cabe então aos mesmos construir formas de experiências corporais que mais se adequam aos seus objetivos de classe e às necessidades de transformação social existentes em uma sociedade dividida e desigual (SANTOS, 2008, p. 55).

Nesse sentido, a Educação Física é vista como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança, que são elementos da cultura corporal. Assim, compreende-se a sistematização do ensinar não sob uma ótica apenas de transferência de conhecimentos, mas que proporciona aos alunos um entendimento crítico sobre o que estão assimilando, valorizando o contexto e o resgate histórico dos fatos da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para os autores, os conteúdos a serem assimilados pelos alunos devem ser oriundos de conteúdos culturais e universais, os quais deverão ter coerência com a realidade social do aluno. Isso porque a sistematização dos conteúdos, nessa abordagem, deve respeitar os princípios da relevância social do conteúdo: contemporaneidade desse conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos; e da provisoriade do conhecimento. Ou seja, todos os princípios possuem suas diferenças, embora sejam indissociáveis do processo de ensinar, uma vez que o conteúdo deve ser pensado conforme categorias citadas anteriormente, como “[...] totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

O primeiro princípio refere-se à compreensão e aos sentidos dos conteúdos para a análise pedagógica, sendo esta entendida como o reconhecimento por parte do aluno e professor da importância do conteúdo para a explicação da realidade histórica e social em que eles estão inseridos. Ao falar sobre esse princípio, é possível identificar uma compreensão harmônica tendo por base a teoria da complexidade, de Edgar Morin, que, ao falar sobre um dos princípios, propõe o princípio hologramático da complexidade. Neste, o todo se encontra nas partes e cada parte se encontra no todo, ou seja, parte e todo se inter-relacionam o tempo todo, não havendo um que seja mais importante que o outro.

O segundo princípio refere-se à oferta de conteúdos clássicos e até os mais desenvolvidos em âmbitos técnicos e científicos para os alunos. Já o terceiro princípio, o de adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno, exige que, na seleção e sistematização

dos conteúdos, os professores respeitem a prática social inicial dos alunos, ou seja, o momento histórico e as possibilidades de aprendizagem desses alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Este terceiro princípio pode ser assimilado com o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente da complexidade, pois, na construção do conhecimento, o professor deve considerar a ação do sujeito aprendente, compreendendo a inter-relação do conhecimento com as suas próprias emoções, anseios, desejos e afeto. Assim, o sujeito é visto como histórico, cultural e real no mundo em que vive.

O quarto princípio, por sua vez, é entendido a partir de uma lógica dialética dos conteúdos, fugindo do modelo do etapismo, no qual um conteúdo é ensinado e o aluno só pode aprender o próximo após a fixação do conteúdo anterior. Na simultaneidade do conteúdo, este é ensinado a partir do movimento espiral, ou seja, compreende-se o fenômeno (o que está sendo estudado) com base na ampliação de outros conhecimentos, explicando que estes são influenciados por outras particularidades do conhecimento. Assim, possibilita-se o entendimento do conteúdo por diferentes referências, fugindo da linearidade dos acontecimentos. Isso acontece também no princípio recursivo da complexidade, no qual a ideia está em romper com a lógica linear do ensino-aprendizagem, retroalimentando o conhecimento numa ordem crescente e espiral.

E, por fim, o último princípio, o da provisoriedade do conhecimento, que leva os professores a organizarem sua prática pedagógica a partir do entendimento de que o conteúdo é histórico e que sofre análise por estar em processos diferentes do que foi dito ou criado. Nesse princípio, busca-se, em todo momento, romper com o conteúdo verdade (finalizado), embora a prática do apreender sempre estabeleça uma relação de esgotamento sobre suas explicações (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outra característica importante vista nesta obra é o fato de a avaliação não ser um processo marcado pelo reducionismo do aspecto técnico, mas em concordância com seu objeto de estudo, a expressão corporal (como linguagem), o que faz da

[...] avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 104).

Nesse sentido, Santos (2008, p. 56) afirma que a avaliação tem como objetivo principal

[...] a identificação de conflitos no processo de ensino-aprendizagem e indicar as possibilidades de sua superação através de orientações críticas e criativas por parte de professores/as e alunos/as. Para que isto aconteça, há um deslocamento da função de avaliar, que passa de função exclusiva do/a professor/a para a responsabilidade de todos os envolvidos no processo, sem, é claro, eximir a coordenação do processo das mãos daquele que possui o conhecimento mais sistematizado acerca do processo de avaliação.

Desse modo, tem-se como exemplo uma aula em que o professor utiliza elementos próprios da realidade social dos alunos e contesta esses elementos com os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela sociedade, esperando que eles os assimilem em dimensões explicativas de identificação e compreensão da realidade.

Cabe mencionar outra proposta cuja essência foi idealizada pelo professor Elenor Kunz, que tem por base epistemológica a Sociologia de Habermas e a Fenomenologia. Tal obra vem questionar por que algumas predominâncias contidas no cenário histórico da Educação Física são acrescidas por uma prática pedagógica pautada apenas no ensino regular meramente esportivo, ou pelo fato de as influências biodinâmicas das áreas biológicas ditarem regras do que estudar em áreas do conhecimento correlacionadas.

O nome dessa nova perspectiva de ensino do esporte na escola é a crítica emancipatória, porque parte da análise de como o esporte tem sido trabalhado nas aulas de Educação Física pelo viés do esporte rendimento. Ou seja, as normatizações dos espaços de prática de atividades esportivas, segundo Kunz (2006), fazem com que os movimentos sejam cada dia mais padronizados, inibindo a subjetividade dos participantes e dificultando a aprendizagem do aluno por meio de um ambiente mais colaborativo entre os sujeitos.

Tratado como um objeto, o ser humano é utilizado de forma inumana para atingir determinadas marcas, negando assim o caráter subjetivo de determinado gesto motor: “Os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria, etc” (KUNZ, 2006, p. 25).

Na contramão dessa ideia, o esporte deve servir como elemento de formação autônoma e crítica, através da formação das competências objetivas, da interação social, da ludicidade e da comunicação criativa.

Então, na perspectiva crítico-emancipatória, o processo educativo deve ser estabelecido a partir de uma didática comunicativa que amplie as recepções do ouvinte e do orador. O aluno como sujeito que age no mundo deve ser preparado para fazê-lo de forma autônoma, analisando e problematizando a realidade social através do exercício da crítica aos modelos que já lhe foram impostos.

Em questões didático-pedagógicas, Elenor Kunz trabalha com alguns caminhos significativos para o trato do esporte e outros conteúdos da Educação Física na escola, que são chamados de transcendência de limites pela experimentação. Nestes, os alunos devem perceber, viver e experimentar diferentes maneiras de como lidar com o conteúdo; num segundo momento, os alunos adentram na transcendência de limites pelo aprendizado das práticas corporais já consolidadas no âmbito do conhecimento científico; e, por último, os alunos buscam transcender limites pela criação, momento este que, a partir do já vivido, os alunos buscam criar, recriar formas, descobrir novas sensações por meio de seus interesses pessoais ou coletivos (KUNZ, 2006).

Por fim, essa proposta não menciona apenas o trato do esporte na escola, embora repensem elementos para se tratar o fenômeno esportivo nesse ambiente. Mas o eixo central do autor foi resgatar o “eu” do aluno perdido num mundo injetado de pressões e padrões meramente competitivos. Nesse caso, não muito longe disso, os professores de Educação Física podem compreender a postura diante dos demais metatemas, sejam eles conceituais, procedimentais e atitudinais, e avançar para discussões e compreensões que darão mais sentido à vida e à consciência dos alunos.

É nesse sentido que a Educação Física se faz como uma área de conhecimento obrigatório no currículo da educação básica, cabendo-lhe, portanto, articular o conhecimento com os problemas históricos e sociais da sociedade e permitindo a formação crítica do aluno. Assim, a Educação Física deve ser discutida a partir de um olhar que valorize o conhecimento do sujeito sobre a vida, de modo que surja uma preocupação em transformar a sua realidade e a daqueles que vivem em sua volta, procurando melhorar a qualidade de vida das pessoas e se superando a cada dia. Desse modo, alguns direitos básicos podem vir a ser entendidos como inerentes à vida humana.

Pode se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 13).

Portanto, a Educação Física deve avançar em seus estudos e procurar novas formas de desenvolver conhecimentos acerca de seu objeto de estudo, de forma a abranger as questões biológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais, entendendo as possíveis contribuições para a formação integral do aluno.

2 DA COMPLEXIDADE À TRANSDISCIPLINARIDADE

2.1 A Complexidade

O termo complexidade, inicialmente, pode ser interpretado pelo fato de algo não ser valorizado, apesar do adjetivo complexo significar, no latim, *plecto*, *plexi*, *complexor*, *plexus*: tecido, trançado, enroscado. Pode ser considerado como algo imperfeito, complicado, difícil de desvendar, ou seja, um valor atribuído para várias relações incapazes de se resolverem, seja qual for a natureza do conhecimento específico (ARDOINO, 2012).

Por mais que atualmente ainda haja essas denotações, algumas áreas avançaram devido ao fato de, por exemplo, na matemática ser empregado o termo complexo (-xidade) com o sentido de “[...] números complexos, imaginários, impossíveis, algoritmos que não podem ser simplificados, cuja inteligibilidade supõe o encadeamento de todas as operações constitutivas” (ARDOINO, 2012, p. 548). O que de fato se tem acertado no momento é que o adjetivo complexo remete à ação de cingir, enlaçar e envolver, sendo considerado como um processo que consegue assegurar uma compreensão ampla e organizada das relações entre conhecimentos.

Nesse caso, afirma-se que, em um processo de constituição da vida, do ser e do conhecimento científico, existe um complexo de relações que não são separadas ou divididas via segregação, o que dificultaria a compreensão do verdadeiro sentido de uma coisa ou de algo estar ali. Assim, conforme assevera Ardoino (2012, p. 549):

[...] a parte permanece tão inseparável do todo quanto o todo da parte. Mas nem por isso devendo ser considerado como de maior ou menor valor, o todo é de agora em diante reconhecido como algo de diferente da soma de suas partes.

Uma das questões principais que devem ser notadas é a heterogeneidade do movimento que é causado pela união dos sistemas do pensamento fugindo da lógica meramente racionalista e cartesiana apontada tão bem por Auguste Comte. Isso obriga elevar outro olhar para os vários fenômenos, elaborando a ação de leituras plurais para o mesmo fenômeno, assim requalificando suas perspectivas e, ao mesmo tempo, gerando outras situações que não estavam previstas devido às várias formas de se questionar os diferentes movimentos da relação entre espaço e tempo. Desse modo, a “[...] a complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural” (ARDOINO, 2012, p. 551).

Na compreensão de Ardoino (2012), o princípio de multirreferencialidade consegue ultrapassar a barreira das causas e relações homogêneas, trazendo para si aspectos e uma compreensão para além da heterogeneidade. Ainda conforme o autor,

[...] uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações, [que] vai especificar melhor essa abordagem. Não somente os diferentes sistemas de referência, reciprocamente, mutuamente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história (ARDOINO, 2012, p. 554).

Nesse caso, entende-se por heterogeneidade as diferenças presentes na constituição do todo, não na intensidade de preencher o vazio já enunciado, mas com a extrema sensibilidade de reconhecer os vários espaços que ocupam os diferentes sentidos dos inúmeros fenômenos relacionados com o objeto desta investigação.

Morin (2012) afirma que a complexidade é um problema, tornando-se um desafio a ser superado, uma dificuldade não esperada, jamais sendo uma resposta pré-estabelecida. Conforme explicitado anteriormente, *complexus* é o que está ligado e sincronizado em forma de tecido. Sua essência reorganiza polos negativos e positivos, surgindo o principal parâmetro, o da incerteza. E esta pode estar ligada a um plano auto-hetero-eco formador da sociedade.

Como a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de “tecido” e sobre a incerteza (MORIN, 2012, p. 564).

Nesse intuito, percebe-se a importância do tratamento de um olhar diferenciado para a realidade no século XXI, pois o que se vê atualmente são problemas gerados numa dimensão complexa, transnacional, transdisciplinar e transversal do ser. Uma sociedade cada vez mais globalizada em situações econômicas, tecnológicas, científicas, acaba inter-relacionando suas dificuldades com os problemas de cunho moral e de heterogeneidade humana. Portanto,

Necessitamos de um pensar complexo, mais profundo e abrangente, que reconheça o mundo fenomenal constituído de totalidade-partes e que não fracione o ser humano em cabeça, tronco e membros, nem separe o indivíduo do mundo em que vive. Um pensar complexo que compreenda que razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis em nossa corporeidade, que reconheça que, para se pensar bem, é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos (MORAES, 2008, p. 90-91).

Parece apropriado para o momento reconhecer a seriedade em conversar novamente com as práticas e saberes antigos, assunto este que a sociedade científica pouco discutia, porque desvalorizava sua importância e que não foi possível escondê-los por muito tempo. Dessa maneira, parece também apropriado repensar uma ciência que consiga apresentar coerentemente caminhos para a compreensão entre as relações com a sociedade, com as várias culturas, com o status econômico e humano da vida. Para isso, se pensar numa base complexa de realidade é, “[...] certamente, mudança de paradigma, [tanto] em relação às dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas” (MORAES, 2008, p. 91).

Uma vez que os pressupostos da complexidade estão inerentes ao cósmico, ao mundo e a tudo por ele produzido, precisa-se compreender a emergência necessária para se ter uma reforma paradigmática, não apenas em uma dimensão da vida, mas nos aspectos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica (MORAES, 2008).

Apesar de o pensamento complexo não ser discutido apenas em uma área do conhecimento, é na educação que se pode enxergar um grande avanço para a compreensão dos fenômenos, visto que, por meio dela, se consegue articular a compreensão de sujeito presente na sociedade. Então, nesse processo, é a “práxis do pensamento complexo, ainda mais do que sua prática, que deverá constituir a escola desejada” (ARDOINO, 2012, p. 557). Isso porque “A complexidade é concebida como uma reforma profunda do pensamento, uma tomada de posição epistemológica que, em si mesma, é desígnio e método educativos” (ARDOINO, 2012, p. 557). Corroborando essa ideia, Moraes (2008, p. 91) aponta que a complexidade

[...] é um fator constitutivo da vida e, como tal, deve ser considerada como uma propriedade relevante no tratamento das questões educacionais. Antes de ser uma teoria, um princípio para pensar a natureza da matéria, da vida e do ser humano, como fator constitutivo da vida é, portanto, um princípio de natureza ontológica que traz explicações a respeito da natureza do ser e de sua realidade.

Ao falar que a complexidade é um fator constitutivo da vida, quer-se dizer sobre o valor dado a ela, ou seja, a capacidade de coordenar os acontecimentos, as várias relações biológicas e físicas, os eventos, os vários fenômenos e também os diversos processos, num sentido complexo e amplo, o que o torna um tecido que trança e entrelaça todos a todo momento (MORAES, 2008).

Para tanto, há de se conhecer que há uma certa organização controlada nessa reforma de pensar o mundo, não a ponto de ser linear ou absoluta em suas leis, mas na compreensão de que é possível existir flexibilidade de suas estruturas, pois uma vez ou outra os rumos levam para

bifurcações contrárias e caminhos incertos (MORAES, 2008). Então, ter um pensamento complexo é “[...] ser capaz de unir conceitos divergentes e que normalmente são catalogados de maneira fechada e com visão limitada. É ter um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sintetizar, de construir, desconstruir e reconstruir algo novo” (MORAES, 2008, p. 93).

2.2. Estrutura do pensamento complexo

Notam-se diversas concepções teóricas de se fazer e compreender a ciência, o que levanta diferentes enfoques ontológicos e epistemológicos, os quais influenciam o modo como acontecem as práticas educacionais. Sendo assim, toda prática pedagógica é inerente a um olhar teórico, político e social e, nesse sentido, há de se evidenciar alguns caminhos necessários para se compreender a estrutura desse novo paradigma.

Vale ressaltar que não existe uma ordem em relação um ao outro, mas uma complementaridade entre ambos, porque a todo o momento eles se entrecruzam, se autocompletam. Os operadores cognitivos do pensamento complexo se inter-relacionam por meios dos princípios: Princípio sistêmico-organizacional; Princípio hologramático; Princípio retroativo; Princípio recursivo; Princípio dialógico; Princípio da auto-eco-organização e Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente (MORAES, 2008).

Os operadores cognitivos do pensamento complexo podem ser considerados como uma série de categorias que colabora para a compreensão do elo da complexidade em conjunto ao pensamento prático. Ou seja, eles possuem a capacidade de ajudar uma melhor compreensão das relações entre os fenômenos e processos educativos, assim os fazendo com o despertar para religar os saberes inerentes às perspectivas lineares e ecossistêmicas (MORAES, 2008).

O princípio sistêmico-organizacional é responsável por ligar o conhecimento das partes ao todo. O todo também não é só a soma de todas as partes, porque a soma das partes pode resultar num todo pequeno ou grande em relação ao conhecimento prévio estabelecido. Nesse intuito, não há como quantificar tais mudanças, porque elas acontecem a cada momento pela intervenção da vida na sociedade. Assim, a ação do todo depende necessariamente das ações das várias partes, mas não necessariamente elas reunidas são o todo. Então, seria difícil se chegar a um determinado resultado de pesquisa fidedigno, retirando apenas uma parte do fenômeno analisado, visto que todas as partes retroalimentam a ação de todas as partes, e elas se completam constantemente (MORAES, 2008).

Um exemplo a ser citado pode ser um jogo de voleibol, no qual algumas metodologias utilizam o treinamento isolado dos fundamentos táticos e técnicos, acarretando uma ação unilateral entre eles. Seria mais conveniente e melhor aproveitado, tanto do ponto de vista tático quanto do olhar técnico, o ensino do voleibol adotar metodologias que priorizassem o ensino dos fundamentos técnicos e táticos incluídos em situações de jogos. Isso porque todos os fundamentos e situações são necessariamente interdependentes uns dos outros.

O princípio hologramático remete-se à compreensão de que não somente a parte está no todo, mas o todo está também inerente às partes. Ou seja, uma simples parte que seja tem capacidade de explicar o todo, mas ela só não é o todo. É por isso que a ideia do holograma

[...] ultrapassa o reducionismo que só consegue ver as partes, como também o holismo que vê o todo, aparentemente, mas esquece de sua dinâmica. Esta tessitura comum gerada pela trama da complexidade, pelos fluxos nutridores que ativam os diferentes fenômenos e processos, informa que tudo está relacionado com tudo nos diversos níveis organizacionais e também que toda ação implica interação, ou seja, inter-relação. Para ele, este princípio se apresenta tanto no mundo físico, biológico, quanto no mundo social. Por exemplo, no mundo físico temos os fractais, na biologia temos as células e no social temos os indivíduos e as informações que circulam (MORAES, 2008, p. 99).

Como apresentado acima, tal princípio compreende uma inter-relação entre as partes, de forma que elas sempre irão se retroalimentar, numa intensidade que não se retornaria a uma mesma forma. Desse modo, o todo está inerente a cada uma das partes, e esta compreensão deve ser respeitada no momento do planejamento de estratégias de pesquisas ou práticas de ensino.

Didaticamente, o princípio hologramático da complexidade pode ser representado com um exemplo simples de uma equipe de futsal, com cada time possuindo um número de atletas. Estes representam as partes e nenhum é mais importante que o outro, porém todos têm sua função na tática do time, de modo que todos se interdependem e que a soma das partes pode ser mais do que o todo. Nesse intuito, quando os atletas se superam a cada treino e a cada jogo, eles elevam, cada vez mais, o aprendizado do grupo e avançam em questões táticas e técnicas de entrosamento da equipe.

No que diz respeito ao princípio retroativo, pode-se compreender o fato de os processos se retroalimentarem por consequência das urgências e especificidades de cada fenômeno, ou seja, rompem a lógica da causalidade linear presente na ciência moderna e positivista. Tal fato ocorre de forma que pode ser nomeado como um retorno ao que foi feito (*feedback*), refletindo o movimento dialógico da vida e da natureza em contraste com a ciência. Para uma simples

ilustração deste princípio, vale fazer uma analogia com o esporte, no qual as ações de um atleta são repensadas por ele mesmo, ou por sua equipe, a fim de reconhecer os erros e usá-los como referência para se melhorar posteriormente.

Esse princípio colabora para a compreensão desta pesquisa, uma vez que se busca investigar práticas transdisciplinares, isto é, práticas que ultrapassem a causalidade tradicional do ensino. Isso vem ocorrendo com os professores de Educação Física, porque, mediante o contato com referenciais teóricos emergentes, se veem na necessidade de buscar estratégias de ensino e análises científicas diferentes das unicasais e positivistas presentes nessa área de conhecimento.

Não distante do princípio anterior, o princípio recursivo rompe com a lógica linear, de maneira a compreender e elevar o conhecimento numa dimensão de espiral crescente, porém estando numa fase da auto-organização dos sistemas. Para compreender melhor,

[...] na relação teoria-prática, ambas vão se nutrindo mutuamente. É uma prática grávida de teoria e uma teoria impregnada do conhecimento gerado na prática transformadora. Aqui, nenhuma é mais importante do que a outra. Ambas dialogam entre si, se nutrem, se enriquecem e se reinventam. Da prática, nasce uma nova teorização ou uma nova perspectiva enriquecedora de outras ações, dando ensejo a um processo evolutivo em constante renovação (MORAES, 2008, p. 101).

É por isso que as práticas pedagógicas devem adotar uma postura reflexiva e flexível do ponto de vista teórico e didático, visto que o planejamento de ações inflexíveis dificulta o contato e a compreensão dos movimentos circulares do sistema espiral, que abrange outras dimensões notadas durante o período de andamento do processo.

Conforme Moraes (2008), o princípio dialógico está presente para dar conta da associação do que é aparentemente considerado antagônico, associado à ideia de união dos contrários. O que acontece é que um processo não é linear, pois ele se retroalimenta, reinicia, recomeça, de forma espiral e crescente, não se encerrando nele mesmo. Mas por influência da vida, da sociedade, ele denota outros sentidos e resultados. Nesse sentido, ele é tido como inacabado, não é verdade absoluta, até mesmo porque uma pesquisa não consegue resolver e desvendar os problemas de um determinado fenômeno.

No âmbito da pesquisa, fica evidente que o pesquisador faz parte (na dimensão das emoções, do caráter científico e de convicções teóricas) da pesquisa em que está inserido, sendo, por isso, que não se pode separar sujeito de objeto, muito menos pesquisador de fenômeno. Nesse sentido,

A dialogicidade dos processos pressupõe, metodologicamente, a necessidade de compreender e melhor explorar as relações sujeito-objeto, indivíduo-contexto, bem como as influências da sociedade, dos ambientes ou da comunidade sobre os sujeitos em processos de formação (MORAES, 2008, p. 103).

Pensar nesse princípio, por exemplo, é reconhecer que, na organização da prática pedagógica do professor de Educação Física, não se pode tratar um conteúdo como pronto, muito menos tratar com outros níveis da realidade de cada aluno. Se na educação infantil o professor for tratar de esporte, ele deve respeitar a importância do brincar e da imaginação da criança. Porém, no decorrer da escolaridade, ele consegue ir inserindo o conhecimento e, de forma espiral, ir buscando que seu aluno compreenda as relações do conteúdo com sua própria vida, a fim de que ele entenda que o esporte, ou qualquer outro conteúdo, não está isolado, mas que, historicamente, carrega símbolos e sentidos de sua prática nessa sociedade.

O princípio da auto-eco-organização é alimentado pela relação entre autonomia-dependência. A autonomia é dada porque cada estrutura obedece às suas regras e condutas, sendo ela interdependente do contexto e da cultura de seu fenômeno. Ou seja,

[...] o aprendiz somente pode ser autônomo a partir de suas relações com o meio, com o contexto em que vive, levando-se em conta suas relações com o ambiente, ao qual está estruturalmente acoplado em termos de energia, matéria e informações (MORAES, 2008, p. 105).

Para esclarecer este princípio, vale ressaltar uma explicação simples e evidente nas aulas de Educação Física. Por exemplo: uma menina, por não ter facilidade em uma determinada prática esportiva, se exclui do processo de aprendizagem dessa prática. Isso acontece porque, algumas vezes, ela não quer ser vista como alvo de brincadeiras pelos mais habilidosos ou mesmo porque tem medo de não conseguir. Porém, o que muitos não avaliam é o fato de essa pessoa nunca ter tido contato com tal modalidade e isso acontece geralmente com a prática do futebol, uma vez que grande parte das meninas, ao invés de ganhar uma bola de futebol para brincar, ganha bonecas. Não que essa atitude esteja errada, mas pode influenciar na vida afetiva e sensível da criança. Pelo fato de esse exemplo lidar diretamente com o princípio supracitado, fica claro que, para se ter autonomia no processo, é preciso ter contato, ter vivido experiências próximas, ter sentido a dor de pisar no chão da rua de casa atrás de uma bola.

E, por fim, o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente é um dos principais guias do pensamento complexo, pois, a partir dele, é possível reintroduzir, em dimensão metodológica e epistemológica, o sujeito abandonado pelas estratégias de ensino e pesquisas

tradicionais. Fato este que ocorre em pesquisas de cunho positivista, nas quais o sujeito se ausenta do objeto de pesquisa e não se considera como parte do todo, excluindo sua inter-relação da pesquisa para com suas emoções, motivações, anseios, desejos e afeto. Nessa visão, o sujeito é visto como a-histórico, negando sua essência cultural e histórica no processo de desvelamento da realidade.

Para ilustrar este princípio de forma simples e didática, é possível visualizar uma aula de voleibol cujo objetivo seja vivenciar o bloqueio e ataque do voleibol. Partindo do princípio de incluir todos os alunos nessa aula, sejam altos ou baixos, fixa-se uma ponta da rede no ponto regulamentado pelas regras oficiais do voleibol, e na outra ponta fixa-se na altura do aluno mais baixo da sala. Dessa forma, a rede ficará evidentemente de um lado mais alto do que o outro. Feito isso, fazem-se três colunas: uma do lado menor, uma no meio da rede e outra do lado maior. Assim, os alunos terão a capacidade de vivenciar, em três níveis distintos, a realização do bloqueio e do ataque do voleibol. Embora seja um exemplo simples, essa aula possibilita que o outro, antes excluído, seja pela altura ou não, pelo menos busque realizá-la, muitas vezes até procurando possibilidades para superar o primeiro passo que foi dado inicialmente. Então, aqui se pode visualizar a aplicação do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente da complexidade, uma vez que é alterada toda uma estrutura a favor do aprendizado do aluno.

2.2 BUSCANDO COMPREENDER A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR

2.2.1 Prática Pedagógica

Inicialmente, ao falar de prática pedagógica, faz-se importante ressaltar o valor simbólico que tal ação infere sobre a subjetividade e vida profissional de cada sujeito-professor ou professora, em qualquer nível de ensino. E que essa ambição de conceituar brevemente esteja ligada por um processo de repensar essa prática pedagógica, refazer caminhos e retroalimentar uma prática pedagógica que vá além de um conjunto de disciplinas.

E esse é o intuito que esta própria pesquisa se coloca como desafio para o pesquisador, que é partir de um diálogo constante entre idealização teórica e a realidade prática. Por meio desta pesquisa, busca-se investir em uma cultura que evidencie o repensar pedagógico do eu-professor e da prática pedagógica escolar da Educação Física. Dessa forma, o ensinar não deve ficar apenas no transmitir o conhecimento a todo custo, mas que o professor saiba auto-organizar sua prática pedagógica, facilitando sua própria mediação pedagógica para que o aluno contribua para o processo de construção do conhecimento.

Corroborando esta ideia, Machado (2005, p. 128) questiona qual a natureza dessa prática pedagógica ao dizer que:

Em verdade o que não se consegue definir com clareza é sobre a natureza dessa atividade. Esta prática diz respeito à atividade do professor ou à atividade do aluno e sobre a qualidade desta atividade? Considerando-se que a atividade crítica e criativa do aluno é fundamental para a ocorrência de aprendizagem significativa, a prática pedagógica precisa incluir a atividade deste agente, sem a qual não poderá ser entendida como prática pedagógica. A atividade que exclui a participação ativa do estudante é um equívoco pedagógico.

Veiga (1989), por sua vez, entende a prática pedagógica como prática social segmentada por objetivos e finalidades a serem alcançados. Assim, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que está inerente à relação teoria-prática e nesse pensamento é necessário que os professores busquem sua efetiva realização.

A prática pedagógica, por ser teórico-prática, estabelece um papel ideal, teórico, idealizado pela subjetividade humana, e também um lado real, material, essencialmente prático e objetivo.

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições

concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima (VEIGA, 1989, p. 17).

Se o lado teórico da prática pedagógica está pautado em um conjunto de ideias a partir das teorias pedagógicas, o lado objetivo-prático é exemplificado pelos meios, as maneiras pelas quais as teorias pedagógicas são inseridas em ação docente. O que diferencia a prática da teoria é o *status* real e objetivo de sua aplicação, de modo que sua finalidade principal seja a transformação real, bem como a resolução das problemáticas de um contexto social (VEIGA, 1989).

É por isso que se deve ter atenção perante às práticas pedagógicas na ação docente, pois

A prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exerce uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo (VEIGA, 1989, p. 17).

Então, fica evidente que ambas, a prática pedagógica e a realidade social, não podem ser dissociadas, muito menos serem esquecidas na ação docente. Isso porque o professor, ao organizar pedagogicamente seu trabalho, não pode abandonar o contexto social em que seus alunos, sua escola e sua comunidade estão inseridos.

Para Verdum (2013), o conceito de prática pedagógica pode ter inúmeras concepções, embora não possa ser definida, uma vez que isso vai mudar conforme cada postura e princípio em que ela estiver engendrada, ou seja, cada fundamentação vai depender do olhar epistemológico dado à compreensão de mundo e de relações pedagógicas. Para tanto, Machado (2005, p. 127) chama atenção para a dificuldade encontrada ao se tentar definir, no âmbito da Educação, a prática pedagógica:

Definir prática pedagógica tornou-se quase um tormento, pois poucos haviam se dedicado a tal zelo, uma vez que, para muitos, prática não se teoriza, prática se pratica. Colocava-se a descoberta da filosofia da educação que fundamenta a prática de cada um. Ficava claro que a divergência nas definições era de cunho filosófico.

Ao pensar sobre prática pedagógica, Verdum (2013, p. 94), inspirado em Paulo Freire, parte “[...] de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno”.

Nessa perspectiva, Fernandes (2008, p. 159) menciona que uma prática pedagógica no sentido dialógico está para uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Dessa forma, conforme a autora acima, a aula se constitui num espaço-tempo que são evidenciados em diferentes contextos históricos, formando grandes teias de relações, nas quais problemáticas são notadas, mas que nascem as possibilidades de se construir a melhoria da capacidade humana sendo mediada por relações dialógicas.

Essa prática entre professor e aluno se dá numa troca de ensinantes e aprendentes, ambos se autoajudando para o processo de construção do conhecimento. Isso porque o aluno consegue avançar com o movimento de reconstrução dos saberes que o professor faz e o professor aprende também com a lida sobre prática social do aluno (VERDUM, 2013). No entanto, conforme dados desta mesma pesquisa, a autora traz como resultado que é preciso avançar em termos de prática pedagógica, sendo necessário ir além da compreensão de mera transmissão do conhecimento e competência instrumental.

No âmbito das teorias da Educação, tem-se a pedagogia histórico-crítica, a qual segue uma estrutura ímpar na relação entre teoria e prática. Nesta, o professor utiliza-se de elementos próprios da realidade social dos alunos, contesta e amplia esses conhecimentos com os científicos historicamente produzidos pela sociedade. E ainda espera que os alunos alcancem a assimilação desses conhecimentos em dimensões explicativas, identificando e compreendendo a realidade.

Percebe-se que tal proposta está centrada em uma filosofia marxista, cuja centralidade pedagógica está mais expressiva na corrente pedagógica crítico-progressiva. Saviani (2001) vai dizer que a pedagogia histórico-crítica está entre um equilíbrio das tendências não críticas e das crítico-reprodutivistas. Esta corrente, visando a uma aprendizagem significativa, propõe um método pedagógico constituído da prática social com a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

Entende-se por prática social uma preparação dos alunos pelo professor, no sentido de identificar os seus conhecimentos a respeito de determinado assunto trazidos de suas vivências, ou seja, trata-se daquilo que o aluno já conhece sobre o assunto a ser tratado. Entende-se que a mobilização dos alunos, nesse sentido, deve criar um ambiente propício para o aprendizado.

Sendo assim, é papel do professor a reorganização das diversas manifestações (ou a ausência delas) na direção de uma forma aglutinadora de pensar o processo de abordagem de um conteúdo (SAVIANI, 2001). É importante ressaltar que essa prática social é concebida numa perspectiva dialética e se refere a uma totalidade histórica e social, numa relação entre classes diferentes. Ou seja, o conteúdo deve considerar as contradições identificadas na realidade dos alunos e do professor.

A problematização é o segundo momento dessa abordagem. Dentre outros aspectos, pode-se dizer que esse é o momento em que a prática social é analisada e interrogada, ou seja, posta em questão. Esse processo deve levar em consideração o conteúdo apresentado aos alunos e as exigências sociais a respeito desse conhecimento. Com a responsabilidade de estimular o raciocínio, a problematização deve levantar os diversos aspectos interligados ao conteúdo, no sentido de abordá-lo em sua totalidade e ir ao encontro da realidade prática dos alunos. Assim, a problematização é fundamental para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem (GASPARIN, 2005).

Uma vez que a problematização sistematiza as questões identificadas na prática social, a instrumentalização estabelece a confrontação entre os sujeitos da práxis, isto é, entre o aluno e o objeto do conteúdo. Como essa relação recíproca depende da mediação do professor, assim se estabelece a tríade professor-aluno-conteúdo, marcada pelas determinações sociais que caracterizam cada um desses elementos (GASPARIN, 2005).

Como exemplo prático, pode-se analisar a categoria do corpo no momento em que se incorpora a compreensão do tema corpo (a partir dos textos e dos teóricos) e o seu contexto na sociedade. Assim, recriando e incorporando, no cotidiano de alunos e professores, tal aprendizagem passa a ser significativa e compreensiva sobre tal objeto.

Dessa maneira, a instrumentalização é o processo que viabiliza a assimilação do conteúdo pelo aluno para que ele possa recriá-lo e incorporá-lo, transformando-o em instrumento de construção pessoal, sendo que, para tanto, a operação mental básica do aluno para a construção do conhecimento é a análise.

De acordo com Gasparin (2005, p. 128), a “Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”. Ou seja, é o momento em que os conteúdos são generalizados e se tornam significativos, tanto no seu aspecto próximo ao cotidiano do aluno quanto no seu caráter universal.

E, por fim, a prática social (final) é o momento em que o aluno já ultrapassa o desenvolvimento sincrético do conhecimento, pois o processo que ocorreu desencadeará novas

dúvidas, que precisarão ser postas em questionamento, iniciando-se, por isso, outro movimento de redescoberta do oculto.

Diante disso, é possível compreender que os estudos da abordagem comportamentalista compreendem a prática pedagógica como uma atividade unicamente observável, visto que geram uma ordem objetiva e concreta, de forma que os resultados possam ser registrados e sistematicamente comprovados. Os pesquisadores da área cognitivista entendem por prática pedagógica uma atividade que visa desenvolver o raciocínio dos estudantes, levando-os a sanar problemas. Já os humanistas alimentam a prática pedagógica por meio da consideração de todo o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo e respeitando as relações humanas que acontecem durante o movimento pedagógico (MOREIRA, 2004).

Então, se há vários olhares em diferentes direções filosóficas, Machado (2005, p. 128) vai ressaltar que

As filosofias reunidas, para a produção de uma prática, promovem a junção pedagógica que deverá dar conta do desenvolvimento dos níveis de aprendizagem de forma integrada. Esta reunião não pode se realizar apenas com a junção dos pensamentos filosóficos, mas através das escolhas adequadas às questões problematizadas na prática cotidiana refletida. [...] A prática refletida precisa ser feita com os envolvidos durante e ao final do processo, administrando conflitos e organizando ideias coletivas, tomando decisões, arbitrando e conduzindo o grupo à ação comunicativa. Assim como se diz que o ato pedagógico é carregado de intencionalidade, é preciso ressaltar que todos os envolvidos precisam assumir esta intencionalidade.

Nesse sentido, qual seria uma melhor abordagem para nortear uma prática pedagógica? A resposta está justamente na compreensão de uma realidade que se relaciona dinamicamente, em um mundo diverso e incerto de suas ações futuras. A formação de professores e a formação continuada têm papel fundamental nessa construção, haja vista que, em um mundo que se inter-relaciona com várias dimensões e em diferentes níveis de realidade, dificilmente este será analisado ou compreendido apenas por uma direção. Há, portanto, a necessidade de se criar ambientes favoráveis, redes colaborativas e avançar em questões teórico-epistemológicas para a educação, a fim de acompanhar esse movimento dialógico que o mundo faz.

É nesse intuito que esta pesquisa se torna um desafio para a própria prática pedagógica na Educação Física Escolar, uma vez que estão sendo utilizados todos os esforços para compreender as bases epistemológicas e metodológicas da Transdisciplinaridade. Busca-se, pois, avançar em contribuições concretas para o campo pedagógico da Educação Física, valorizando uma prática pedagógica mais humana, preocupada com a subjetividade dos sujeitos envolvidos, com a afetividade nas relações professor-aluno e com o olhar sensível para as

diversidades presentes em sala de aula. Porém, vale ressaltar que tal postura não isenta todo o conteúdo histórico e científico já construído, mas justamente por meio de metatemas, ou problemáticas levantadas, se dá a construção de conhecimentos pertinentes a cada comunidade.

Behrens (2005), em sua obra, busca alertar os professores para a importância de se recriar o ensino e a aprendizagem no ensino básico e no âmbito superior de ensino, rompendo com os velhos paradigmas que limitam o poder da criatividade dos alunos. Reverbera a atenção para a necessária superação de práticas tradicionais e repetitivas rumo a uma nova visão sobre o ensino, a qual visualiza as necessidades e anseios do ser humano do século XXI, considerando-o como sujeito parte de um planeta harmonioso que se inter-relaciona com a natureza e com os outros seres humanos.

Em uma sociedade já globalizada pelas informações, na qual a tecnologia tem dado um suporte para todos os âmbitos sociais e culturais, faz-se necessário questionar a utilização de propostas metodológicas que exijam uma simples passividade dos alunos, não possibilitando-lhes desenvolver a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso pensar em uma nova abordagem que consiga resgatar os valores que são inerentes à própria vida em sociedade, como a solidariedade, o respeito às diversidades, a sustentabilidade, a ecoformação e a preservação da natureza. Então, se faz emergente uma ação docente que imprima esses valores e, ao mesmo tempo, conscientize o indivíduo, preparando-o para uma libertação autônoma (BEHRENS, 2005).

Por isso, ainda em caminhos iniciais, a transdisciplinaridade aplicada na prática pedagógica do professor, seja no processo de formação inicial ou continuada, oferece oportunidades para novas situações emergentes da vida pedagógica. Ela abre espaços para a construção de processos de ensino que possibilitam processos de aprendizagem auto-eco-organizadores, contribuindo para a transformação da realidade planetária atual e ampliação da consciência, da percepção e do sentido da vida do sujeito cognoscente.

A prática pedagógica transdisciplinar pode ajudar o alunado a aprender a pensar a partir da transdisciplinaridade, que está pautada nos pilares: complexidade, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade (NICOLESCU, 1999). Por isso, além de dar capacidade para os alunos compreenderem melhor as dimensões da vida humana, a transdisciplinaridade também conseguirá estimular a formação de conceitos, articular conceitos em uma perspectiva multidimensional e multirreferencial, desenvolver a razão, a emoção, a percepção e a consciência.

As práticas pedagógicas transdisciplinares instigam criar espaços de diálogo e construção de saberes baseados no conhecimento científico, nas disciplinas, no religar das

disciplinas, nas artes e na busca pela evidenciação de problemáticas sobre questões fundamentais da cultura contemporânea. Nessa perspectiva, é importante fazer sentir e pensar para promover a reforma do pensamento e as diferentes linguagens que podem auxiliar nesse processo. O professor que se fundamenta no e na transdisciplinaridade se desafia a pensar e criar outras possibilidades para os processos de ensinar e aprender, reinventando sua prática pedagógica. Nesse movimento, o professor precisa buscar assumir uma atitude transdisciplinar e, além disso, construir, por meio de metatemas, compreensões espiraladas (SUANNO, M., 2015).

Como os estudos e pesquisas educacionais fundamentados na complexidade e transdisciplinaridade são historicamente recentes, ainda há muito para ser investigado e construído. Isso porque há vários pesquisadores e professores imbuídos nessa tarefa de pensar complexa e transdisciplinarmente para construir uma docência transdisciplinar, didática transdisciplinar, formação transdisciplinar, práticas pedagógicas transdisciplinares, pesquisa transdisciplinar, enfim um trabalho docente transdisciplinar.

2.2.2 Religando os saberes: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Neste momento, discute-se a proposta da transdisciplinaridade, estabelecendo possíveis diálogos com o campo da educação, com a instituição social escola e também com a vida. Aponta-se também a criatividade como fatores fundamentais para a construção de uma sociedade melhor a cada dia, formada por seres humanos conscientes de suas ações pessoais e sociais, destacando o reflexo destas para a vida planetária.

Pensar a instituição escola nos princípios e fundamentos da transdisciplinaridade é problematizar questões relacionadas aos valores humanos, à solidariedade, ao meio ambiente, e aos demais aspectos que refletem na escola atual conectada com a vida e para vida. Assim, torna-se emergencial repensar a escola em sua forma de organização e estrutura política (ZWIEREMICZ, 2013).

Dessa maneira, pensar a educação escolar do ponto de vista da transdisciplinaridade e da criatividade é uma possibilidade de contribuir para uma escola que humaniza, potencializa valores e virtudes e contribui para a formação de seres críticos, sensíveis e conscientes de sua história e de sua contribuição para a vida no e do planeta.

A vinculação da escola na formação de um cidadão consciente de sua participação no mundo em que vive continua em pauta. A consciência ecoformadora, transdisciplinar e criativa são suportes para ações, intervenções e transformações pessoais, sociais e planetárias baseadas na ética e na corresponsabilidade, na construção de um presente que interferirá, consideravelmente, na organização de dias melhores, mais generosos e agradáveis para as gerações futuras (SUANNO, J., 2014, p. 180).

Vale enfatizar que o âmbito escolar, muitas vezes, ainda é pensado sob a ótica racional, com as disciplinas organizadas sem conexão, buscando acumular conteúdos de forma passiva. Com isso, a afetividade, a sensibilidade e a emoção estão sendo desvalorizadas no ambiente escolar. Na contramão dessa realidade hegemônica, pesquisadores como Edgar Morin (2012), Saturnino Torre (2013), Zwieremicz (2013), Moraes (2006), Suanno, M. (2013), Suanno, J. (2014) e outros têm se dedicado a estabelecer um trato diferente para a escola, pautado na criatividade e no movimento transdisciplinar.

Compreende-se, assim, a necessidade de se discutir a educação escolar englobando razão e emoção, sentimento e pensamento, numa visão do ser humano como ser integral e complexo, formado indissociavelmente por corpo e mente. A escola não pode se esquecer de que razão e emoção não se distanciam, mas se relacionam intrinsecamente.

Uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirija à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes [...] não podemos privilegiar a inteligência do homem em relação a sua sensibilidade e ao seu corpo [...]. Precisamos ajudar a construir seres em permanente questionamento e em permanente integração (NICOLESCU, 2005, p. 206-207).

Compreender que o mundo é criado e transformado por relações sociais pode assegurar que os entre espaços, onde todos os seres humanos terrestres estão inseridos, vivem em uma sociedade complexa. Por isso, quando se deseja estudar qualquer objeto de investigação, é viável reconhecer “[...] seus respectivos vínculos e relações para, assim, tentar captar sua dinâmica recursiva, retroativa e não linear” (SUANNO, M., 2013, p. 12).

Por consequência, seria inevitável expor a defesa sobre a transdisciplinaridade como uma aliada ao trabalho do professor de Educação Física escolar, sem antes apresentar brevemente alguns conceitos que estão em jogo e não podem ser banalizados e muito menos esquecidos nesta discussão. Os conceitos em questão são os seguintes: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Disciplinaridade

A disciplina é um aglomerado de conhecimentos específicos, com suas determinadas características sobre o planejamento do que será ensinado, das técnicas, dos conteúdos e dos materiais (FAZENDA, 2002). Mas o que ocorre comumente, em algumas instituições de ensino, é o currículo escolar se encontrar alicerçado com as disciplinas desarticuladas uma das outras, cada uma com seu saber específico de uma área de conhecimento, sem estabelecer conexões com os demais saberes da vida humana.

Essa autora muito antes afirmava que a disciplinaridade consiste na organização do processo de ensino em disciplinas que tratam de conhecimentos especializados, representando fragmentos da realidade. É o que comumente acontece em muitas escolas, nas quais o currículo escolar está organizado com disciplinas desarticuladas, cada uma com seu saber específico, sem estabelecer conexões com os demais conhecimentos (FAZENDA, 1979).

Multidisciplinaridade

O conceito de multidisciplinaridade é alienado às disciplinas diversas do currículo, sem muita relação entre elas, como, por exemplo, entre a Educação Física, a Geometria e a Geografia. As disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas, cada uma no seu extremo do currículo, não havendo diálogo entre elas. Em decorrência disso, observam-se conteúdos repetidos. Ou seja, refere-se à “justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas” (FAZENDA, 1979, p. 27).

Pluridisciplinaridade

Já a pluridisciplinaridade condiz com a justaposição de disciplinas que possuem certo grau de proximidade em sua essência, como é o caso da matemática e da física, ou da Educação Física e das Artes. As disciplinas que permeiam o currículo, segundo Fazenda (2002), trocam conhecimentos, experiências e metodologias entre si, isto é, elas mantêm um diálogo, porém não chegam ao ponto de criar um novo conhecimento.

Interdisciplinaridade

O surgimento da interdisciplinaridade tem origem nas Ciências Humanas, no ano de 1961, por meio de um projeto vinculado à UNESCO e idealizado por George Gusdorf. Além de buscar a unicidade do conhecimento e a superação da natureza fragmentária e reducionista de uma ciência positivista, também almejava inspirar-se em um movimento de renovação paradigmática. O que de fato impulsionou esse movimento foram, também, os vários movimentos oriundos da Europa, como foi o da década de 1960, realizado pelos estudantes que

buscavam uma reestruturação de natureza social, política e cultural dentro das universidades (MORAES, 2008).

Não se pode esquecer, porém, é da origem epistemológica pensada por Gusdorf, a qual se apoiava na dialética hegeliana e marxista, pensando na superação da própria alienação encontrada no fazer ciência em uma ótica reducionista, mas também para dar outros caminhos para teoria e prática, sujeito e objeto, educador e educando. Nesse caso, é preciso compreender que a interdisciplinaridade não surge de maneira isolada, mas a partir de um momento caloroso e de muita discussão no âmbito acadêmico, com este ligado à emergente necessidade de um paradigma que atendesse às reais necessidades da comunidade (MORAES, 2008).

No que tange à interdisciplinaridade, pode-se dizer que esta corresponde à “interação entre duas ou mais disciplinas na busca da superação da fragmentação das disciplinas” (SUANNO, M., 2014, p. 100). Nesse sentido, a interdisciplinaridade trata da inter-relação das disciplinas do currículo, objetivando conectar os saberes. A interdisciplinaridade está, pois, na

Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo da sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada (SUANNO, M., 2014, p.101).

Entende-se que a interdisciplinaridade é um processo metodológico importante para a compreensão do conhecimento e das possíveis relações com a realidade objetiva. Tem como objetivo a integração entre os saberes, visto que, “[...] num horizonte mais distante, ela espera alcançar a unidade do saber, isto é, pela fusão disciplinar, fazer desaparecer a própria disciplinaridade” (VEIGA NETO, 2003, p. 66).

Nesse sentido, há de se identificar a interação, ou melhor, a inter-relação por esta ser um aspecto fundamental para a compreensão do conhecimento interdisciplinar. A inter-relação entre disciplinas especialistas, entre sujeitos envolvidos, e a identificação de um diálogo entre todos podem produzir um projeto que supere a fragmentação nos processos pedagógicos e científicos. Entretanto, como se identifica na comunidade científica inúmeros conceitos sobre a interdisciplinaridade, Moraes (2008, p. 114) esclarece que:

Inter é um sufixo de natureza latina que significa “entre”. Evoca, portanto, a existência de um espaço comum ou de fato de conexão ou de coesão entre duas ou mais disciplinas. A palavra disciplina particular, por sua vez, é um verbete de origem latina que indica, neste caso, um domínio particular do conhecimento, uma determinada

matéria a ser ensinada, com seus conteúdos, métodos e regras, enfim, com sua lógica de estruturação interna. Embora existam inúmeras definições para a palavra disciplina, tais como imposição de autoridade, de método e regras etc., bem como de um conjunto de prescrições destinadas a manter a ordem de um determinado campo do conhecimento, neste caso nos ateremos à definição que relaciona a disciplina com um domínio particular do conhecimento humano, como uma estratégia organizacional necessária do conhecimento existente.

O conceito de interdisciplinaridade é discutido em algumas áreas do conhecimento, mas, no que concerne à Educação, deve-se dar um tratamento além da prática empírica de conceder a união de algumas ciências. Isso porque “É imperioso que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (FAZENDA, 2009, p. 97). Sendo assim,

O conhecimento interdisciplinar, ao contrário, deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades (FAZENDA, 2002, p. 32).

Moraes (2008) afirma que se deve ter a coerência entre um conceito de interdisciplinaridade e outro, porque cada um carrega consigo suas respectivas ideologias, teóricas, filosóficas e metodológicas. Assim, o mais conveniente é estar coerente com o projeto de cada instituição, de modo que se faça um acordo coerente entre suas convicções paradigmáticas.

Nesse caso, teoricamente, a junção entre os vários conhecimentos objetivaria a integração entre as diferentes disciplinas curriculares, em um círculo bem maior que no nível disciplinar, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimento. Desse modo, a interdisciplinaridade “[...] está entre duas ou mais disciplinas, que são afetadas por processos interativos que produzem um determinado conhecimento que emerge a partir de contribuições disciplinares específicas” (MORAES, 2008, p. 114).

Sendo assim, para ocorrer a interdisciplinaridade, é necessária a presença de um processo de codeterminação entre sujeito e objeto e que ambas as áreas conheçam o objeto em questão, para que se possa extrair tudo que for preciso para coconstrução do novo conhecimento. Durante esse processo, não é viável que uma área ou outra seja privilegiada, uma vez que deverão unir seus conhecimentos para explorar o fenômeno. Moraes (2008, p. 116), sobre esse assunto, menciona que no, ato da pesquisa,

[...] o mais importante é a dinâmica da relação entre esses dois polos, pois ao se privilegiar somente um deles o processo fica insuficiente, empobrecido e inapropriado para dar conta da complexidade do conhecimento interdisciplinar.

Então, compreender o trabalho em bases interdisciplinares implica em não negar as disciplinas, mas reconhecer a importância que cada uma tem no processo de construção do novo conhecimento, significando respeitar o espaço científico de cada especificidade, em união, indo além das fronteiras já evidenciadas em sua essência. Isso acaba se tornando um diálogo interdisciplinar, de modo que as várias possibilidades crescem com a necessidade do próprio processo desencadeado das novas relações e inter-relações.

Já a transdisciplinaridade, foco deste trabalho, é entendida como o “que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas” (NICOLESCU, 1997, p. 5). Assim, a transdisciplinaridade é a soma dos espaços das disciplinas, para se ir além delas, com a finalidade de uma postura humanizada diante da vida, por meio de novos níveis de realidade e de consciência. É, na verdade, um caminho para a vida.

Nicolescu (1999), ao iniciar sua fala sobre o conceito de transdisciplinaridade, comenta que este foi criado por Piaget, que reconheceu, em seus estudos, o aparecimento de um estágio superior, no qual as disciplinas não se completam em promover apenas trocas de conhecimento. Entretanto, as disciplinas necessitam estabelecer interligações entre conhecimentos de um sistema interior e exterior.

Transdisciplinaridade

Da mesma forma como ocorre na interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade é reconhecida como um princípio epistemológico que induz uma postura aberta do compreender a vida humana. Isso porque ela vivencia um processo que envolve uma lógica diferente, um novo olhar ao pensar humano e planetário, outro nível de percepção da realidade. Nesse sentido,

A transdisciplinaridade pode ser compreendida como um princípio epistemológico que se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar, mediante integração de conceitos, metodologias, etc. Para tanto, ela requer também uma atitude de abertura diante do conhecimento construído. Enquanto a interdisciplinaridade procura transcender as disciplinas, segundo Nicolescu, a transdisciplinaridade procura transcender as disciplinas na tentativa de resolver o que fica além delas. Assim, o conhecimento transdisciplinar é complementar aos conhecimentos disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar (MORAES, 2008, p. 120).

O termo transdisciplinaridade, segundo Suanno, J. (2014), apresenta a reflexão sobre conhecimentos que priorizam o diálogo entre as Ciências Humanas, Ciências Sociais, Filosofia, Cultura e Literatura, capaz de potencializar a compreensão humana de perceber e transformar a realidade social. Sendo assim, “A transdisciplinaridade propõe um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que religue conhecimentos entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva multirreferencial e multidimensional” (SUANNO, J., 2014, p. 121).

Segundo Nicolescu (1999, p. 16), o conceito de transdisciplinaridade refere-se ao prefixo “trans”, “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

A postura transdisciplinar inspira muitos conceitos, desde aqueles que ocasionam deslocamentos reflexivos, investigativos, até atitudes de desconfiança e/ou incertezas, ao julgar uma perspectiva polissêmica que a palavra possa servir. A transdisciplinaridade tanto instiga objeção como também é capaz de unir, de desafiar sensações e sentimentos que ainda não foram redescobertos. Concomitantemente, a palavra sugere um uso estratégico para um conhecimento maior, que transporta a outros níveis de realidade. Os sentidos podem ser explorados nos rumos de ampliar as indagações sobre o saber e o ser.

Nesse caso, compreender o que se torna transdisciplinar está ligado às atitudes e às tomadas de decisões que o indivíduo faz sobre as ramificações da vida humana com o mundo. Nesse sentido, Barreto (2008, p. 49) menciona que

A transdisciplinaridade solicita uma atitude rigorosa do indivíduo em relação a tudo o que existe, mas que não está necessariamente ligada a nenhuma disciplina. Da confrontação das disciplinas, emergem novas informações, que se mobilizam reciprocamente, num movimento que se desliza em espiral, fazendo surgir novas situações.

Ao abranger o posicionamento da transdisciplinaridade, fortalece-se um sentido potencialmente vivido com ideias que caminham para ultrapassar as barreiras disciplinares, aventurando-se transitar por elas, como já citado anteriormente por Barsarab Nicolescu: “entre”, “através” e para “além”.

Nicolescu (1999) atenta para três princípios fundadores e fundamentais para o entendimento da transdisciplinaridade, que são eles: a complexidade, os diferentes níveis de realidade e do terceiro incluído. A complexidade é a validade de que tudo está inerente ao todo em algum momento ou ciclo da vida, porque somos da natureza, e dela fazemos a vida evoluir,

por meio das relações sociais agradamos ou degradamos o sistema universal do ser humano. Nesse caso,

A existência do fator complexidade, nas ciências transdisciplinares, implica reconhecer a legitimidade de uma visão concorrente, pois de antemão já se sabe que nenhuma disciplina pode aprisionar um objeto ou enclausurar a realidade investigada. Como fator constitutivo do pensamento transdisciplinar, a complexidade é vista como sendo processual e inacabada ao mesmo tempo, como ponto de partida para a construção de um conhecimento menos fragmentado, mais criativo e vivo (MORAES, 2008, p. 125).

Os diferentes níveis de realidade remetem à existência do ser humano num plano de poder de visualização orgânico, tal como somos hoje, amanhã e depois. Há também o nível dos organismos não vistos a olho nu, como é o caso dos elétrons, das bactérias, do ar que respiramos, e outros elementos vitais da natureza. E, por fim, há o nível desconhecido, o virtual, o das ideias.

Segundo Nicolescu (1999), realidade é tudo aquilo que pode ser representado, visto como imagens, vivido como as experiências ou calculado igual às formalizações matemáticas. Nível de realidade condiz com o reconhecimento de uma determinada dimensão e com um tipo de percepção por parte do investigador. Como exemplo, “[...] a realidade quântica, constituída por entidades quânticas, é submetida à escala das partículas quânticas, à escala microfísica que, por sua vez, é diferente da escala com que se trabalha no nível macrofísico” (MORAES, 2008, p. 121).

Os diferentes níveis de realidade podem ser considerados pela existência de um mundo em dimensões, umas diferentes das outras, como um globo macrofísico e outro microfísico, sendo eles regidos por leis diversas, por variadas lógicas, como é o caso do pensamento linear da ciência e o pensamento circular. Explicando melhor os níveis de realidade, é possível citar um determinado fenômeno que, em determinado rigor científico, pode ser compreendido, porém não exausto, uma vez que necessita de outro nível de realidade, por exemplo, como o uso das novas tecnologias para melhor examinar tal questão (MORAES, 2008).

Assim, o ser transdisciplinar ensina de certa forma, em termos de níveis de realidade, a possibilidade da coexistência de um mundo interior e outro exterior ao sujeito. Nesse caso, estes níveis traduzem as dimensões interiores e exteriores da comunidade em que habitam os seres humanos, bem como as dimensões subjetivas correlacionadas com o sentir, pensar interior e exterior de cada sujeito. O que de fato deve estar claro para a compreensão a respeito dos níveis de realidade é que se torna, subjetivamente, um nível de percepção da realidade, uma vez que algo complexo talvez não seja um determinado movimento, enquanto que algo tido como menos

complexo pode se tornar ainda mais complexo, conforme o nível de realidade do observador (MORAES, 2008).

E, por fim, o princípio do terceiro incluído, que entende a contradição posta entre o erro e o acerto como um processo de aprendizagem, dando sentido para as somas dos pares contraditórios (NICOLESCU, 1999). Um simples exemplo didático para o momento diz respeito a um jogo de voleibol, em que não há possibilidade de jogo se não houver erros e acertos, sendo preciso que aconteça dialogicamente o processo de errar e acertar para avançar taticamente e para se recriar novas maneiras de se jogar. Nesse caso, a lógica do terceiro incluído transpassa a visão de que os objetos se apresentam por si só, mas vão além do que se configura em uma percepção complementar, oriunda de várias realidades. A união de conceitos provoca algumas contradições que seriam uma das unidades includentes.

Segundo Fazenda (2009), o termo transdisciplinaridade está ligado ao diálogo transdisciplinar entre as relações feitas com as questões da complexidade, ecoformação, autoformação e heteroformação. Nesse intuito, a transdisciplinaridade pode ser evidenciada como a soma dos espaços das disciplinas, indo além da finalidade de uma postura humanizada diante da vida, por meio de novos níveis de realidade e de consciência.

A transdisciplinaridade não se constitui como uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências, “Nem tem a pretensão de ser a única ou a melhor forma de compreender a realidade, mas se apresenta como uma outra possibilidade, uma outra via de compreensão e de transformação da realidade” (SUANNO, J., 2014, p. 121-122).

Desse modo, é admirável uma escola que ensine os saberes construídos histórica e culturalmente, mas que não negue a sua função de humanizar. A escola precisa ser um espaço prazeroso de convivência e de aprendizagem criativa, porém algumas vezes esmaga a criatividade com práticas pedagógicas desconexas com a realidade. O fazer criativo, que deveria ser potencializado, acaba por ser esvaziado pela própria escola.

Além de uma escola que estabeleça uma nova postura, será preciso também que ambos os atores educacionais entendam a complexidade entre o ser humano e o mundo, as idas e vindas do conhecimento, as certezas e as incertezas. Suanno J. (2010, p. 89) discute que “a complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades [...]”. Para tanto, as certezas e as dúvidas, nessa posição, permitem a migração de conceitos que abarcam um campo do saber e levem para outro, unificando os saberes e ressignificando o conhecimento. Ao ressignificar o

conhecimento, o sujeito ressignifica também sua pessoa. O saber incorporado reflete no seu modo de inspirar, olhar e perceber as diversas dimensões que a vida proporciona.

O olhar transdisciplinar na escola possibilita um fazer pedagógico que estimula a criação, a inovação e a autonomia dos educandos, ou seja, a coconstrução do conhecimento em sua complexidade. Para isso, “[...] as escolas devem reconhecer-se como ambiente privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, no entanto, o que se vê é o pouco incentivo à criatividade” (SUANNO, J., 2013, p. 147).

Para a formação de um cidadão capaz de contribuir conscientemente para a promoção de uma sociedade preocupada com a vida humana, com o meio ambiente, com o respeito, com a ecoformação e outros elementos básicos de sobrevivência humana, “É também fundamental pesquisar o papel da escola e do contexto educacional no desenvolvimento de uma aprendizagem criativa de seus alunos e na formação de pessoas criativas e inovadoras [...]” (SUANNO, J., 2013, p. 156).

Assim, os ensinamentos transdisciplinares demonstram uma preocupação com o respeito à diferença, à cultura da paz, ao olhar sensível para o outro, à consciência de pertencimento ao planeta, dentre outros aspectos que colaboram para a formação de um mundo melhor para todos. A esse respeito, Suanno, J. (2013, p. 68) aponta que

O olhar transdisciplinar é uma nova maneira de pensar, de sentir, de perceber a realidade e interagir que se projeta na vida pessoal, profissional e social, por isso que essa relação ecológica entre o indivíduo, a sociedade e a natureza tem suas consequências em uma cidadania planetária constituída por seres humanos dotados de direitos e liberdades. Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional.

É com esse olhar que se percebe uma escola que ensine os saberes construídos histórica e culturalmente, mas que não negligencie a sua função de humanizar. A escola precisa ser um espaço prazeroso de convivência e de aprendizagem criativa, porém, muitas vezes esmaga a criatividade com práticas pedagógicas enfadonhas. O fazer criativo, que deveria ser potencializado, acaba por ser esvaziado pela própria escola.

A escola, com o importante papel de formar um novo cidadão que seja capaz de contribuir positivamente para a sociedade, deve rejeitar tal organização mecânica que só tem atrofiado a capacidade de o alunado ser criativo. Na contramão dessa realidade, essa instituição deve compreender os caminhos a serem ensinados aos sujeitos, de tal maneira que os próprios

indivíduos saibam utilizar da melhor maneira os vários conhecimentos já construídos, em prol de uma sociedade justa, harmoniosa e pensante (SUANNO, J., 2013).

2.2.3 Proposições de uma mediação pedagógica transdisciplinar

O processo de aprendizagem é intrínseco ao aprendiz que, em um conjunto de relações entre suas ações, suas percepções, orientações de colegas e do professor, enxerga e adquire novas percepções sobre o mundo. Nesse processo, o aprendiz investe esforço em reflexões sobre o conhecimento atual, amplia o objeto da pesquisa a partir das constatações vividas em sua vida e dialoga com outras possibilidades de compreensão. Então, com a colaboração de um mediador, o sujeito consegue contextualizar o novo que antes era desconhecido, reconecta o novo conhecimento com suas experiências de vida, de trabalho e de estudo. Nesse caso, percebe-se que o aprendiz cresce e se desenvolve (MASETTO, 2013).

Para tanto, a aprendizagem está ligeiramente elevada aos pressupostos de uma mediação pedagógica, que deve ser condizente com a realidade de cada sujeito, respeitando suas individualidades e sabendo ressignificar o pensamento individual para um pensamento coletivo e complexo. Sendo assim, a mediação pedagógica é

Atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MASETTO, 2013, p. 151).

Para Gonçalves (2011), Vygotsky, precursor da teoria sociointeracionista de aprendizagem, defende que o ser humano é eminentemente de ordem social, o que considera o próprio conhecimento como significado de relações entre os vários contextos sociais. Nesse caso, a mediação pedagógica é papel fundamental para que o aprendiz avance em relação ao novo conhecimento, pois, da mesma forma com que o aprendiz se desenvolve com ajuda do mediador, ele se torna colaborador para que o professor estabeleça outras relações com o conhecimento. Então, o aprendizado de algo novo se dá por meio de um aprendiz em relação a outro aprendiz mais experiente, com ambos se relacionando no mundo de signos e representações.

Nessa perspectiva, há uma zona de desenvolvimento real (aquilo que se faz sozinho, bagagem social e histórica), para um nível de desenvolvimento proximal (aquilo que está em construção); e também um nível da zona de desenvolvimento potencial, a qual necessita da

ajuda de outro mais experiente. Sendo assim, “A mediação pedagógica na zona de desenvolvimento proximal tem função significativa, uma vez que leva os avanços que talvez não se concretizassem independentemente dessa mediação” (GONÇALVES, 2011, p. 95).

O papel do mediador se torna fundamental em uma proposta que busque valorizar o aprendizado do conhecimento científico em relação aos outros eixos da existência humana, haja vista a necessidade de religar os outros conhecimentos oriundos da cultura popular, da vida pessoal, da afetividade e do respeito às diferenças com os currículos escolares, com a cultura familiar e urbana cidadã. Nesse sentido, “Para mediar adequadamente os processos de ensino-aprendizagem, o professor necessita possuir características, atitudes e conhecimentos que lhe permitam criar uma situação de aprendizagem com seus alunos” (SUANNO, J., 2010, p. 218).

Nesse caso, o professor de Educação Física poderá se posicionar diferentemente dos métodos já vividos historicamente no sistema educacional brasileiro, os que fazem da mediação pedagógica uma mera reprodução linear sistemática de conteúdos. Portanto, na contramão dessa ideia,

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2013, p. 142).

O professor que consegue estabelecer outros rumos para sua mediação pedagógica, diferentemente da conhecida transmissão de conteúdos que ignora as dimensões do ser humano inerentes ao processo de ensinar, poderá vislumbrar caminhos de colaboração significativa para a aprendizagem do aprendiz. Isso porque este posicionamento está relacionado com a visão de mundo de cada agente mediador e como este trata epistemologicamente suas relações políticas.

Segundo Masetto (2013), o professor, na qualidade de um mediador pedagógico, terá de respeitar alguns princípios em seu trabalho. Portanto, o mediador deverá assumir o papel importante da aprendizagem para as relações sociais em que os alunos estarão inseridos, voltando o foco de sua organização pedagógica para os caminhos percorridos pelo discente. Também deverá buscar estabelecer uma relação entre professor-aluno em que haja empatia e diálogo, agindo em situações de dúvidas, medos, erros e incertezas como um parceiro e/ou aliado. Deverá ainda estar munido dos conhecimentos específicos de sua área de concentração, articulando seu trabalho com a pesquisa e com a criatividade de sugestões e soluções de problemas.

O exercício de pensar uma sociedade que esteja preparada para se organizar em suas várias camadas, sejam elas sociais, políticas, ambientais ou educacionais, não pode ser prioritariamente papel de uma via de raciocínio que se acaba encerrando como uma proposta linear de constituir o mundo. Percebe-se, assim, que somente a Educação e todas as outras camadas da vida humana podem sugerir estratégias de uma vida coletiva em prol da cidadania planetária. Ambas são correntes de horizontes desconhecidos que, somente a partir de um pensamento crítico formador, podem assegurar uma reflexão sobre os diversos componentes da existência humana. Nesse sentido, Suanno, J. (2010, p. 208) menciona que:

Não é mais possível aceitar o conhecimento e a sociedade distanciados da pessoa nem a pessoa distante da sociedade a que pertence. Do mesmo modo, não podemos pensar o homem afastado de sua natureza nem a natureza isolada do homem.

Por isso, conforme exposto anteriormente, como o contexto histórico da Educação Física esteve marcado por disputas de poder, o objetivo dessa área de conhecimento na escola mostrava, desde seu surgimento, a preocupação com um corpo saudável, capaz de manter a integridade física e a ordem.

Desse modo, as raízes históricas dessa área de conhecimento percorrem um longo e linear modo de transmissão de conhecimentos pautados na reprodução de conteúdos fechados, sem diálogo e abertura para dimensões inerentes à vida humana. E, por mais que nos últimos anos alguns estudiosos da área tenham utilizado referenciais que valorizassem os sujeitos como agentes ativos na sociedade, nunca será o momento de solidificar o pensamento, mas sim o momento de repensar os papéis, de reorganizar as ideias, de coconstruir novos rumos. E, no intuito de estabelecer um diálogo com tal ousadia, entende-se a transdisciplinaridade como um movimento importante para se avançar nos pensamentos inovadores e criativos da prática pedagógica do professor de Educação Física.

Suanno, Paula e Arantes (2015, p. 88) vão dizer que o professor de Educação Física, ao abraçar o pensamento transdisciplinar, deverá trabalhar pedagogicamente com o foco na

[...] própria vida. A teoria da transdisciplinaridade propõe um olhar sensível, humano e consciente para a escola, para a educação, para as práticas pedagógicas, para as relações interpessoais, destacando-se a relação humano e humano e, entre elas, a relação professor aluno.

Nessa ótica, o professor assume um papel dialógico no surgimento de argumentações ao se apropriar das percepções subjetivas dos alunos. Medeia e instiga a aprendizagem do

grupo, orienta e desorienta, para que o aluno perceba outros olhares que estão sendo movimentados. Então, fomenta reflexões sobre todas as argumentações, desencadeando um pensamento complementar ao outro, que reflete as incertezas tomando consciência de que nada é tão certo ao enxergar as representações que são sentidas sobre uma realidade. É nesse caminho que se encontra a defesa de uma mediação pedagógica

[...] não-linear, constituída de vínculos tênues imperceptíveis, que se compõem das inter-relações entre os parceiros. Desses laços, integram também as estratégias didáticas e os encaminhamentos metodológicos imersos em rede. Isso em função da auto-organização da unidade dinâmica (BARRETO, 2008, p. 47).

A mediação pedagógica transdisciplinar parte, pois, de um ator que envolve uma articulação entre conteúdos científicos e os não científicos, suas vivências, o orgânico, o físico, o biológico, os sentimentos e as sensações que estão a todo o momento com o sujeito. E o professor deve estar atento a esse fenômeno holístico que compõe o ser humano, desenvolvendo suas estratégias de ensino para este ser complexo. Sendo assim, os processos de mediação podem vir a ser facilitados, pois eles sugerem ambientes menos hierarquizados, onde se privilegia o encontro de pessoas desejantes do conhecimento que transforma e é transformado. Os olhares estão voltados para os saberes que vão além de teorias e fórmulas, mas saberes que encontrem os valores e significados para a vida, os quais permitem compreensão do porquê fazem e como fazem (MORAES, 2006).

Portanto, o ato de mediar, a partir de uma visão transdisciplinar, condiz com a ampliação ou exploração de diversas maneiras de um objeto de estudo, tendo como foco o caminho sob múltiplas visões. Como exemplo, cita-se uma obra de arte, seja ela em expressão corporal ou em quadros de pintura, que

[...] pode ser observada não apenas do ponto de vista da disciplina de arte, mas também da geografia, da química, da sociologia etc, entretanto, em muitas ocasiões de aprendizagem, é necessário transpor os limites das disciplinas, ir além delas (BARRETO, 2008, p. 49).

Para Moraes (2006), a mediação pedagógica foge da figura unidimensional, ou (somente) linear do ensino de conteúdos, pois ela tem como eixo principal o caráter conversacional de processos lineares e não-lineares, que estão se coconstruindo em meio às subjetividades e identidades dos sujeitos. Para a autora, a mediação pedagógica, a partir da complexidade, é

[...] um macroconceito constitutivo de um processo comunicacional, conversacional, de coconstrução de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver negociações significativas de conteúdos e processos a serem trabalhados nos ambientes educacionais. Seja ela presencial ou virtual, a mediação pedagógica é um processo que incentiva a construção de um saber relacional, contextual, inacabado, gerado nas interações educador/educando e nas relações dos alunos entre si (MORAES, 2006, p. 6).

Dessa forma, o processo constituído por mediação pedagógica é entendido como uma coerência entre uma abertura e uma flexibilidade estrutural, dando oportunidades para novos rumos ao fenômeno educacional. Esses rumos negam a verdade como acabada e pronta, mas reconhecem as diversas verdades de um ou de outro ponto de vista. Além disso, uma mediação pedagógica, que respeite esses e outros olhares,

[...] implica a criação de contextos dinâmicos e flexíveis, de ambientes criativos e solidários, onde a reflexão aumenta a intensidade do diálogo, melhora a qualidade das relações e dinamiza o processo de construção do conhecimento (MORAES, 2006, p. 9).

A partir de uma mediação pedagógica emergente, o professor que se vê nos caminhos transdisciplinares deverá buscar e estimular a criação de vínculos de amizade entre os seus aprendentes. Deve adotar uma relação de reciprocidade no processo de ensinar e aprender, tornando um ator aprendente e ensinante, sem se esquecer de colaborar para a harmonia de coconstrução de um ambiente interior viável para as aprendizagens. Salienta-se ainda que o professor precisa estabelecer uma “[...] cultura de busca pela excelência, sendo esta sua prioridade, em termos pessoal e profissional. No aspecto pessoal, buscando ser uma pessoa melhor a cada dia, respeitando a ética das relações interpessoais” (SUANNO, J., 2010, p. 217).

É nesse enredo que o professor de Educação Física Escolar poderá construir sua prática pedagógica dando espaço ao desconhecido, às relações afetivas entre professor-aluno, ao respeito às diversidades, à coragem de enfrentar e discutir as problemáticas atuais sobre o meio ambiente e valores humanos para uma boa comunhão em cidadania.

Suanno, Paula e Arantes (2015), em seu texto, indicam para o professor de Educação Física a possibilidade do trabalho com os jogos cooperativos, os quais levantam a convivência entre os alunos, considerando que todos devem fazer parte das aulas, sejam quais forem suas dificuldades para participar. As aulas, nessa perspectiva, utilizam-se de jogos que não priorizam a competição exagerada dos esportes midiáticos, com possibilidades de se construir um jogo (esportivo ou não) adaptando regras de convivências, de execução de movimentos e de

finalidades ou objetivos a serem alcançados. Em vista disso, o sentido de que para se ter um vencedor é preciso ter um perdedor se subverte a uma tarefa desafiadora de todo o grupo coletivo, que, cada qual com sua diversidade, realiza e contribui significativamente para a atividade. É por isso que “[...] os jogos cooperativos possibilitam o olhar sensível para o outro e o trabalho com a empatia, que possibilita que o aluno se coloque no lugar do outro, percebendo-o e o valorizando-o” (SUANNO, PAULA, ARANTES, 2015, p. 91).

Como os seres humanos são agentes que vivem numa organização coletiva, que é histórica, cultural, biológica, orgânica, social e psicológica, as práticas que envolvem o processo de ensinantes e aprendentes deverão, de alguma forma, zelar pelo reconhecimento da multidimensionalidade da formação humana. Não se concebe um ser humano apenas pela via cognitiva, porque é preciso compreender os movimentos significativos gerados ao próprio sujeito, aos ambientes e aos outros que os rodeiam, quando se trata da vida por experiências autorreferenciadas, sejam elas no sentir, no pensar, no agir e no inovar (SUANNO, J., 2015).

Acredita-se que, para desenvolver uma prática pedagógica transdisciplinar, se deve primeiramente acreditar nessa proposta, tendo como foco a própria vida. A teoria da transdisciplinaridade propõe um novo olhar sensível, humano e consciente para a escola, para a educação, para as práticas pedagógicas, para as relações interpessoais, destacando-se a relação professor-aluno.

Dessa maneira, o professor transdisciplinar deve acreditar que seu trabalho é significativo para a comunidade a qual faz parte e que tem uma relevante contribuição a dar com sua práxis transdisciplinar, como propõe Suanno, M. (2014). O educador precisar ter em mente que seu dia a dia na escola, desde a sua postura perante a vida, o meio ambiente, sua forma de se comportar nas relações interpessoais, até mesmo sua didática em sala de aula e a forma de propor as atividades aos alunos, corresponde a um posicionamento perante a vida e o planeta.

Assim, a afetividade na relação professor-aluno é aspecto que merece destaque, uma vez que essa relação prazerosa, respeitosa, humana e dialógica tende a potencializar o processo de ensino-aprendizagem, pois permite que as partes dessa relação sintam-se à vontade em conviver, em perguntar, em refletir e em construir o conhecimento juntas. Em contrapartida, um clima hostil, no qual o professor é distante do aluno, posicionando-se em uma cadeia hierárquica superior ao educando, acaba por escurecer a alegria do encontro entre professor e aluno.

Gazoli e Leite (2011) problematizam a importância da afetividade no campo da prática pedagógica, apontando-a como fundamental. Os autores afirmam então que o afeto é

Indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem (GAZOLI; LEITE, 2001, p. 5).

Nessa perspectiva, além da afetividade, faz-se necessário pensar outras atitudes do professor transdisciplinar. Segundo Moraes (2010), algumas características, que serão destacadas a seguir, devem, necessariamente, estar presentes na metodologia do docente transdisciplinar.

A abertura é uma característica que possibilita a reflexão em grupo e a participação do outro no processo de construção dos saberes. Assim, o professor já não é mais o único detentor dos saberes, mas, assim como o aluno, é parte do processo. Além disso, a abertura permite o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, porque cada um oferece ao grupo o seu conhecimento prévio, suas considerações e sua cultura.

Outra característica apontada por Moraes (2010) corresponde à contextualização, visto que nada tem sentido sem um contexto. Dessa maneira, compreende-se a necessidade da prática pedagógica ser contextualizada, isto é, que possibilite um diálogo com a vida e com o cotidiano do aluno, destacando seu bairro, sua cidade, seus hábitos e sua família, para que, assim, o conhecimento não seja vazio, mas tenha sentido e significado.

Acrescenta-se ainda a ética como importante categoria da prática pedagógica transdisciplinar. Sendo assim, destaca-se que a ética pensada por Moraes (2010) está centrada na diversidade, na solidariedade, na responsabilidade e no respeito com os outros.

A ecologia da ação é outra característica que merece espaço de discussão, pois o professor que a possui é um ser humano consciente de seus pensamentos, seus sentimentos, suas escolhas e suas ações para com o outro, consigo mesmo, com a sua comunidade e com o planeta. O educador transdisciplinar pode e deve discutir a ecologia da ação com seus alunos, objetivando contribuir para que eles sejam atores sociais conscientes.

Além disso, conforme Moraes (2010), o diálogo é de suma importância, uma vez que valoriza o saber de todos, colocando cada ser do grupo em espaço de igualdade para a exposição de suas reflexões e construções, no qual a voz de cada um é ouvida. O diálogo permite que o professor transdisciplinar valorize a subjetividade e a autonomia do aprendente, características também apontadas por Moraes (2010).

Mediante o exposto, o trato com a reflexão crítica perante as bases curriculares e as práticas pedagógicas na escola deve sustentar uma análise que almeje o rompimento da

compreensão linear do conhecimento, porque este não consegue lidar com os movimentos complexos da sociedade, situados numa teia de diálogo constante entre as várias dimensões de relação entre sujeito e mundo. Para isso, é preciso se voltar às práticas docentes e à realidade vivida na escola, a fim de reconhecer as inúmeras problemáticas já identificadas em outros momentos pelos professores, concentrando olhares para o desenvolvimento de pesquisas sobre essas realidades. Em suma, o trabalho é de intensificar o campo da pesquisa na direção de ultrapassar a mera identificação de problemas para se reelaborar conhecimentos que subsidiem a transformação de suas reais condições de vida humana e social (LIMA VERDE; NASCIMENTO, 2008).

2.2.4 Escolas criativas e criatividade

O movimento das escolas criativas e a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) merecem destaque pelo fato de estimularem a criatividade como valor e de polinizarem suas ideias incentivadoras. Nesse sentido, destacam-se

- a escola como organização viva que aprende e se transforma;
- a criatividade como consciência e valor com energia transformadora;
- os valores e o desenvolvimento humano como referenciais, frente ao discurso do desenvolvimento acadêmico tão estendido;
- o pensamento complexo e a transdisciplinaridade superando a endêmica fragmentação do conhecimento (TORRE, 2013, p. 160).

Assim, vale refletir a criatividade como bem social que pode ser permeada na escola, possibilitando um espaço de aprendizagens significativas. Para isso, remete-se ao conceito de Torre (*apud* SUANNO, J., 2013) ao apontar que a criatividade é parte do ser humano como atributo substantivo e se projeta em todas as ideias originais, soluções divergentes ou contribuições.

A criatividade possibilita um fazer pedagógico que estimula a criação e a autoria dos educandos, ou seja, a efetiva construção do conhecimento e não apenas assimilação passiva por parte do aprendente. Ensinar criativamente possibilita um aprender verdadeiro e repleto de significados. Mas, para isso, “as escolas devem reconhecer-se como ambiente privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, no entanto, o que se vê é o pouco incentivo à criatividade docente” (SUANNO, J., 2013, p. 147).

Desse modo, as estratégias pedagógicas criativas podem colaborar significativamente para uma educação escolar menos cansativa e muito mais estimulante. Ao pensar o fazer

criativo na escola, pode-se atingir bons resultados em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Quanto à relação entre escola e criatividade, destaca-se que

É também fundamental pesquisar o papel da escola e do contexto educacional no desenvolvimento de uma aprendizagem criativa de seus alunos e na formação de pessoas criativas e inovadoras, auxiliando na formação da consciência e na construção de conceitos, reconhecendo sua provisoriabilidade na construção de valores que privilegiem a ética para que os alunos possam se tornar adultos críticos e participativos na construção de um mundo melhor. Alunos capazes de atender à demanda pessoal, social e ambiental de forma equilibrada, respeitando os espaços e as pessoas (SUANNO, J., 2013, p. 156).

Dessa maneira, acredita-se ser relevante problematizar a sustentabilidade e a preocupação com o planeta onde habitamos. Para isso, destaca-se a ecoformação que pode contribuir para a formação de um cidadão consciente de suas ações para com o outro, com a comunidade a qual faz parte, consigo mesmo, com o mundo, bem como um cidadão afetivo, atuante, crítico, protagonista social, ou seja, com consciência ecoformadora (SUANNO, J., 2014). Sobre essa temática, entende-se a ecoformação como

Uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza. O caráter de sustentabilidade só é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos. A partir do enfoque transdisciplinar a entendemos como um olhar diferente da realidade e seus diversos níveis. A ecoformação comporta, entre outras, as seguintes características: a) vínculos interativos com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal. b) desenvolvimento humano a partir e para a vida, em todos seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é um objetivo substantivo da ecopedagogia, ecoprojeto, ecoavaliação, ecossistemas. c) caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes de relações e campos de aprendizagem. d) caráter flexível e integrador das aprendizagens, tanto pela sua origem multidimensional e interdisciplinar, como pelo seu poder polinizador. e) primazia de princípios e valores meio ambientais que tomam a Terra como um ser vivo de onde convergem os elementos da natureza (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p. 60-61).

Nessa direção, a ecoformação objetiva a compreensão por parte do indivíduo de que ele, ao mesmo tempo em que está integrado ao planeta, também é corresponsável por ele. Dessa forma, almeja despertar a consciência planetária do ser humano, potencializando o sentimento de pertencimento à nossa Terra-Pátria (MORIN, 2000).

Destaca-se assim a importância da escola em trabalhar na perspectiva da ecoformação, uma vez que a escola do século XXI, conectada com a vida e com o planeta, é solo fértil para germinar a consciência e a identidade planetária. Assim, a escola, como instituição social, tem a possibilidade de ecoformar, que é

[...] buscar promover, construir a educação para um desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. Desenvolvendo uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o ambiente, o progresso social e o desenvolvimento econômico (SUANNO, J., 2014, p. 175).

Além desse viés ambiental e planetário, a ecoformação busca potencializar valores humanos necessários à vida, como a cultura da paz, a solidariedade, a cooperação, o respeito, a diversidade, dentre outros aspectos que podem trazer resultados e impactos positivos ao seio escolar e familiar e, conseqüentemente, à sociedade, trazendo melhor qualidade de vida a todos.

Como o campo de conhecimento historicamente denominado Educação Física é um componente curricular obrigatório no âmbito escolar, por meio da Educação Física escolar é possível articular conteúdos da área com uma formação humana preocupada com o agir crítico e consciente da realidade social atual. Então, torna-se urgente refletir os conhecimentos dessa área a partir dos princípios da transdisciplinaridade.

Portanto, faz-se urgente repensar a importância da Educação Física para o currículo escolar e sua parceria com as demais disciplinas com o intuito de contribuir para a formação de seres humanizados sensíveis, críticos, reflexivos e conscientes da sociedade da qual fazem parte.

3. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: um estudo de caso em questão

3.1 TIPO DE PESQUISA

Relacionada com minha vida, a problemática que norteia este trabalho consiste na seguinte indagação: Existem, nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar do CEPAE-UFG, os princípios da transdisciplinaridade e, caso esses princípios existam, quais são as contribuições que trazem para a prática pedagógica em Educação Física Escolar?

De início, é preciso deixar claro que a escolha de um objeto de estudo é um ato político, bem como as opções epistemológicas. Assim, é impensável uma ciência neutra, que esteja fora dos embates reais na sociedade. Portanto, a pesquisa não se separa do pesquisador e também o olhar do pesquisador para uma realidade não deixa de ser subjetivo. Isso porque cada pessoa tem um olhar específico sobre a realidade, levando em consideração suas experiências acumuladas durante sua vida. Nesse sentido, faz-se uma escolha política quando se reconhece que o caminho mais adequado para direcionar o objeto de estudo proposto é a abordagem qualitativa, alicerçada no pensamento complexo e transdisciplinar.

Quanto à metodologia, esta pesquisa atende aos princípios do estudo de caso, que se caracteriza como “[...] um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (ANDRÉ, 2005, p. 49). Assim, o estudo de caso pode ampliar a compreensão de uma situação específica, de um ser humano, de um ambiente não formal, de uma escola ou de uma unidade universitária, dentre outros.

Dessa forma, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, sendo responsável por identificar uma determinada tendência de compreensão, uma vez que a pesquisa qualitativa não se restringe apenas à verificação de números ou dados, mas nela são realizadas análises qualitativas através das entrevistas abertas, observações e análise documental (MEDEIROS, 2006). A pesquisa qualitativa “Busca, porém, as causas da existência [do problema], procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

É por isso que este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, porque atende, em grande parte, às suas características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; há uma preocupação com o processo e não simplesmente com o produto; os dados são analisados indutivamente; e, por fim, o significado é a preocupação essencial na abordagem definida (TRIVIÑOS, 1987).

3.2 OBJETO DA PESQUISA

O objeto central deste estudo é a prática pedagógica transdisciplinar em Educação Física Escolar, que se insere na linha de pesquisa “Educação, Escola e Tecnologias”. Nesta pesquisa, são adotados os fundamentos epistemológicos e metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, que tem Edgar Morin como importante teórico sustentando esse paradigma.

O paradigma da complexidade é uma referência para a superação da cegueira presente na educação desenvolvida durante séculos, muito mais centrada na reprodução de conteúdos que no bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza. É uma contribuição para o despertar de uma consciência diante dos padrões de percepção sobre a realidade (ZWIEREWICZ, 2013, p. 23).

Então, o que se pretende não é somente descartar todo conhecimento produzido pelos teóricos do paradigma tradicional da educação, mas estabelecer, conforme as possibilidades apontadas por essa abordagem, a necessidade de se ampliar as capacidades da busca ao novo, que, nesse sentido, está posto como inacabado e incompleto, inesgotável de sua compreensão.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta-se em três etapas descritas abaixo.

Primeira Etapa:

Nesta pesquisa, o primeiro momento se deu por meio do levantamento documental, no qual foram analisados o Projeto Político-Pedagógico do CEPAE-UFG, os planos de ensino e o planejamento das aulas dos professores de Educação Física. Nesse momento, a intenção foi investigar, via documentos, o que se relaciona com o objeto em questão, buscando entender os objetivos da instituição, conceitos e objetivos de Educação e Educação Física escolar e suas relações com o olhar transdisciplinar, inovador e criativo.

Segunda Etapa:

Este segundo momento, além de incorporar o movimento já realizado na primeira etapa, foi a concretização da pesquisa de campo não experimental. Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física, gestor e coordenadora e observação estruturada das aulas e rotina da escola, o que levou esta pesquisa a ter três fases, a exploratória, a de coleta de dados e a interpretação ou análise dos dados (MEDEIROS, 2006).

As entrevistas semiestruturadas com os professores dos respectivos 6º ano, 9ºano e 3ªsérie do ensino médio, para os gestores e coordenadores do CEPAE-UFG, foi necessária por entender que a entrevista “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A observação estruturada serviu para coletar dados sobre as práticas pedagógicas criativas, transdisciplinares e inovadoras no ambiente escolar. Esta “[...] é usada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153). Ainda foi utilizado protocolo de observação (MEDEIROS, 2006).

Terceira Etapa:

Na etapa final, a análise dos dados teve como objetivo responder de forma mais satisfatória ao problema da pesquisa. Para tanto, utilizou-se a estratégia de triangulação dos dados, que consiste em

[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante da pesquisa obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Dessa maneira, a triangulação de dados teve o intuito de colocar em discussão os dados que foram obtidos por meio dos instrumentos da pesquisa e, ao mesmo tempo, servir como recurso de análise para o desvelamento das amarras ainda não evidenciadas.

Para realização das análises, seguiram-se três categorias de análise:

- I. A primeira foi a formação humana no ambiente escolar com os seguintes indicadores:
 - Qual o sentido de formação humana que se compreende no CEPAE-UFG?
 - Que cidadão se quer formar?
 - Os agentes da escola se preocupam com uma formação que busque compreender o todo e suas relações complexas com o mundo?
 - Existem projetos inter/transdisciplinares (sustentabilidade, reflexão filosófica, literatura, entre outros)?

II. A segunda categoria de análise foi a prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física, que tem como indicadores de análise:

- Observar a relação entre professor e aluno, a partir do conceito de prática pedagógica transdisciplinar;
- Os professores têm abertura durante sua fala?
- Os professores conseguem ampliar as participações dos alunos, ajudando explicar ou demonstrar algum elemento da aula?
- Os professores, durante as aulas, se atentam aos metatemas (problemáticas)?
- É possível perceber atitudes transdisciplinares?

III. A terceira categoria de análise foi a criatividade nas aulas de Educação Física, com os seguintes indicadores:

- A escola (as aulas de Educação Física) estimula a criatividade dos alunos?
- As aulas de Educação Física são pensadas para o contexto dos alunos?
- Os alunos percebem e se conscientizam para a criação do novo?
- Há interesse pela descoberta e resolução de problemas?

Em meio às categorias de análise, os princípios da transdisciplinaridade: níveis de realidade, terceiro incluído e a complexidade são descritos como parte fundamental para responder à problemática deste estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO INTERNO DO CEPAE-UFG

Na intenção de compreender como é o funcionamento da Educação Física no CEPAE-UFG, é de extrema importância explicitar a criação desta escola. O CEPAE-UFG foi fundado em 1994, a partir do Colégio de Aplicação, o qual iniciou suas atividades em 1968, no prédio da Faculdade de Educação, localizado na Praça Universitária de Goiânia.

Em sua constituição histórica, o CEPAE-UFG teve como intuito atender às necessidades dos campos de estágios para a formação de professores. Para a demanda do ensino, pode-se encontrar na escola a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio e pós-graduações na modalidade *lato sensu* e *stricto sensu*. Apesar de oferecer o ensino básico, grande parte dos professores é de carreira do Magistério Superior (MG), mas é possível encontrar alguns da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). A proposta da escola está pautada na relação entre ensino, pesquisa e extensão.

O ingresso no CEPAE-UFG, antes de 1980, era aleatório, de modo que foi ficando reconhecido e, a partir dos anos 80, priorizaram-se os filhos e filhas, assim como os demais dependentes dos servidores da UFG. Mas, após o ano de 1988, mudou-se para um sistema de igualdade de oportunidades das vagas a todos, o qual até o presente momento se utiliza do sorteio.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEPAE-UFG fundamenta-se em torno da importância e colaboração da comunidade escolar (professores, servidores técnico-administrativos, alunos e pais), além de permanentes debates para a construção desse documento, que deve sempre respeitar o processo da/na dinâmica educacional na escola. Espera-se que esta ação coletiva propicie repensar a cultura escolar e, para isso, a escola parte de um pressuposto básico, que sejam “ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar” (PPP, 2013, p. 3).

Nota-se a importância dada pelo CEPAE-UFG aos aspectos sociais e históricos que estão inerentes ao ambiente escolar, bem como a relevância de caráter formativo que este pode proporcionar aos alunos. Por meio de atitudes críticas frente aos conhecimentos, almeja-se uma formação consciente, autônoma e emancipada, para que os alunos consigam compreender, analisar, identificar e coconstruir elementos para novos conceitos.

Quanto à estrutura física, o CEPAE-UFG está instalado no Campus Samambaia desde 1980, próximo ao centro de eventos Professor Ricardo Freua Bufáical. Até 2005 havia apenas

o Ensino Fundamental e o Médio. Em outubro desse mesmo ano, foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do Ensino Fundamental. No prédio I, funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A organização administrativa é formada por um Conselho Diretor, cuja composição e funções estão citadas no Capítulo I, artigos 9º e 10º do seu Regimento Interno, e pelos órgãos de direção, que consistem na direção, vice-direção e coordenação pedagógica, conforme funções e atribuições descritas no Capítulo II, artigos 12 a 40 do mesmo regimento.

Os órgãos de direção do CEPAE-UFG formam comissões permanentes, que têm o papel de articular os projetos de estágio e de extensão; o setor de apoio à ação pedagógica; os serviços administrativos; e as coordenações pedagógicas, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da educação básica: fundamental e médio; e a coordenadoria de pesquisa responsável pela organização e desenvolvimento dos projetos e núcleos de pesquisa e da pós-graduação *lato sensu* (presencial e a distância) e *stricto sensu* (mestrado).

As coordenações pedagógicas estão subordinadas às Coordenações de Área de Ensino, que são:

Tabela 1 – Áreas do Conhecimento do CEPAE-UFG

Área de Comunicação	<u>Subáreas:</u> Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Francês e Língua Estrangeira Espanhol e Educação Informática
Área de Ciências Humanas e Filosofia	<u>Subáreas:</u> História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Área de Ciências da Natureza e Matemática	<u>Subáreas:</u> Química e Física, Matemática e Biologia

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEPAE-UFG.

Cada área e subárea de ensino possuem um respectivo coordenador, com suas atribuições descritas nos artigos 24 e 25 do Regimento Interno do CEPAE-UFG.

As coordenações trabalham diretamente com os coordenadores das subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais, a fim de resguardar as especificidades do ensino. Isso acontece na perspectiva de incentivar o trabalho coletivo e enriquecer a prática pedagógica, além de buscar a formação de cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos.

O setor de apoio à ação pedagógica é composto por equipes técnicas responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de atividades próprias de sua área de atuação. Já os serviços administrativos dão suporte para a ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE-UFG. Encontra-se, no Regimento Interno, a função de cada setor, destacando-se a necessidade de conexão entre eles para que os objetivos da escola sejam alcançados. Um destaque ainda maior para o setor de apoio à ação pedagógica (psicologia, serviço social, técnico-desportivos e em assuntos educacionais, biblioteca escolar e assistente de aluno), serviços acadêmico-administrativos, corpo docente, corpo discente, estagiários, o círculo de pais e mestres e o grêmio estudantil.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) destaca ainda a presença de projetos integradores e núcleos, mas não especifica nenhum deles, o que se torna difícil compreender seu funcionamento na escola.

O PPP e o Regimento Interno do CEPAE-UFG estão fundamentados em teorias críticas. Essa afirmação pode ser evidenciada a partir do próprio objetivo do PPP, que visa

[...] estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnico-administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico, aberto e dinâmico (PPP, 2013, p. 4).

No entanto, não há especificações, em ambos os documentos, sobre qual teoria crítica norteia o trabalho pedagógico do CEPAE-UFG, apenas uma orientação de que esse trabalho é fundamentado em abordagens progressistas da educação, como, por exemplo, o sociointeracionismo e o sócio-historicismo.

A partir da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), de 20 de dezembro de 1996, e a Lei Federal 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), os programas curriculares do Ensino Fundamental e Médio do CEPAE-UFG têm uma base nacional comum e uma parte diversificada, na busca de atender às especificidades regionais e locais da comunidade escolar.

Percebe-se que o PPP do CEPAE-UFG expressa também as teorias do conhecimento presentes no cotidiano escolar, bem como as orientações epistemológicas norteadoras das ações pedagógicas, que não pertencem somente a um pressuposto filosófico e/ou teórico. Desse modo, os embates teóricos e metodológicos já estão presentes na prática pedagógica dos professores dessa escola como um todo e se manifestam para além da sala de aula.

4.1.1 Instrumentos de coleta de dados: documentos oficiais

4.1.1.1 Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno (2015)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEPAE-UFG é um documento que norteia as ações pedagógicas, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Segundo o próprio documento:

Projeto Político-Pedagógico, pela sua abrangência, é o orientador e articulador das ações pedagógicas (e, por conseguinte, políticas) da escola. É um instrumento dinâmico em constante processo avaliativo e não um documento que fique "engavetado" ou que apenas cumpra finalidades burocráticas do sistema educacional vigente (PPP, 2013, p. 13).

Como não foi possível construir um novo PPP do ano de 2016, o PPP a ser analisado é o da Gestão de 2013. A partir disso, pode-se perceber que cada disciplina está associada a um departamento de seu núcleo disciplinar, que são as subáreas, mencionadas anteriormente. Ou seja, cada disciplina tem seu departamento, o que faz com que o PPP seja apenas uma base para as ações que serão desenvolvidas por cada departamento, como pode ser visto no trecho retirado do próprio documento:

A organização do trabalho pedagógico do CEPAE (Primeira e Segunda Fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Graduação) é desenvolvida nas subáreas, áreas de conhecimento, conselhos de classe e coordenadoria de pesquisa e pós-graduação (PPP, 2013, p. 8).

Em virtude disso, o documento se apresenta de certa forma superficial para tantas outras questões que poderiam ser norteadas para a comunidade científica. Mas, por ser uma organização da própria escola, também é possível compreender que há grandes avanços nos próprios documentos produzidos por cada departamento.

Para apresentação inicial dos dados, o PPP, na **categoria formação humana no ambiente escolar**, evidenciou a participação dos agentes escolares (professores, servidores administrativos, pais e alunos) para a construção de um documento coletivo e de dinâmica processual a favor da realidade escolar daquele ambiente. Nessa intenção, acredita-se que a contribuição de todos ajude a repensar a cultura escolar, visto que a escola parte de uma perspectiva básica, que são as “ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar” (PPP, 2013, p. 3).

Por isso, fica evidente que a comunidade escolar tem como objetivo:

[...] desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Estas coordenações trabalham junto aos coordenadores das subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais que atuam em cada fase, a fim de resguardar as especificidades do ensino. O trabalho pedagógico se orienta por princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em abordagens progressistas da Educação, como, por exemplo, o sociointeracionismo e sócio-historicismo (PPP, 2013, p. 8).

A partir disso, os professores e servidores administrativos buscam potencializar melhores estratégias de ensino para que seu aluno visualize as reais problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, seja no âmbito da cultura, da ciência, da história e outras.

Assim, a escola, em seu objetivo geral, buscar refletir sobre um conceito de formação humana ampliada, dando condições objetivas no campo do conhecimento científico, para que os alunos possam agir conscientemente em suas ações do cotidiano. Para isso, o objetivo é que eles apropriem e saibam analisar

[...] saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem à compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento (PPP, 2013, p. 13).

Nesse caso, o que se tem é a busca, por meio do diálogo, entre os pares daquela instituição, a construção de um ambiente que oportuniza a transformação social desses sujeitos.

No que diz respeito às questões epistemológicas adotadas pelo CEPAE-UFG, é possível notar que no PPP ficam abertas as várias possibilidades, uma vez que cada departamento tem sua autonomia para adotar qualquer que seja o norte de seu trabalho pedagógico. Entretanto, existe a predominância de dois marcos teóricos, como se pode ver no trecho abaixo:

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético (PPP, 2013, p. 12).

Sendo assim, percebe-se que não há uma exigência em relação ao referencial teórico utilizado, sendo possível encontrar diferentes perspectivas e olhares para as práticas pedagógicas no CEPAE-UFG.

Nesse caso, a escola preocupa-se com uma transformação da realidade social dos alunos, devendo ser mediadora entre a própria formação e a sociedade. Por isso,

[...] é fundamental que cotidianamente se reflita sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa (PPP, 2013, p. 13).

Nesse sentido, espera-se, na organização do trabalho pedagógico, que os alunos tenham consciência de qual sociedade eles estão inseridos, refletindo sobre sua própria intervenção no mundo, capazes de repensar suas atitudes em meio a uma consciência planetária.

4.1.1.2 Programa de Currículo da Educação Física

O trabalho da subárea Educação Física, conforme já se mencionou, é expresso por um coletivo que se organiza em um departamento da área. Atualmente, este grupo discute o papel da Educação Física a partir de um texto produzido por professores que antecederam nestes cargos e também por outros professores da Faculdade de Educação Física da UFG. O objetivo do texto é desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental pautada pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta proposta foi publicada em uma revista digital, no ano de 2008, com o nome “A Construção de um Currículo e um Programa no Ensino Fundamental: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e o ensino da Cultura Corporal”, tendo como autores os professores Hugo Leonardo Fonseca da Silva, Lusirene Costa Bezerra Duckur e Régis Henrique dos Reis Silva.

Na análise do documento, foi possível perceber que, para a **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, o aluno necessita ser potencializado para um processo de humanização, de modo que os conhecimentos apreendidos não fiquem meramente na empiria ou no imediatismo. Mas necessitam ser reproduzidos ou produzidos a partir dos conhecimentos e suas formas mais avançadas: as ciências, a cultura, a ética, a vida, a política e as linguagens (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008).

Fica evidente, no documento, que a prática pedagógica do professor deve ser uma ação planejada, orientada e direcionada, na qual os alunos consigam se apropriar dos conhecimentos sistematizados, necessitando, portanto, de uma mediação humana e da transmissão dos conhecimentos.

Segundo o texto, algumas atitudes transdisciplinares podem ser percebidas, uma vez que a proposta curricular da Educação Física trabalha com os princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial dos conteúdos; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final do conteúdo. Assim, a prática pedagógica do professor de Educação Física respeita a individualidade de cada sujeito e desperta a identificação de problemas ou metatemas da sociedade. Como o conteúdo não se torna fechado e acabado em si mesmo, é preciso refazer uma leitura da sociedade para se enxergar as contradições. E, ao final, espera-se que o indivíduo consiga mudar o nível de realidade antes por ele vivido, ampliando assim suas próprias convicções sobre um objeto.

Para uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos alunos, que possibilite, ao mesmo tempo, oportunidades de trocas entre eles, busca-se confrontar a própria prática das vivências para uma reflexão que supere as regras condicionantes implícitas às práticas corporais.

Ao buscar realizar o processo de transmissão-assimilação do conhecimento nas aulas de Educação Física, procuramos articular aulas de campo – que se materializam por meio de experiências e vivências das práticas corporais que constituem o objeto de conhecimento e ensino da Educação Física –, processos e procedimentos reflexivos sobre condicionantes e determinantes histórico-culturais dos elementos constituintes dessas práticas (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 7).

No documento, nota-se que, em relação aos princípios metodológicos, há um indicador que apresenta a organização e a produção coletiva do conhecimento. O que deixa exposto é que se espera do professor, em suas aulas, a abertura para que os alunos contribuam para a construção dos saberes, flexibilizando suas atitudes para as necessidades deles que surgem no decorrer do programa curricular. Um outro indicador é o da análise e reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência. Portanto, o que se percebe são atitudes transdisciplinares, pois uma prática pedagógica na transdisciplinaridade deverá respeitar as diversidades, saber criar possibilidades de intervenção que olhe sensivelmente para o subjetivo dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Na **categoria de análise sobre formação humana no ambiente escolar**, foi possível perceber, a partir do documento em questão, um princípio norteador desse trabalho, que é o da “[...] importância da Educação Física enquanto uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva crítica, emancipatória e autônoma” (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 5). Nesse trecho, percebe-se o sentido dado à formação humana,

assim como qual cidadão se pretende formar a partir das contribuições que a prática pedagógica da Educação Física pode oferecer.

Outra parte fundamental em relação à formação humana está no papel que a Educação Física exerce:

Educação Física ao constituir-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde – institui-se como área de conhecimento importante no processo de formação humana (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 6).

Nesse sentido, compreende-se como importante a Educação Física na escola, uma vez que, por meio de sua prática pedagógica, as práticas corporais, ou seja, o fenômeno corpo será estudado. Espera-se uma formação para a vida, que consiga discutir amplamente as diversas práticas corporais e suas relações com a vida.

Na **categoria de criatividade nas aulas de Educação Física**, percebe-se que o CEPAE-UFG possui uma estrutura diferenciada, composta por quadras poliesportivas, salas de dança e teatro, tatames para realização de aulas de ginástica, lutas e outras práticas. Possui ainda parques e brinquedos para que os alunos possam desenvolver a coordenação motora, além de contar com um grande acervo de material didático, que possibilita os diferentes manejos durante as aulas. Essa é uma escola que está preparando para o despertar da criatividade, uma vez que, além da aproximação com a natureza, os alunos têm um rico espaço de convivência e criação durante as aulas.

4.1.1.3 Proposta Curricular do Ensino Fundamental

Para apresentação dos planos de ensino, foram analisados, em primeiro lugar, a proposta curricular base de todo o ensino fundamental, juntamente com os planos de ensino de cada professor entrevistado. Vale ressaltar que esta primeira proposta é apenas uma base curricular, e que cada professor tem autonomia para trabalhar da melhor maneira que lhe convém.

No primeiro documento, verifica-se que, na prática pedagógica do CEPAE-UFG, mediante a **categoria da formação humana**, em um eixo pedagógico do 1º ao 5º ano, a instituição espera que o aluno saiba identificar algumas características da escola (socialização dos conhecimentos da escola – formação humana): papéis de alunos, professores e funcionários.

No tema esporte, compreendem-se situações que lidem diretamente com a formação humana, no que diz respeito à preocupação com um sujeito que saiba interpretar a sociedade. Por isso, fala-se sobre:

Identificar as características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (*marketing*, trabalho); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto); esportes individuais e esportes coletivos (identificar semelhanças e diferenças na lógica do jogo, nas regras e nos papéis desempenhados). Desenvolver reflexões sobre aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, que se materializam no esporte (violência, identidade cultural das modalidades esportivas – futebol no Brasil) (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 20).

Percebe-se que a escola, mais especificamente o trabalho da Educação Física, deve estar preocupada também com atitudes transdisciplinares que vão além do conteúdo. Mas é a partir do conteúdo que surgirão as problemáticas para serem repensadas, como é o caso da violência no futebol, as diversidades culturais e de gênero e a prática esportiva.

Nessa mesma intenção, para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, pode-se compreender que o papel do aluno é de identificar o papel da escola e como a Educação Física se insere nesse espaço, estabelecendo relações entre escola, Educação Física e cotidiano. Deve-se ainda problematizar qual é o papel da escola nessa sociedade, refletindo sobre a organização social e sua função. Então, é evidente que se busca um conceito de formação humana pautado em um papel de compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, despertando possibilidades para uma possível superação dessa opressão.

Ainda nesse documento analisado, na **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, no eixo pedagógico do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, é perceptível que são respeitadas sequências didáticas pedagógicas, o que faz com que o programa curricular tenha uma lógica que consiga alcançar uma mudança no nível de realidade, ou seja, que possa ser visto um salto qualitativo e de avanço por parte do aluno.

Também é possível perceber que, no documento, não há um protocolo a ser seguido referente ao que está planejado, mas existem várias compreensões que podem ser tomadas durante a prática pedagógica do professor, fazendo com que os alunos contribuam para as aulas ajudando no processo de escolhas do conteúdo, e outras.

Isso deixa o cenário das aulas em um contexto de harmonia e reciprocidade no processo de mediação pedagógica, capacitando os alunos e professores para que repensem sua prática a todo o momento. Indícios de uma prática transdisciplinar podem ser percebidos neste

documento quando trata, por exemplo, dos temas que dão seguimento aos conteúdos esportivos. Nestes, os alunos são levados a agir mais conscientemente em meio aos jogos cooperativos, ao despertar da ludicidade dos jogos desportivos, à crítica exacerbada ao processo de competição, ao respeito às individualidades das habilidades de cada sujeito e ao olhar sensível do outro, buscando-se colocar no lugar dos colegas numa mesma intencionalidade pedagógica.

Para esta mesma fase do ensino fundamental, percebe-se que, no documento, existem várias estratégias que favorecem aos alunos a participação nas aulas, assim como a conscientização das problemáticas que podem ser elencadas a partir das práticas corporais. Como exemplo, cita-se o caso do tema jogo:

Quem e quando faz o quê no jogo? Qual a função do objeto e do espaço do jogo? Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo? Como se joga? Caracterizar as manifestações dos jogos: jogos populares/tradicionais; jogos eletrônicos; jogos de salão (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008, p. 17).

Nesse caso, não somente no tema jogo, mas em todos os temas, o que se entende é que os alunos podem ser levados a compreenderem o conteúdo, não somente por uma via, mas por diversas possibilidades de aprendizagem. Isso porque, nos documentos lidos, a prática pedagógica do professor não se faz acabada e fechada, mas sempre aberta para o novo. Ou seja, o aluno compreende inicialmente um determinado conteúdo e, ao passar dos ciclos de série, é levado a repensar esse mesmo conteúdo de uma forma mais ampliada e consciente de suas ações na vida humana.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, percebe-se que, neste documento, as aulas de Educação Física são pensadas para o contexto dos alunos, possibilitando-lhes um ambiente agradável do ponto de vista metodológico. Desse modo, há diferentes situações de ensino, diversas estratégias de como compreender o conteúdo, dando liberdade para que o aluno crie o seu próprio conhecimento.

Como pode ser visto, a sequência didática pensada para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental se utiliza de metodologias de tempestades de ideias, questionamentos sobre o conteúdo, elaboração de desenhos e cartazes, vivência e experimentações de movimentos das práticas corporais. Além de compreender a técnica de uma determinada prática estipulada para cada fase do ensino, a sequência didática deixa que o aluno desconstrua os movimentos padronizados pela sociedade e crie possibilidades de um novo jogo, novas regras e novos conceitos de como realizar, por exemplo, os conteúdos da dança e da ginástica.

Outro detalhe importante para essa categoria é em relação às outras possibilidades encontradas de criatividade, mas já pensadas para a fase do 6º ano ao 9º do ensino fundamental,

utilizando-se de pesquisas, debates e propostas de trabalho em grupo e coletivo. São previstas aulas com a utilização de expressões corporais para demonstrar diversas possibilidades que o corpo possui e, além de músicas, ainda são utilizados instrumentos musicais para que os alunos tenham, além da oratória, outros estímulos para compreenderem o conteúdo. O que se percebe é uma abertura para as questões de criação a partir daquilo que foi estudado, sempre na perspectiva de superar a realidade imposta pelos meios midiáticos ou mercadológicos da sociedade atual.

4.1.1.4 Plano de Ensino dos professores

Os documentos a seguir são os planos de ensino disponibilizados para a realização desta pesquisa, os quais foram entregues à coordenação da Educação Física, no início de 2016. Apesar de serem apenas algumas folhas, eles podem ser passíveis de mudanças no decorrer do ano. Para um melhor esclarecimento sobre esses planos de ensino, os nomes serão dados como Plano de Ensino do Professor 01 e Plano de Ensino do Professor 02. Vale ressaltar que um dos planos, o do Professor 03, não foi analisado, porque não foi entregue por este professor durante o tempo de coleta de dados desta pesquisa. Esse professor é recém-contratado da instituição e ainda não havia postado no *site* do CEPAE-UFG. Também não havia, nos documentos disponibilizados pela escola, o plano de ensino do professor que antecedeu esse docente novato.

Em relação ao Plano de Ensino do Professor 01, mediante **a categoria formação humana no ambiente escolar**, foi possível identificar que, por meio das contribuições da prática pedagógica da Educação Física, seu papel está em desenvolver integralmente o aluno nos seus aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, socioafetivos e políticos, buscando valorizar a pluralidade de ideias e diversidade cultural, a relação do homem com seu semelhante e com a natureza. Portanto, o que se confere é uma preocupação com uma formação para além de um sujeito que deve apreender os conhecimentos científicos básicos de seu ciclo de aprendizagem. Como os conhecimentos científicos são retroalimentados pela condição de ser humano, então só seria significativo apreender esses conhecimentos caso estivessem intimamente ligados a uma intervenção do ser humano na natureza.

O enfoque dado no documento é de um sujeito que identifica em que sociedade ele está inserido, de maneira que isso possa estabelecer um nível de compreensão diferente do antes interpretado, fazendo com que os alunos realmente consigam uma mudança de nível da realidade. Então, pretende-se formar um sujeito questionador, que saiba criticar e apontar caminhos para uma ação coletiva perante as problemáticas desse mundo atual.

Na **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, tem-se como objetivos:

Organizar e realizar atividades didático-pedagógicas que produzam condições para que as/os alunos/as se apropriem dos temas abordados em suas múltiplas determinações, de acordo com os limites e possibilidades presentes em seus ciclos de desenvolvimento (PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR 01, 2016, p. 1).

Desse modo, as atividades desse professor estão balizadas a partir de uma prática pedagógica que consegue dar espaço para o aluno compreender grande acervo cultural de práticas corporais, criticando, ao mesmo tempo, suas várias essências construídas historicamente, sejam elas mercadológicas, midiáticas, competitivas e preconceituosas.

No que diz respeito à mediação pedagógica, o documento deixa claro que,

Ao buscar realizar o processo de transmissão-assimilação do conhecimento nas aulas de Educação Física, procuramos articular aulas de campo – que se materializa por meio de experiências e vivências das práticas corporais que constituem o objeto de conhecimento e ensino da Educação Física -, processos e procedimentos reflexivos sobre condicionantes e determinantes histórico-culturais dos elementos constituintes dessas práticas (PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR 01, 2016, p. 2).

Esse posicionamento refere-se à prática pedagógica do professor com uma compreensão de que é expressivamente importante dar capacidade para que seu aluno consiga participar das aulas, seja como ouvinte ou relator de alguma experiência. Do mesmo modo, é importante, por parte do professor, ter uma flexibilidade em relação aos conteúdos planejados. Isso porque o próprio documento menciona que a metodologia de ensino a ser adotada deve passar por uma análise e reflexão sobre os processos de exclusão e inclusão, como é o caso das contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência.

Outra pretensão deste documento refere-se à apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, que se apresenta em três dimensões: a dimensão objetiva, a social e a comunicativa. Estas podem ser atreladas ao pensamento transdisciplinar, haja vista que todo conhecimento possui suas condições técnicas a serem apreendidas. O caráter social evidencia a forma como os conteúdos estão sendo empregados e de que maneira os alunos relacionam-no com seu cotidiano, como podem aplicá-los ou até mesmo colaborarem para uma reestruturação de pensamento. E, por fim, uma dimensão comunicativa, preocupada com as ações do ser humano perante o conteúdo, o respeito às diversidades, a ética presente nas atitudes dos sujeitos, o olhar sensível para o outro que está na mesma caminhada e o respeito às diferentes formas de se expressar corporalmente.

Percebe-se que a prática pedagógica do professor, no documento, está pautada na diretividade do ensino, porque o professor não pode ficar omissivo no processo de mediação pedagógica. Por meio de vários questionamentos que estão inerentes, transversalmente, aos conteúdos, busca-se religar os saberes numa harmonia de compreensão de ciência, mundo, sociedade e vida.

Em relação aos objetivos específicos propostos nesse plano de ensino, estes apresentam que o professor deve também despertar a vivência de atividades, incentivar atitudes de cooperação, solidariedade com o próximo, não discriminar por desempenhos ou por razões físicas, sexuais, culturais ou sociais e alimentar o espírito lúdico das atividades. Nota-se, nesse sentido, uma atenção às atitudes dos alunos em relação ao outro, que eles aprendam a ajudar o próximo, sendo importante, para isso, a crítica a esse modelo esportivista, homogêneo e preconceituoso.

Outro ponto de destaque é em relação ao processo avaliativo, que, segundo este documento, deve permear toda ação educativa. A avaliação demonstra, pois, não ser fechada, apenas para verificar a realização dos movimentos, mas atribuindo aos alunos um papel importante no processo. Um exemplo disso está nos aspectos a serem avaliados, os quais são: “c) Avaliação coletiva pela qual os alunos analisam as ações docentes, assim como as dos seus colegas; d) autoavaliação, buscando superar as dificuldades encontradas” (PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR 01, 2016, p. 4). Além disso, estão como critérios na avaliação atitudes como participação, valores atitudinais: cooperação, solidariedade, respeito aos outros.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, este plano de ensino oferece diversas possibilidades para que o aluno desperte a criatividade e busque, a partir do conhecimento vivido, recriar possibilidades de se movimentar. Nota-se assim a busca em explorar ao máximo as práticas corporais, porque, em seu planejamento, seguem como conteúdos: o jogo e a brincadeira, a capoeira, a ginástica e os esportes.

No caso do jogo, a programação pede para que o aluno vivencie diferentes tipos de jogos de forma lúdica para depois recriar, a partir de ações coletivas, uma nova maneira de jogar, com as regras construídas por eles. Outro exemplo é o tema ginástica, que, em um de seus objetivos específicos, está o “Despertar a criatividade, através da construção de coreografias e/ou elaboração de séries” (PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR 01, 2016, p. 4). Nesse exemplo, ao mesmo tempo em que há uma busca pelo caráter de criação, o desafio de criar já está instigando a própria resolução daquele problema de se recriar algo novo.

Em relação ao plano de ensino do Professor 02, mediante **a categoria da formação humana no ambiente escolar**, foi possível identificar uma semelhança em relação ao professor

anterior, cujo papel está em desenvolver integralmente o aluno nos seus aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, socioafetivos e políticos. Com isso, busca-se valorizar a pluralidade de ideias e a diversidade cultural, a relação do homem com seu semelhante e com a natureza por meio das contribuições da prática pedagógica da Educação Física.

O processo de formação humana, apresentado neste documento, coloca em questão a construção histórica do corpo em movimento, sendo necessário, portanto, confrontar todas as aparências que existem sobre as práticas corporais e, a partir de uma nova compreensão, estabelecer caminhos para se pensar a vida.

Na **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, aparece o mesmo objetivo do plano de ensino do professor anterior, que é:

Organizar e realizar atividades didático-pedagógicas que produzam condições para que as/os alunos/as se apropriem dos temas abordados em suas múltiplas determinações, de acordo com os limites e possibilidades presentes em seus ciclos de desenvolvimento (PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR 02, 2016, p. 1).

Em relação à mediação pedagógica, o plano de ensino aponta que toda ação é planejada, orientada e direcionada pelo professor, a fim de que os alunos consigam apropriar os conhecimentos sistematizados. E ainda aponta os princípios da pedagogia Histórico-Crítica como sua estratégia de ensino.

O programa, em seu cerne, menciona três eixos articuladores: desportivização técnica e tática; diversidade corpo e mídia; e corpo e saúde. Estes são tratados transversalmente pelos conteúdos e, de alguma forma, podem contribuir para que os alunos compreendam os vários determinantes da vida humana. Por exemplo: questionando o esporte como espetáculo e discutindo a especialização esportiva precoce, aparece o uso de drogas para melhoramento físico. Esses debates fazem com que os alunos tenham um salto qualitativo em relação ao seu nível de realidade, uma vez que as incertezas ganham luz, pois, a partir dos debates, vai se configurando um ambiente propício para reconstrução e religação dos conhecimentos antes não conectados.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, estão inseridos alguns conteúdos para o trabalho, como a capoeira, os esportes e a ginástica. Estes são conteúdos que cooperam para um fazer criativo, porque lidam diretamente com a movimentação do corpo. Foi possível identificar alguns indicadores para a realização desses conteúdos em meio ao ano curricular, como, por exemplo: a utilização de instrumentos musicais, movimentos corporais e danças para representar o conteúdo capoeira; no futebol, a organização de um trabalho coletivo,

que culmina em uma gincana de futebol entre meninos e meninas; e, na ginástica, a criação de coreografias, unindo a ginástica e a dança.

4.1.2 Instrumento de coleta de dados: Observação de aulas

Nas observações das aulas, seguiu-se uma coerência entre as categorias de análises já apresentadas. Infelizmente, não foi possível observar nenhuma aula do Professor 02, que, pelo fato de ocupar cargo de coordenador, teve de se ausentar em alguns momentos. Além disso, a escola passou por um longo período de ocupação por parte dos estudantes, que reivindicavam também a garantia de direitos básicos de cidadão brasileiro.

4.1.2.1 Observação das aulas do Professor 01

Na **categoria prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, percebe-se que o Professor 01 sempre chega à sala de aula e explica o conteúdo que irá ministrar, discutindo previamente o que será trabalhado, associando com o que já foi vivenciado. Mesmo com os alunos eufóricos, devido ao último bimestre de aulas, o Professor 01 sempre se apresenta calmo, sem perder o controle da turma.

Quando o Professor 01 direciona os alunos para o tatame, local onde ocorreram as aulas práticas nesse bimestre, sempre tentou utilizar da metodologia da tempestade de ideias para iniciar as explicações. Nota-se que ele consegue ampliar as participações que vão sendo feitas, de uma forma que eles consigam, por meio das indagações que ele inicia, chegar a um esquema imaginário dos conteúdos que serão trabalhados. Outro ponto importante para destaque é que os alunos se organizam em um círculo, de forma que todos possam falar e serem ouvidos. O Professor 01 sempre senta junto com os alunos e, respeitosamente, propõe uma conversa sobre o tema da aula.

Durante as atividades propostas, o Professor 01 organiza os alunos em grupos para a realização das atividades. Como foi possível notar em uma aula, que buscava inicialmente apresentar uma vivência do salto em altura, ele utilizou a brincadeira de elástico para iniciar os movimentos básicos. Nessa atividade, percebe-se que o Professor 01 é sempre aberto às dificuldades que vão surgindo, seja incapacidade de saltar ou até mesmo desânimo por parte de alguns. A relação professor-aluno é muito tranquila durante as aulas, visto que sempre estimula os alunos a se autoajudarem, reconhecerem seus limites e quais possibilidades eles têm perante

o desafio. Portanto, o que se nota são atitudes transdisciplinares, uma vez que o professor busca a participação de todos.

Outro fator importante, que ocorreu durante as aulas, foi um momento em que um aluno menciona que as atividades que eles faziam eram de mulherzinha. O Professor 01, com toda serenidade, pede para que os alunos sentem-se em círculo ao final da aula e exponham as problemáticas das aulas. Após todos os alunos colocarem suas dúvidas e questionamentos, abre a discussão sobre o respeito que devem ter uns com os outros, e que toda atividade ali programada é de direito de todos os alunos, pois são conhecimentos e vivências que não podem ser negadas para a formação deles.

É perceptível que, durante as aulas, existe uma relação entre professor-aluno favorável para a aprendizagem. O professor, além de estar sempre buscando flexibilizar suas metodologias, discute as problemáticas que surgem durante as aulas. É uma prática pedagógica preocupada com a aprendizagem do aluno, sem esquecer que esse aluno precisa ser tratado como um ser que pensa, que tem sentimentos e que precisa de afetividade. Além disso, ao final de toda aula, lembra os alunos de sistematizarem no caderno tudo o que aprenderam, para que, ao final do bimestre, eles possam enxergar os caminhos que percorreram, de forma que criem um mapa conceitual de cada conteúdo bimestral. Por isso, vale ressaltar a fala de um dos alunos que veio até o observador e mencionou que este foi o melhor professor de Educação Física que teve até o momento.

Na **categoria criatividade nas aulas de Educação Física**, observa-se que os alunos, além de estarem em um lugar físico para realização de diferentes possibilidades com o corpo e discussões teóricas, também foram estimulados a construir um caráter criativo e inovador dos movimentos. Nesse quarto bimestre, o eixo curricular foi o atletismo.

Observa-se que, em uma aula, foi possível perceber o interesse pela descoberta da resolução de problemas. Em uma atividade que iniciaria o salto em altura, o professor utiliza da brincadeira de pular elástico e alguns grupos conseguem realizar a atividade em todos os níveis propostos. Porém, alguns não conseguiram devido à dificuldade em saltar. Nesse momento, percebe-se que o Professor 01 demonstra uma atenção para esse grupo, perguntando qual seria a melhor maneira de se realizar os movimentos. E quando chegam ao consenso, percebendo que é possível resolver aquilo que antes era um problema, ficam felizes e entusiasmados para os próximos níveis.

Ainda nesse mesmo conteúdo, mas em outra aula, percebe-se que o Professor 01, ao apresentar os movimentos técnicos do conteúdo, pede para que os alunos tentem fazer e depois abre uma discussão sobre o que eles acharam. Quais as dificuldades? Quais avanços? Feito isso,

ele desperta a possibilidades de refazer o mesmo movimento, mas com a liberdade de expressão de cada um. Por exemplo, estimula que os alunos saltem e consigam transpor a barreira, porém da maneira que acharem conveniente. É perceptível que os alunos se conscientizam do caráter criativo, e inclusive essa atividade se torna um momento de muita descontração e risadas, criando assim um ambiente favorável para a aprendizagem.

Já em outra aula, cujo conteúdo foi lançamento de dardos e arremesso de peso, nota-se que todo o processo de construção de material pedagógico foi realizado pelos alunos. Isso leva a escola e as aulas de Educação Física a estimular o espírito criativo dos alunos.

4.1.2.2 Observação das aulas do Professor 03

Na **categoria prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, o Professor 03 sempre apresentou respeito com os alunos e da mesma forma os alunos o respeitam. Alimenta a ideia de que não é necessário gritar para conversar durante a aula, sendo possível ter um diálogo proveitoso em um tom agradável a todos. Ele enxerga o aluno como um sujeito que se expressa em suas diversas dimensões da vida, dando voz ao outro, colocando em xeque o aparecimento das emergências. Fato este que foi evidenciado, no início de uma aula, em que ele abre espaço para um aluno dar um recado. Então o aluno afirma que acaba de arrancar o dente; o professor logo problematiza sobre isso e pergunta: alguém já arrancou o dente? Como foi? Como temos de agir? Apesar da euforia dos alunos, ele busca o controle das falas durante a aula, mas cada aluno fala sobre sua experiência afirmando ter sido boa ou não.

Nas aulas, o Professor 03 busca ser divertido e agradável com os alunos, o que possibilita uma aproximação afetiva e de respeito entre professor-aluno e aluno-aluno. Durante as aulas, ele não é ofensivo, não cobra o movimento exato, mas desperta a curiosidade, a incerteza de se fazer um movimento e outro.

Sempre que surge uma nova possibilidade de debate durante a aula, a partir do que ele está ministrando, o Professor 03, independentemente do momento, pausa a aula e conversa com os alunos sobre aquela problemática que surgiu.

Observa-se que os alunos agem cooperativamente e que, mesmo em uma atividade também competitiva, como é o caso da queimada, eles se ajudam, por exemplo, deixando jogar aqueles que ainda não jogaram e aqueles que não têm tanta habilidade para realizar o movimento.

No início de uma aula, o Professor 03 pede para os alunos descerem para o local da aula. E, ao chegarem ao tatame, ele se depara com a utilização do local para outra atividade não

esperada naquele dia. Foi necessário então que o professor mudasse um pouco sua proposta inicial, que antes era apenas a ginástica artística, mas ele une a ginástica com os jogos populares. Por isso, focou nessa aula apenas os jogos populares, o que demonstra uma flexibilização para o que estava planejado, e o aceite de sugestões por parte dos alunos, de forma que não perdesse sua intencionalidade pedagógica.

Em outra aula, o Professor 03, ao chegar à sala de aula, inicia o debate sobre o conteúdo que os próprios alunos pediram para aprender, os esportes de aventura. A aula é dada a partir das discussões referentes a uma pesquisa realizada por eles no laboratório de informática, na qual se percebe o interesse de toda a turma em relação ao que o professor está falando. Este, por sua vez, conversa com os alunos na intenção de ampliar aqueles conhecimentos previamente conhecidos, dando voz também para os alunos explicarem algo que alguém não falou ou outra perspectiva. Nota-se que o professor busca insistentemente, dentro de uma sequência pedagógica, ampliar as referências dadas inicialmente.

Na **categoria criatividade nas aulas de Educação Física**, pode-se perceber que a prática pedagógica do Professor 03 estimula a criatividade, uma vez que todo o espaço físico e materiais pedagógicos facilitam ainda mais esse cenário dentro da escola.

Repara-se que as aulas de Educação Física são pensadas para o contexto dos alunos, sendo que o professor não exige movimentos padronizados, como ocorreu no jogo da queimada, em que cada aluno fez o arremesso da bola da maneira que achava conveniente. Outro detalhe importante para o momento foi a criação de um jogo chamado “queimada-bandeirinha”. Este foi criado pelo professor em conjunto com os alunos no decorrer do bimestre, com todas as regras readaptadas para a realidade daquela turma. Mostra-se, assim, que, a partir de uma prática pedagógica diferenciada, os alunos se conscientizam para a criação do novo.

Para outra turma, percebe-se que os alunos se sentiam interessados pela descoberta das resoluções de problemas. Fato este que pode ser evidenciado em uma aula na qual o Professor 03, ao se deparar com os alunos reclamando que um time estaria mais forte que o outro em um jogo de salve-bandeira, pede para que as equipes se organizem em um círculo. Depois disso, estabelece alguns questionamentos sobre as estratégias que poderiam estabelecer para conquistar o objetivo. A partir disso, é notória a participação de todos na construção de estratégias, sendo que, dentre estas, reconhece que uns têm mais habilidades em correr, outros a força física, outros a agilidade.

4.1.3 Instrumento de coleta de dados: Entrevistas

Para realização das entrevistas, foi utilizado um gravador e com autorização prévia do entrevistado. Foram entrevistados então o diretor geral do CEPAE-UFG, a coordenação pedagógica do ensino fundamental e três professores de Educação Física do atual quadro da escola.

4.1.3.1 Entrevista com a Direção

Na **categoria formação humana no ambiente escolar**, percebe-se que o professor, como gestor da escola, afirma que a disciplina da Educação Física, por ser um elemento obrigatório no currículo, tem um grande papel na formação humana dos sujeitos, a qual deverá subsidiar uma compreensão omnilateral do ser humano. Nesse sentido, ele mesmo menciona:

Então eu tenho essa compreensão por que nós compreendemos que a disciplina pode colaborar nesse processo de formação do aluno, e de uma formação mais integral, de uma formação mais completa, uma formação omnilateral, como diz Macareno, essa compreensão que eu tenho enquanto professor e enquanto gestor também (*sic*).

Afirma também que a Educação Física, assim como as outras disciplinas, deve contribuir para a formação de um sujeito capaz de ler sua realidade, observar as contradições da sociedade.

[...] nessa lógica nós entendemos que o aluno que faz as aulas tem uma condição de entender a sua escola, a sua sociedade, quem é que forma essa sociedade, quais são as contradições que aparecem nessa sociedade, para que ele não seja meramente uma máquina, um repositório na sociedade. É nessa intenção que eu vejo onde a Educação Física colabora, se o aluno na Educação Física, ele consegue olhar para a realidade, e perceber que existem contradições, perceber que essa sociedade é reprodutora, ela não produz, ela só consegue reproduzir o modo de reprodução de uma sociedade capitalista (*sic*).

Isso evidencia uma formação humana voltada para a compreensão de uma sociedade aos moldes do modo de produção capitalista, em que sua concepção busca superar esse atual modelo que a escola está inserida. Fato este evidenciado devido à posição do gestor, quando afirma que “[...] o que realmente diferencia é a matriz, a matriz teórica é o materialismo dialético” (*sic*).

Quando perguntado se a escola se organiza por meio de projetos interdisciplinares, transdisciplinares e outros, o diretor afirma que o CEPAE-UFG tem, no início de cada ano, após o planejamento, um conselho de classe inicial. Nesse momento, os professores apresentam para

os seus colegas o que vão trabalhar. A partir disso, pode haver uma aproximação de um ou de outro. E cita um exemplo:

Por exemplo, foi o fato da olimpíada, que ocorreu no Brasil, daí muitos professores de outras disciplinas aproveitaram esse momento para trabalhar aquele conteúdo, nesse sentido outros conceitos de multidisciplinaridade, de transdisciplinaridade, de interdisciplinaridade. Daí não vou entrar muito nisso porque eu defendo um conceito de interdisciplinaridade, de que **você só faz interdisciplinaridade quando você produz um outro determinado conhecimento**, diferente da multidisciplinaridade que você junta diferentes conhecimentos e não faz nada novo. Diferente uma exceção na robótica, que é uma ciência que foi produzida e criada a partir da mecânica, física e outras, aí nesse sentido eu vejo que houve interdisciplinaridade de fato. Resumindo, os professores buscam dialogar para que, ao final de cada ciclo de cada disciplina, os alunos saiam falando a mesma língua, mas com cada conhecimento específico em seu campo (*sic*) (grifos nossos).

Conforme evidenciado na fala do diretor, parece que não há o hábito ou até mesmo a cultura de se realizar projetos integradores entre disciplinas, por mais que se tenha reservado um momento de planejamento das atividades anuais. Desse modo, os professores não apresentam cotidianamente essas possibilidades.

Na **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, fica evidente que, apesar de assumir apenas uma postura teórica, em todo momento argumenta a favor do pensamento filosófico e dialético-materialista. O diretor, ao falar sobre as potencialidades do CEPAE-UFG, aponta que os professores de Educação Física são de extrema qualificação profissional, porque muitos possuem titulação de doutor e também, por serem de um regime de dedicação exclusiva, podem desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de uma significativa compreensão de sua prática pedagógica. Dessa forma, percebe-se que a prática pedagógica do professor está extremamente ligada e pensada para o contexto daquela escola, o que faz, por exemplo, professores, servidores, alunos e pais repensarem juntos o andamento da cultura escolar.

O gestor critica o posicionamento de professores que apenas são ministradores de conteúdos, deixando de lado o real sentido da função da escola na vida dos alunos. Desse modo, percebe-se que o gestor compreende o conhecimento em movimento espiral, o qual precisa ser cotidianamente questionado, reinventado, para que haja uma compreensão de sua totalidade. E caso os professores e o próprio gestor atuem apenas nessa intenção de transmitir o conhecimento, a escola perde seu papel essencial de socializar conhecimentos para a vida. Reflexão esta que pode ser evidenciada a partir de sua própria fala:

Então é importante destacar que o professor e o gestor precisam ter uma visão ampliada e compreender a escola a partir de um olhar amplo, enxergando no papel pedagógico as ações do planejamento anual. E compreendendo essa situação que podemos ver que a escola ainda é muito repressiva, autoritária, sem vida, de forma que o professor precisa enxergar seu papel pedagógico não enquanto reproduzidor do capital, mas de superação dessa realidade (*sic*).

Com isso, compreende-se que o gestor espera que a prática pedagógica da Educação Física seja diferenciada, pois todos os professores possuem um acervo de possibilidades. Assim, toda uma estrutura administrativa é preparada para que as aulas sejam pensadas para um movimento crítico da educação.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, percebe-se, na fala do gestor, que a escola possui alguns projetos e ainda disciplinas que são configuradas como eletivas. Dentre essas disciplinas, o professor gestor, que é um professor de Educação Física, ministra a disciplina da prática corporal do frescobol. E sobre essa disciplina, ele explica que esta

[...] surgiu a partir de uma outra disciplina de um professor que ministrava uma oficina de esportes de raquetes, ele me convidou para ministrar esse conteúdo de frescobol. Aí eu comecei dar aulas dessa modalidade para os alunos, e foi uma surpresa para mim, porque muitos alunos me procuraram, e já estou entrando no quarto ano. O bacana que conseguimos fazer uma prática diferente de seu habitat natural, porque o frescobol é da praia, e aqui conseguimos trazer um pouco dessa vivência para os alunos, e por isso nós estamos muito satisfeitos com essa prática. Porque foge da ideia de esportes apenas de como futsal, voleibol, basquetebol e handebol, e porque esses alunos só fazem esses esportes porque só é dado isso para eles, daí a intenção é fugir desses padrões e dar outras possibilidades para que os alunos compreendam a cultural corporal de forma ampla (*sic*).

Fica evidente a possibilidade criativa que é dada aos alunos em algumas disciplinas, como essa prática do frescobol, que possibilita um olhar diferenciado para o jogo, uma vez que o objetivo principal dessa atividade é ajudar, cooperar e colaborar para que o jogo aconteça. Isso faz com que o poder criativo do aluno queira descobrir novas possibilidades corporais.

4.1.3.2 Entrevista com a Coordenação

Na **categoria formação humana no ambiente escolar**, percebe-se que a coordenadora tem uma visão, por parte da Educação Física, numa mesma sintonia que a escola em sua totalidade, a de formar cidadãos capazes de agir criticamente na sociedade. E que o “fato de eles conseguirem falar sobre o tema, já auxiliam na oratória deles, falar sobre os temas auxiliam

na criticidade, então fazem eles pensar sobre o assunto e não ficar só reproduzindo o conteúdo” (*sic*).

Ao se perguntar se existem projetos interdisciplinares, transdisciplinares e/ou outros, a coordenadora afirma que sente falta da realização destes, quando menciona:

Muito pouco, porque os professores de uma forma geral têm uma dificuldade em trabalhar em conjunto, então existe uma limitação, porque cada um tem seu planejamento anual, para tentar dividir isso, difícil... Às vezes temos um professor que trabalha com a biologia, às vezes eles fazem alguma coisa em conjunto. Agora nós temos uma professora de **Educação Física que está fazendo uma atividade com a professora de dança**, e já deram oficina em conjunto com os alunos, mas assim é muito difícil, principalmente porque cada um tem sua programação. E porque é difícil, sentar e discutir os assuntos. Tem muito pouco, mas poderia ter muito mais (*sic*) (grifos nossos).

Conforme apontado pela coordenadora, é limitado este tipo de trabalho, pois os professores já programam toda sua atividade no início do ano. Assim, muitos projetos não nascem do papel, mas culminam a partir da prática cotidiana. Entretanto, existem eventos em que os professores se juntam para organizarem um trabalho colaborativo entre seus pares.

Na **categoria da prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, a coordenadora percebe que os professores conseguem ter abertura durante suas aulas, flexibilizar as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, possibilitando que as vozes apareçam diante das emergências. As aulas não estão pautadas, segundo ela, apenas no fazer por fazer ou reproduzir movimentos, mas em uma reflexão da prática pedagógica, fazendo com que a

Educação Física não é só sair da sala de aula, mas eles têm esse momento de debate, para discussão em sala de aula, onde os professores trabalham com várias temáticas com eles, trabalham muito essa questão do corpo, como eles se veem, como eles entendem a sua parte física, então tem uma diferença. E os alunos têm possibilidades de trabalhar com várias áreas, tem professores que trabalham com dança, lutas, esportes de aventura, ou seja, um acesso que eles talvez não teriam fora da escola, então eu vejo que a Educação Física, **não só cumpre o currículo, ela vai além disso**. Os alunos são avaliados não só na parte prática, mas são avaliados na parte escrita, nas apresentações, e outros momentos (*sic*) (grifos nossos).

Desse modo, percebe-se que os professores, ainda segundo a coordenadora, olham para o mundo vivido dos alunos, buscam ampliar os conhecimentos a partir da realidade externa da escola. Nesse caso, percebe-se também que os professores trabalham para uma mudança dos níveis de realidade dos seus alunos.

Em relação às participações dos alunos, a coordenadora menciona que os professores, além de concederem espaço para que os alunos exponham suas ideias, problematizam questões

atuais, como o fato das ocupações dos estudantes nas universidades e institutos federais que ocorreram recentemente no Brasil. Tal verdade pode ser vista abaixo:

Por exemplo, nós tempos professores que fazem muitas rodas de conversas com os alunos, dependendo do tema que está acontecendo, seja assunto de aula ou não, por exemplo, se está acontecendo algo fora da escola, o conteúdo é deixado de lado e o professor discute o tema, porque os alunos precisam externalizar, precisam refletir, argumentar... já tivemos atividades que aconteceriam em sala de Educação Física, e que trabalhava com luta popular, e que o professor por exemplo simulava como seria o encontro entre estudantes e policiais, então os professores conversam isso com eles, fazem uma reflexão a partir desses problemas geradores desses embates. Nesse modo ajuda muito os alunos a compreender a realidade que é vivida lá fora (*sic*).

Além disso, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física perpassam o trabalho da socialização, em um nível que “[...] os alunos compreendam que não é necessário ganhar sempre, a vida sempre terá uma competição, e eles precisam se comportar, trabalhar essas questões de ética” (*sic*). Percebem-se indícios de atitudes transdisciplinares, pois há uma preocupação para que os colegas se respeitem, saibam esperar e reconheçam que todos têm suas dificuldades e limitações, mas que todos podem atuar em conjunto no contexto da vida.

Na intenção de ampliar os conhecimentos, e religar os saberes em diferentes níveis de realidade, a coordenadora apresenta que, apesar de o PPP ser algo geral, cada departamento tem sua liberdade de organização do trabalho pedagógico. Espera-se assim que os professores saiam do pensamento apenas conteudista.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, a coordenadora apresenta que a escola possui uma rica possibilidade de ensino, pesquisa e extensão. Além das disciplinas básicas do currículo, possui ainda as disciplinas eletivas, sendo um universo de outras propostas de ampliar os saberes dos alunos. O potencial criativo no CEPAE-UFG torna-se essencial para as várias atividades de ensino, de eventos científicos e ações de extensão da escola.

4.1.3.3 Entrevista com o Professor 01

Na **categoria formação humana no ambiente escolar**, nota-se que o sentido de formação humana está ligado a um conceito de Educação Física, que compreende, inicialmente, a realidade do aluno, sua cultura, capaz de subsidiar um total entendimento do corpo. Dessa forma, não se apresenta de maneira fechada a outros pensamentos que podem surgir, porque o professor menciona que trabalha com uma concepção aberta: “[...] então por vezes, entro na metodologia crítico-superadora, numa concepção mais crítica da educação, às vezes estou voltado para uma concepção mais emancipatória, é ... eu não tenho uma concepção fechada,

não” (*sic*). Assim, ele reconhece a incerteza de algo que não está finalizado em si próprio, mas que necessita de diferentes olhares para enxergar o objeto em questão.

E quando perguntado sobre que aluno se pretende formar, diz que está sob um planejamento maior, que é o do departamento de Educação Física da escola, o qual compreende uma “[...] formação para cidadania, então o que a gente tenta, nesse mundo capitalista, cada vez mais competitivo, que a gente tenta mais é diminuir mais essa competição, tentar aumentar a cooperação, que o esporte não é só competir” (*sic*).

Na **categoria prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, o Professor 01 afirma que tenta abordar a transdisciplinaridade no CEPAE-UFG, mas se queixa de que poucos professores aceitam parcerias para esse tipo de trabalho. E menciona que transdisciplinaridade seria “[...] Tentar conciliar uma disciplina com outra, tentar juntar o papel de um professor com o de outro” (*sic*). Inclusive, buscou trabalhar nesse sentido, em parceria com a professora de Dança:

[...] buscamos trabalhar os aspectos da história, que foi na época da ocupação. Então, nós pegamos imagens de aspectos históricos de guerra, e os alunos deveriam que representar dentro de uma coreografia o que as imagens diziam para eles, e depois tivemos debates sobre a as imagens, tivemos também o professor de história para conciliar com outras oficinas, então a gente tenta ir juntando uma disciplina com a outra, não é uma tarefa fácil (*sic*).

E novamente aponta que é um trabalho difícil, pois os professores, especificamente das áreas de exatas, detêm um preconceito perante outras áreas, como das práticas corporais, da dança, da expressão, da música.

Em relação aos metatemas ou problemáticas que surgem na prática pedagógica, compreende-se que suas aulas são estimuladas não somente por práticas, mas por debates e discussões a respeito das emergências encontradas. Isso pode ser visto no caso do respeito às diversidades, “[...] por exemplo, homem pode jogar isso, mulher não pode jogar aquilo, né. Existe certo preconceito que a criança fala aquilo, e nem sabe por que está falando aquilo, né. Porque já vem da família, dos pais” (*sic*). Assim se percebem atitudes de respeito ao próximo e solidariedade em sua prática pedagógica, de forma que os alunos possam também se conscientizar:

[...] por exemplo, os alunos com necessidades educativas especiais, na turma que você acompanhou, tem um aluno, e tem algumas práticas que ele não consegue fazer, então com o tempo fomos conversando que mesmo os que não tem essas necessidades tem suas limitações. Então, dentro da prática esportiva, tentar refletir, aquilo que pode gerar um preconceito lá na frente, ou pode gerar alguma distorção de conhecimento, às vezes explicamos de uma forma, ele compreende de outra. Então tentar sempre

conversar com os alunos, sobre esses assuntos polêmicos, sobre o que o esporte traz, o que acontece com sua vivência em casa, então é tentar trazer para dentro da escola, um debate crítico (*sic*).

O assunto sobre mediação pedagógica está além da mera transmissão de conteúdos, porque se nota uma aproximação com os estudos de Vygotsky: “[...] o que consegue fazer só, com aquilo que ele faz com ajuda de alguém. Então, eu tento a partir daquilo que ele já sabe, e a partir disso, criando suprimentos para que ele consiga avançar” (*sic*). Percebe-se, por exemplo, que o Professor 01 respeita a reintrodução do sujeito cognoscente, visto que, em uma atividade qualquer, ele busca mediar o conhecimento de uma forma que os alunos, a partir de seus limites e possibilidades, avancem, sendo capazes de compreender sozinhos aquilo que antes só conseguiam com ajuda de outro.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, percebe-se que a prática pedagógica do Professor 01 é pensada para o contexto dos alunos, uma vez que também se utiliza do próprio imaginário, da cultura, do contexto local dos alunos, dos conteúdos populares, indígenas e regionais. Além de os conteúdos serem pensados individualmente por cada professor, acontece um planejamento coletivo mais apropriado para as aulas:

Então por exemplo, a gente costuma trabalhar com dança, com jogos, com aquelas práticas corporais, que podem aprimorar melhor o desenvolvimento motor. Já no ensino médio, quando os alunos têm capacidade de compreender outras coisas, já entramos no esporte, aí dentro do esporte trabalhamos o mundo do trabalho, a crítica a prática esportiva, no ensino fundamental fazemos um *link* com os dois. Claro que eu planejo minhas aulas, mas existe um planejamento do eixo no coletivo (*sic*).

Em relação à base comum curricular e os PCN's, o professor diz não utilizar muito, devido suas fragilidades do ponto de vista da insuficiência em captar a realidade de cada contexto escolar.

Nesse caso, a escola, especificamente a prática pedagógica da Educação Física, vem sendo capaz de dar condições objetivas para que os alunos ampliem sua compreensão sobre o tema corpo, como, por exemplo, as novas práticas esportivas de aventura, conteúdos que estão sendo pensados nas aulas de Educação Física. Tais conteúdos se tornam um potencial criativo quando os alunos se interessam e podem agir e coconstruírem livremente, diante das práticas, algo que ocorre, conforme o Professor 01 apresenta. “[...] Então é iniciar do menos complexo, para se avançar para o mais complexo, dando possibilidade para que os alunos possam criar suas próprias possibilidades de movimentar” (*sic*).

4.1.3.4 Entrevista com o Professor 02

Na **categoria formação humana no ambiente escolar**, nota-se que o sentido de formação humana está ligado a um entendimento do campo da Educação Física, que pode ser chamado de cultura corporal, a qual

[...] é um patrimônio a ser aprendido, no espaço escolar, por considerar a Educação Física, e enquanto uma disciplina de uma prática social, pedagogizada, um elemento fundamental, para apropriação para a própria humanização, então corporalmente ela traz signos, sentidos, significados, elementos, conteúdos, técnicas, que foram elaboradas em torno da humanidade, que ao meu ver é necessário dessa disciplina pelo alunado na escola (*sic*).

Nesse caso, o sentido dado à formação humana dos alunos, segundo o Professor 02, está na direção em reconhecer as contradições de uma sociedade capitalista e, por meio dos conteúdos da cultura corporal, enxergar maneiras de superar tal realidade. Este pensamento é adotado por todo o departamento da Educação Física do CEPAE-UFG, o qual afirma que se utiliza da matriz teórico-marxista.

Assim, conforme o Professor 02, espera-se que a prática pedagógica da Educação Física possa despertar um aluno crítico e revolucionário.

Dentro dessa característica, o que a gente dialoga, enquanto coletivo, é um cidadão nos marcos de uma sociedade burguesa? É... Para, além disso, um crítico revolucionário, um crítico que saiba, dentro de vários elementos, dos esportes, das danças, a ginástica, as lutas, a capoeira, em campo social de formação e enquanto campo político que ele se insere, né... e dentro dessa conflitividade, ele vai atuar dentro de seus limites pessoais, mas ele vai apreender pelo menos um pouco, o que a gente pensa de Educação Física, para além da mera empiria, para além da mera reprodutividade (*sic*).

Apesar de ser bem incisivo em seu posicionamento teórico, percebe-se que o entrevistado espera que a Educação Física contribua também, além de uma formação crítica, com uma formação para o mundo do trabalho, na família, na comunidade, nas praças e outros. Pois, o que se tenta é ir “[...] para além desses muros escolares, a gente tenta essa apropriação, porque aí tá o X da nossa generalização, daquilo que é realidade, daquilo que se torna apropriação na práxis social desse aluno fora do muro da escola” (*sic*).

Ao se perguntar sobre o trabalho ou parceria com outros professores para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares/transdisciplinares, ele menciona que há um projeto em parceria com a professora de Português, chamado PIPOESIA. Esse projeto é a união de literatura com jogos e brincadeiras infantis. Ainda há momentos em que muitos professores se reúnem para o desenvolvimento de algumas atividades, como é o caso da Festa Junina e o

evento chamado “Circula”, cenário de apresentações culturais, de arte, ciência, desenvolvidas na escola.

Na **categoria prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, o Professor 02, quando perguntado sobre a relação da transdisciplinaridade com sua prática pedagógica, afirma conhecer o conceito, porém, tem muitas críticas a respeito. Ao falar da transdisciplinaridade, ele também comenta sobre a interdisciplinaridade, para exemplificar a questão inicial:

Embora tenhamos críticas nesse aspecto da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, as duas, mesmo que alguns autores, porque tem algumas diferenças básicas e graduais, e independente da minha vontade, ela acontece na escola, se eu estou falando do esporte, o esporte não é somente um conteúdo da Educação Física, o esporte é um fenômeno da sociedade, talvez o maior fenômeno societário desde a modernidade, desde o advento da modernidade. E ele envolve várias áreas que estudam o esporte, independente de nossa vontade, e daí existem conflitos de interesse que podem ser abordados dentro dessa perspectiva. Obviamente a Educação Física vai trabalhar dentro do objeto dela que é peculiar, mas em diálogo com as áreas que melhor aprofundar, como sociologia crítica do esporte, antropologia, fisiologia do exercício, a medicina esportiva, que vão trazer elementos a serem apreendidos e por nós da Educação Física, pedagogizados, a se chegar nesse aluno que está nessa sala de aula conosco. Mas sem perder a especificidade do objeto da educação física (*sic*).

Nesse caso, apesar de reconhecer seu entendimento sobre o tema, ele apresenta uma proposta apenas de junção entre disciplinas para explicar ambos os conceitos: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A partir do referencial teórico que baliza a Educação Física, levantado pelo Professor 02, é possível notar que sua prática pedagógica está alicerçada na compreensão de várias realidades. Sendo assim, o conhecimento é mutável, não é absoluto em si mesmo e está articulado com movimentos espirais, que se retroalimentam e se ampliam a cada análise realizada por parte dos alunos e professores.

Na escolha dos conteúdos, foi citado que existe uma organização coletiva feita pelo departamento, que segue também uma proposta curricular. Por mais que o professor deixe claro, em sua fala, que existem elementos de que não abre mão de ser ensinados, é possível perceber, por parte do aluno, uma participação, uma possibilidade de sugestões. Então, “[...] a partir desses elementos básicos, a gente traça com o aluno, o desenvolvimento, como foi no ano de 2016, e o que vai ser o por vir” (*sic*). Isso faz com que sua prática se torne significativa para seus alunos, podendo colaborar, nesse sentido, para a reintrodução do sujeito cognoscente no processo de ensino-aprendizagem.

Quando se fala em mediação pedagógica, o Professor 02 apresenta que é imprescindível haver uma relação harmoniosa e afetiva entre professor e aluno, para que ocorra a aprendizagem. Conforme pode ser demonstrada,

A mediação pedagógica ela tem um direcionamento, de um X que quer conhecer e de um Y a ser conhecido. Entre os dois, existe uma dinamicidade, instrutiva e afetiva a ser conhecida na ação docente, que precisa ser potencializada, a forma que ela é potencializada, aí a forma com que ela é potencializada, vem de encontro a diferentes teorias, de metodologias de ensino, e que há no interior da escola (*sic*).

Além disso, percebe-se que, em sua prática pedagógica, há uma cultura em possibilitar os diferentes olhares, por meio de uma diretividade pedagógica, não se omitindo no processo de mediação. Ou seja, por meio de estímulos, o professor espera que o aluno mude de nível de realidade.

Na **categoria da criatividade nas aulas de Educação Física**, o Professor 02, ao trabalhar com o conceito de cultura corporal, já inclui, em sua prática pedagógica, um acervo de práticas corporais, como a luta, a capoeira, a dança, o esporte, o jogo e a ginástica. Por esse trabalho estar voltado para tantas possibilidades, os conteúdos a serem discutidos com os alunos têm um caráter criativo. Então, para seleção dos conteúdos, o Professor 02 pensa no contexto social dos alunos, além de compreender que eles devem ter a oportunidade de vivenciar outros conteúdos que estão longe da realidade de alguns grupos. Assim ele se baseia:

De todo desenvolvimento, aquilo que eu mais vislumbro de elaborado de conteúdo, e certo diálogo com a realidade desse aluno, com o que o aluno pode fazer, com aquilo que o nosso tempo e espaço pode oferecer... É dentro desse diálogo, que essa perspectiva que a gente monta o nosso planejamento, que a gente vai balizar os nossos conteúdos. Por exemplo, a gente aqui já tem a luta chamada Westei, o tapete olímpico, que é o mais aprimorado do mundo, nós temos. Então, essa realidade nos dá a possibilidade de fazer um trabalho com mais envergadura, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto possível de objetividade concreta (*sic*).

Então se verifica que, na escola, as práticas pedagógicas, de uma forma geral, apontam para um potencial criativo. Isso porque os alunos são levados para refletirem sobre sua própria situação, identificarem seu próprio contexto e, por meio de contribuições a partir das várias disciplinas, criarem diferentes maneiras de se movimentarem.

4.1.3.5 Entrevista com o Professor 03

Na **categoria formação humana no ambiente escolar**, o Professor 03 apresenta um sentido de formação humana ligado a um entendimento da Educação Física, o qual, a partir do reconhecimento da cultura corporal, o aluno consiga agir e criar maneiras para uma superação da realidade. Nesse sentido, ele aponta o corpo como

o lápis do ser humano, o corpo é que escreve a história do ser humano, é com o corpo que se escreve a história, e a Educação Física tem como objeto de trabalho o próprio corpo, nesse sentido se a Educação Física consegue desenvolver um trabalho, que na organização do conhecimento do par dialético da seleção, organização do conhecimento, com grande concentração, e contribuição dos colegas, pode-se nesse sentido contribuir com a formação das crianças, não entendendo que elas serão um futuro adulto, mas entendendo o presente da criança mesmo, e claro no futuro (*sic*).

Na mesma direção, o Professor 03 espera que a prática pedagógica da Educação Física contribua para a formação dos alunos, de forma revolucionária, em que, desde a seleção dos conteúdos até a organização de elementos, consiga capacitá-los para que possam readequar esses próprios conteúdos à sua realidade social e afetiva.

O professor reconhece que a proposta teórico-metodológica que embasa sua prática é a crítico-superadora, porém, anuncia que “[...] ela não tem respostas, ela tem problematizações para se alcançar algo” (*sic*). Isso demonstra que ele postula uma visão na qual apareçam as incertezas inerentes aos conhecimentos.

Quando perguntado sobre projetos interdisciplinares e/ou transdisciplinares, ele afirma que foi realizado um projeto pelo departamento de Educação Física, chamado PIPOESIA. E que, além deste, ele atua em parceria com a professora de Língua Portuguesa em um projeto de leitura, trabalhando textos sobre esportes, saúde e alimentação.

Na **categoria prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física**, quando perguntado sobre o termo transdisciplinaridade em sua prática pedagógica, o Professor 03 diz que:

Na minha opinião, não há um conhecimento próprio de uma área, sem que outro exista, não é possível um determinado conhecimento sem que outra área constitua o saber, o que eu acho interessante é que separou isso no currículo para depois tentar juntar, entende? Na verdade, essa eu até desconfio, que esse termo da transdisciplinaridade, seja a reposição da separação do conteúdo, e não a proposta que realmente parta de unidades de conhecimento, de pontos de encontro, que é uma proposta da escola nova, da escola soviética, então eu tenho até receio, já ouvi o termo, entendo que o que se diz sobre o termo é que as disciplinas se comunicam de conteúdo, e de forma de trabalho, os professores no planejamento, conversam e tal, mas isso só revela a separação que existe na disciplina de cada currículo, então a transdisciplinaridade, a quem vem ela responder, vem responder a separação formal do pragmatismo, que impregnou a teoria da educação, impregnou o campo da escola. Nesse sentido, o meu entendimento é que, ao anunciar isso, dizem que as coisas estão

separadas, e que precisaria juntar, mas separado na cabeça, porque na realidade, no mundo, no real, isso já não se separa, intencionalidade.... Política, não se separa (*sic*).

É possível notar que o conceito por ele pensado está justamente na religação dos saberes perdidos no pragmatismo da objetividade e na especialização de áreas de conhecimento. Apresenta ainda um questionamento sobre a possibilidade de se separar realmente, na prática pedagógica, os múltiplos determinantes de um objeto.

Aproxima-se, também, de sua prática pedagógica uma preocupação em reintroduzir o sujeito cognoscente, em que o aluno vivenciará conteúdos que fazem sentido para sua classe, contexto ou região, de forma que ele possa agir e participar, construindo assim um perfil revolucionário.

Nesse sentido, no meu entendimento, o conhecimento que eu seleciono para ensinar tem um potencial revolucionário, ou deveria ter o do maior potencial revolucionário, que seria o acesso a conteúdos que não são fáceis a essas crianças de classe trabalhadora, eles são conteúdos próprios de quem tem mais recursos. E numa ótica, que essas crianças, por serem filhas de trabalhadoras, é a única ótica que essas crianças poderiam trabalhar (*sic*).

Seu pensamento de prática pedagógica aproxima-se de atitudes transdisciplinares, pois espera que os alunos tenham interesse por qualquer prática corporal a ser oferecida e possível para eles. Sendo assim, espera-se que eles consigam ir além disso, que reconfigurem os jogos, as regras, as formas de jogar e de brincar, na intenção de retirar

[...]aquilo que machuca, aquilo que autoriza a violência, aquilo que autoriza o preconceito, aquilo que autoriza a divisão de gênero, a divisão sexual do trabalho, e não aceite a reprodução disso nos espaços dos jogos, que é um espaço privilegiado da Educação Física. Então, se aceite um momento de fazer um gol, com três goleiros, numa situação de basquete as pessoas possam dar mais passos, que novas regras possam ser evidenciadas, que sejam de livre e espontâneo, o aluno possa vivenciar aquilo que a gente procura ensinar, sem precisar ter nota, que seja nos espaços de convivência, no bairro, na comunidade, no clube (*sic*).

A partir disso, percebe-se que sua prática pedagógica está voltada para a formação de sujeitos que respeitam o outro, saibam cuidar e zelar pelos valores humanos de solidariedade, afeto, socialização e outros. Dessa maneira, evidencia-se uma prática pedagógica transdisciplinar que reconhece o papel e o compromisso de se humanizar a partir das relações pessoais que ocorrem durante a vida.

O Professor 03 reconhece que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem partir da leitura da realidade, tanto dos professores quanto dos alunos que estão no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ele apresenta que os alunos e professores devem compreender a

amplitude de um conhecimento, sendo necessário ambos atuarem para enxergar com outra visão o mesmo objeto pretendido. Para tanto, o Professor 03 busca sempre se qualificar, aprofundando ainda mais sobre os temas das práticas corporais trabalhadas em aula. Desse modo, cita que

[...] a nossa formação também é frágil. Então eu sempre estou estudando, fazendo novas inscrições, agora nas férias eu vou fazer esportes de aventuras, vou fazer com que os alunos agora vivam isso, colocar umas cordas nesses pés de abacate, então vou fazer um circuito de esporte de aventura (*sic*).

Outro ponto importante são as atenções dadas às sugestões e vozes dos alunos, pois, na seleção dos conteúdos, o professor se apoia no que eles querem aprender, *versus* o que precisam compreender. Como se nota, o entrevistado afirma que “[...] eles precisam, *versus* o que eles querem aprender, na medida que eu pego o que eles querem aprender e vou desenvolvendo as problemáticas, é que eu desperto neles a importância de que eles precisam de outra coisa” (*sic*). O que de fato acontece é que, nesse momento, o professor levanta metatemas sobre, por exemplo, o esporte futsal selecionado por eles, o qual é praticado e visto na mídia como uma prática violenta, mercadológica, preconceituosa, competitiva e excludente.

Então, nota-se a preocupação de o professor fazer com que os alunos ampliem suas primeiras impressões sobre aquela prática e saibam enxergar os valores presentes naquela concepção. Só assim, a partir de novas ressignificações, é que eles vão compreender o valor de se jogar, para a ludicidade, para o respeito ao próximo, para a solidariedade.

Em relação à mediação pedagógica, percebe-se que o professor compreende-a como um processo baseado na organização, seleção e sistematização do conhecimento para uma prática pedagógica. Esta deve ser compromissada com a ética, o respeito às individualidades de cada sujeito, desconsiderando a falsa autoridade postulada pelo papel docente. Isso porque “[...] ninguém aprende aquilo que não está disposto, então há sempre um disposto, embora eu nem sempre consiga, e isso é um esforço do grupo também, não só meu, mas que a criança seja responsável pelo seu processo” (*sic*). Nessa ideia, a prática pedagógica do professor promove uma abertura para os alunos, visando à coconstrução do seu próprio conhecimento.

Na **categoria criatividade nas aulas de Educação Física**, observa-se que o Professor 03 se esforça para que seus alunos se conscientizem para a criação do novo, despertando assim o interesse pela descoberta de resolução de problemas. Fato este que pode ser evidenciado, quando ele menciona:

[...] que todos os alunos se interessem por jogos, por práticas, e por esportes de aventuras, que eles não sejam alheios e distantes, e não refutem isso quando tiverem oportunidade de realizarem, e que mais ainda, que eles reinventem os jogos com novos

valores, com novas perspectivas, com novas regras e até mesmo com novas técnicas (*sic*).

Nesse intuito, espera-se que o aluno tenha um olhar sensível para os valores humanos, o amor ao próximo, o respeito às diferenças entre seus colegas. E que saiba negar os costumes midiáticos, estéticos e agressivos que a maioria das práticas corporais dessa sociedade possibilita.

4.2. COMPREENDENDO OS DADOS DA PESQUISA

4.2.1 Pensando a primeira categoria

O momento da análise de dados é de extrema importância, pois se espera que, em meio às categorias levantadas, seja resolvida a problemática do trabalho. Por se tratar de um trabalho que caminha intimamente com o pensamento transdisciplinar, os princípios da transdisciplinaridade (níveis de realidade, terceiro incluído e a complexidade) serão descritos durante a análise.

A primeira categoria de análise é a formação humana no ambiente escolar cujos indicadores são:

- Qual o sentido de formação humana que se compreende no CEPAE-UFG?
- Qual cidadão se quer formar?
- Os agentes da escola se preocupam com uma formação que busque compreender o todo e suas relações complexas com o mundo?
- Existem projetos inter/transdisciplinares (sustentabilidade, reflexão filosófica, literatura, entre outros)?

A seguir, há uma tabela sobre a primeira categoria de análise. E, para facilitar a compreensão dos dados, utilizam-se as cores azul para tratar dos documentos oficiais PPP e Regimento Interno, a cor verde para tratar dos documentos do programa de currículo da Educação Física e Proposta Curricular do ensino fundamental, e a cor preta para sintetizar os planos de ensino.

Tabela 2 – Síntese da primeira categoria de análise

ANÁLISE DE DADOS
PRIMEIRA CATEGORIA: FORMAÇÃO HUMANA NO AMBIENTE ESCOLAR
PPP – Regimento Interno - Programa de Currículo da Educação Física – Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Planos de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação dos agentes da escola para construção de uma proposta coletiva, buscando compreender melhor a cultura escolar; ○ Contribuir na formação integral do aluno: para uma sociedade mais justa; ○ Teorias pedagógicas progressistas: sociointeracionismo e sócio-historicismo; ○ Os agentes da escola estão preocupados que os alunos enxerguem as contradições de uma sociedade capitalista, as problemáticas da vida e do cotidiano do conhecimento científico; ○ Formação humana ampliada: refletir o que é apreendido na escola na vida cotidiana; ○ A escola está aberta a vários pressupostos teórico-epistemológicos: Cada departamento tem a liberdade para atuar com qualquer pressuposto teórico-metodológico. Porém, estão predominantemente pautados na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético; ○ Que os alunos repensem suas atitudes, pois estão em uma sociedade capitalista;

<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Física deve contribuir para a formação integral do aluno: uma formação crítica, emancipatória e autônoma; • Identificar características da escola: socialização dos conhecimentos, papéis dos alunos, professores, servidores e pais; • Em relação ao esporte, busca-se uma compreensão diante da institucionalização esportiva, <i>marketing</i>, uniformidade, categorias (masculino e feminino); • Atitudes transdisciplinares: Refletir sobre aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos do esporte que autorizam a violência, o preconceito e as diversidades culturais e de gênero; • Reconhecer o papel social da escola nessa sociedade: superação da opressão; ➤ Desenvolver integralmente o aluno: aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, socioafetivos e políticos; ➤ Valorizar a pluralidade de ideias, diversidade cultural e a relação do ser humano com os seus e a natureza; ➤ Uma formação para além dos conhecimentos científicos estipulados para cada ciclo de aprendizagem; ➤ Significativo é buscar religar os conhecimentos científicos com a intervenção humana na sociedade; ➤ Uma formação que possibilite ao aluno avançar em níveis de realidade: sujeito questionador, que busca caminhos para uma ação coletiva diante das problemáticas; ➤ Formação humana que compreenda a construção histórica do corpo em movimento, analisando todas as aparências das práticas corporais nessa sociedade.
<p>Entrevistas: Direção – Coordenação - Professores</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Contribuir para a formação omnilateral do ser humano; ○ A Educação Física deve ajudar os alunos apreenderem e compreenderem a realidade social em que estão inseridos; ○ Formar um sujeito capaz de criticar o modelo capitalista, com intenção de superar suas contradições; ○ O CEPAE-UFG postula predominantemente a partir do pensamento materialista histórico-dialético; ○ O grupo se reúne para elaboração de projetos integradores todo início do ano, mas não existe o hábito de elaboração destes na escola; ○ Defende o termo interdisciplinaridade como um conceito que só se configura quando produz um novo conhecimento; • Educação Física pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de agir criticamente na sociedade; • Em relação aos projetos inter/transdisciplinares, a coordenadora menciona que é pouco evidenciado na escola; • A Educação Física realizou um projeto em parceria com a professora de Dança, porém, esses projetos não vão para o papel porque nascem no cotidiano; ➤ Formação humana associada a um conceito de ser humano integral, que compreende o corpo na atual sociedade; ➤ O Professor 01 adota diferentes abordagens em suas aulas, mas não se fecha em uma teoria ou abordagem pedagógica; ➤ Contribuir para a formação de um ser humano para a cidadania: menos competitivo; ➤ Professor 02 compreende a Educação Física como uma formação humana pautada na cultura corporal, sabendo identificar, compreender e explicar o corpo na atual sociedade; ➤ Uma formação humana que consiga evidenciar as contradições de uma sociedade capitalista; ➤ Afirma que o CEPAE-UFG se utiliza da matriz teórica marxista; ➤ Contribuir para a formação de um crítico revolucionário; ➤ Em relação a projetos integradores, menciona que foi realizado o PIPOESIA, além de existirem outros momentos, como a Festa Junina e o evento Circula; ➤ O Professor 03 pensa em formação humana a partir de um conceito de Educação Física como cultura corporal, capaz de ler e agir conscientemente em uma sociedade capitalista; ➤ Suas aulas não estão fechadas, porém são baseadas na perspectiva crítico-superadora; ➤ Menciona o PIPOESIA como projeto integrador da Educação Física e a área de Português.

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Em relação aos documentos oficiais, estes buscam uma formação humana baseada em um conceito de ser humano capaz de reconhecer e apreender os conhecimentos científicos, de maneira que esses conceitos consigam transparecer na vida social dos alunos. Isso para que

todos os agentes envolvidos nesse processo mantenham parcela importante para a construção de uma escola mais justa e que oportunize possibilidades de superação de uma sociedade capitalista. Nesse caso, é presente, nas falas dos entrevistados, uma compreensão coletiva quanto à formação humana, uma vez que o pensamento contribui para a formação de um sujeito que saiba agir conscientemente em uma sociedade capitalista, que reconheça os sentidos das práticas corporais e consiga dar significado a essas práticas para sua própria vida.

Para isso, Silva (2005, p. 122) chama atenção:

O professor precisa atingir um nível de consciência e de prática política que contemple a articulação da sua prática didático-pedagógica com os interesses de seus alunos. Para isso, necessita de uma formação de qualidade política e crítica que contemple a possibilidade de, na construção de sua identidade, buscar a significação social do seu trabalho, articulando o conhecimento com o poder que tem para a produção da sua vida material e social.

Nesse caso, é imprescindível que a prática pedagógica do docente seja insistentemente reorientada por uma formação continuada, preocupada com uma análise crítica do contexto atual em que está inserida.

Os documentos oficiais mencionam que a escola está pautada em teorias pedagógicas progressistas (sociointeracionista e sócio-histórica), sendo comumente utilizados como base teórica a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Porém, deixam bem claro que cada departamento de área tem sua liberdade para atuar em qualquer linha pedagógica e que não se faça fechada para outras possibilidades que aparecerem. Mas isso difere da fala da direção quando afirma que a escola está pautada nos pressupostos marxistas, demonstrando, desse modo, competência no ensino apenas para essa forma de pensar o conhecimento. Então, apesar de a escola avançar em aspectos teórico-metodológicos, percebe-se que existe um preconceito por parte da direção em relação a outros pressupostos epistemológicos.

Para isso, vale ressaltar que “[...] estamos em uma odisséia incerta na busca das questões do mundo e das pessoas faz-se estritamente necessário para buscar a reinvenção do conhecer-se e, por que não dizer, nesse caso, na reinvenção do construir-se, constituir-se e fazer-se docente” (SUANNO, J., 2015, p. 108). Portanto, é de extrema importância a escola estar aberta às novas possibilidades, aos novos desafios, de forma que, do próprio cotidiano, surjam questões a serem resolvidas. Nesse sentido, os docentes, a escola, as comunidades acadêmicas precisam estar atentos para uma religação dos saberes, de modo que essas práticas superem e apresentem outros conhecimentos necessários e significativos para as questões que estarão em jogo.

Nas falas dos professores, direção, coordenação e nos documentos oficiais, o aluno precisa constantemente, nas aulas de Educação Física, ser conduzido a uma formação que dê condições para repensar os conteúdos apreendidos, para uma intervenção humana preocupada com aspectos políticos, sociais, culturais, afetivos. E, a partir disso, ele consiga enxergar, nas práticas corporais, tudo o que incita a violência e o preconceito e que busque atuar com o espírito de ajuda ao próximo, respeito e solidariedade com seus pares. Paralelo a isso, Suanno, J. (2015) menciona que essas práticas devem estar na atual realidade das escolas, como se pode ver:

Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos nem o bem-estar psicossocial da pessoa fazem-se fundamentais nas atuais realidades social, institucional e educacional (SUANNO, J., 2015, p. 108).

Desse modo, o departamento de Educação Física, mais precisamente os professores, se utiliza de uma abordagem metodológica reconhecida como crítico-superadora cuja essência apresenta uma diferente maneira de pensar os conteúdos para as aulas de Educação Física. Em suma, a abordagem crítico-superadora, mesmo em uma sociedade capitalista, possibilita que os sujeitos compreendam o processo de alienação e consigam superar essa realidade. Mas o que de fato está em jogo é o reconhecimento de que esta abordagem não consegue, por si só, responder a todas as problemáticas dessa atual sociedade. Sendo assim, é importante reconhecer a necessidade de se religar os conhecimentos e que, a partir dessa perspectiva, se ampliem os horizontes, buscando, de alguma maneira, olhar para o objeto com várias lentes e com focos diferentes. Isso porque

[...] o homem como ser inacabado encontra-se em contínuo movimento de educar-se, cabe à escola formar sujeitos autônomos que atuem como construtores de sua história. Neste foco, é salutar o estabelecimento de um procedimento educacional, em que o educando não seja visto como receptáculo de informações, autômato reproduzidor de regras hierarquizadas (PINHO; SOUSA, 2016, p. 14-15).

Por esta via, compreende-se a prática pedagógica transdisciplinar como uma ajuda para professores e alunos aprenderem a repensar suas ações a partir da transdisciplinaridade. Pois, além de possibilitar que os alunos compreendam melhor as dimensões da vida humana, essa prática pedagógica conseguirá estimular a formação de conceitos, articular conceitos em uma perspectiva multidimensional e multirreferencial, desenvolver a razão, a emoção, a percepção e a consciência planetária (NICOLESCU, 1999).

Quando perguntado sobre os projetos inter/transdisciplinares, alguns professores afirmam realizar tais projetos em parcerias com professores de diferentes áreas, mas que estes não são cotidianamente vivenciados pela escola. Apesar de a direção mencionar que todo início de ano os professores têm um momento para tal elaboração em conjunto e nos documentos oficiais estarem previstos esses momentos, percebe-se que, na fala da coordenação, está ausente a realização desses projetos. Segundo ela, poderia acrescentar muito mais se estes fossem ainda mais explorados no CEPAE-UFG, apesar de que alguns projetos são desenvolvidos em perspectivas interdisciplinares, como foi o caso do projeto de dança envolvendo a professora de Dança e de Educação Física. Entretanto, falta um envolvimento por parte dos professores, pois os departamentos não costumam dialogar entre si, dificultando assim os projetos que poderiam surgir.

Embora os professores e a direção se posicionem para um pensamento articulado por meio do materialismo histórico-dialético da prática pedagógica da Educação Física, e por mais que os documentos oficiais expandem a atuação de qualquer docente do CEPAE-UFG, é evidente que a escola se inclina para uma formação humana preocupada com a vida, capaz de subsidiar experiências para os alunos em nível de uma nova compreensão de mundo. Percebe-se, pois, que esse pensamento está caminhando junto com os princípios da transdisciplinaridade, que se constitui de tamanha importância, porque ela vem sendo

[...] nutrida por uma visão complexa da realidade como atitude epistemológica, como princípio e como metodologia aberta à construção do conhecimento, como ferramenta capaz de assegurar o espaço de interconexão disciplinar, de uma educação intercultural e intercrítica, nutrida por uma pluralidade de olhares, linguagens, compreensões e percepções da realidade que destroem todo e qualquer dogmatismo, fundamentalismo e pensamento unívoco (MORAES, 2015, p. 30).

A transdisciplinaridade, ao se encontrar com a educação, poderá dar base para uma educação integral, capaz de apontar soluções para as dificuldades éticas, políticas, socioculturais, tão necessárias ao mundo que se expande a cada dia.

No entanto, o CEPAE-UFG, em momento algum, se afirma de maneira consciente(ou intencional), a partir de um pensamento transdisciplinar, porém, em relação à formação humana nesse ambiente, suas atitudes e práticas condizem com uma postura que vai além da mera transmissão de conteúdo. Busca a conscientização de uma formação humana que valoriza a vida, atitudes de solidariedade, respeito às diversidades humanas, a busca em ampliar os conhecimentos e que se possa religá-los por meio de uma visão que respeite os vários conhecimentos, sejam eles científicos ou não. Essa postura, como bem assevera Moraes (2015, p. 31), pode

Se transformar em um fio condutor de uma nova proposta de educação que promova o encontro entre as perspectivas intercultural e intercristica capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos estes fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tanto nos afligem.

Nesse caso, o que se percebe são práticas pedagógicas transdisciplinares que instigam a criação de espaços de diálogo e construção de saberes baseados no conhecimento científico, nas disciplinas, no religar das disciplinas, nas artes e na busca pela evidência de problemáticas sobre questões fundamentais da cultura contemporânea. Nessa perspectiva, é importante fazer sentir, pensar, para promover a reforma do pensamento e as diferentes linguagens que podem auxiliar nesse processo (SUANNO, M., 2015).

Pensar a educação, a partir da transdisciplinaridade, torna-se um movimento embrionário de percepções de que os saberes não se estruturam em caixas fechadas, que não há uma hierarquia disciplinar, como também não existe saber soberano em detrimento de outros saberes. Sendo assim, a ação educativa transcende a valorização de certezas (PINHO; SOUSA, 2016).

4.2.2 Pensando a segunda categoria

A segunda categoria de análise é a prática pedagógica transdisciplinar do professor de Educação Física, que tem como indicadores de análise:

- Observar a relação entre professor e aluno, a partir do conceito de prática pedagógica transdisciplinar;
- Os professores têm abertura durante sua fala?
- Os professores conseguem ampliar as participações dos alunos, ajudando explicar ou demonstrar algum elemento da aula?
- Os professores, durante as aulas, se atentam aos metatemas (problemáticas)?
- É possível perceber atitudes transdisciplinares?

A seguir, há uma tabela sobre a segunda categoria de análise para facilitar a compreensão dos dados, na qual se utilizam as cores azul, verde e preta para sintetizar a relação dessa categoria.

Tabela 3 - Síntese da secundacategoria de análise

ANÁLISE DE DADOS
SEGUNDA CATEGORIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Programa de Currículo da Educação Física – Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Planos de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar os alunos para um processo avançado de humanização; Os conhecimentos não devem ser imediatistas ou apenas da empiria; • Prática pedagógica do professor deve ser uma ação planejada, orientada e direcionada; • Prática pedagógica pautada nos aspectos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica; Respeito à individualidade de cada sujeito, despertando a identificação dos problemas; • Compreender conteúdos a fim de superar as regras que autorizam todo tipo de violência implícita nas práticas corporais; • Aulas teóricas e práticas com o intuito de ampliar a compreensão dos conhecimentos; • Organizar e produzir coletivamente os conhecimentos da disciplina, com aluno e professor construindo os conhecimentos; • Flexibilização de metodologias de ensino para sanar dificuldades dos alunos; • Os professores analisam os processos excludentes e de inclusão social da escola; • Professor sensível às lutas históricas de gênero, raça, classes sociais; • Prática pedagógica segue uma sequência pedagógica, respeitando o avanço individual e coletivo dos alunos; espera-se o tempo pedagógico, retorna o que foi ensinado, reelabora os conhecimentos para que os estudantes consigam avançar; • Os professores estimulam a contribuição por parte dos alunos para a construção do currículo e das aulas; • Mediação pedagógica baseada na reciprocidade dos conhecimentos; • Atitudes transdisciplinares perante os esportes; utilização de jogos cooperativos, resgate do caráter lúdico nas práticas esportivas; crítica à prática esportiva exacerbando a competição; respeito às individualidades de cada sujeito e um olhar sensível para o outro; • Os alunos, por meio de problematizações, participam das aulas; • Diversas metodologias de ensino para se compreender o conteúdo; • Prática pedagógica dos professores não está encerrada, havendo uma abertura para as emergências que poderão surgir; ➤ Organizar atividades para que os alunos produzam condições de compreensão dos conteúdos em suas múltiplas determinações; ➤ Prática pedagógica que respeite os limites e consiga dar capacidade de repensar as possibilidades dos alunos; ➤ Respeito à diversidade cultural e à história de vida dos alunos; ➤ Crítica ao modelo instituído pelas determinações mercadológicas, midiáticas, competitivas e preconceituosas; ➤ Espaço para que os alunos participem das aulas como ouvintes e expositores; ➤ Metodologias de ensino que estimulem professores e alunos pensarem conteúdos importantes para a vida; ➤ Apropriação do conhecimento baseado no significado de que cada conhecimento apreendido tem sua relevância na vida dos alunos; apropriação de conhecimentos científicos e que a prática pedagógica consiga valorizar o caráter solidário, a ética, as diversidades culturais; ➤ Diretividade na mediação pedagógica (o professor não se omite no processo de ensino e aprendizagem); Questiona, interroga, busca caminhos para religar os saberes; ➤ Incentiva a vivência corporal de atividades, atitudes de cooperação, solidariedade; questiona a discriminação de alunos poucos habilidosos e valoriza o espírito lúdico das atividades; ➤ Avaliação permeia toda a ação educativa: avaliação coletiva, autoavaliação; os alunos avaliam as ações docentes e são avaliados nos valores atitudinais; ➤ Uma prática pedagógica que viabilize a desportivização técnica e tática, que valorize a diversidade corporal e discuta eixos como corpo, mídia e saúde.
Observação de Aulas
<ul style="list-style-type: none"> • O professor explica o conteúdo, buscando resgatar o que já foi trabalhado; • O professor paciente durante a aula; • Metodologia da tempestade de ideias; • Questionamentos sobre os conteúdos, possibilitando ampliar os conhecimentos; • Organização de sala em forma de círculo, de forma que todos falem e sejam ouvidos;

- As atividades sempre são organizadas para que os alunos façam com ajuda do outro, ou possa colaborar para que o outro avance;
- Utiliza jogos e brincadeiras dos alunos para contextualizar os conteúdos;
- O professor é prestativo aos problemas surgidos da prática das atividades;
- O professor valoriza uma relação afetiva e harmoniosa com os alunos;
- O professor discute com os alunos sobre as problemáticas surgidas em sala de aula, valorizando atitudes transdisciplinares;
- O professor se preocupa com um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos;
- O professor se utiliza de diferentes metodologias/estratégias para o andamento das aulas;
- Valorização do que o aluno se sente bem em fazer;
- Mapa conceitual: registrar e ampliar a compreensão dos conhecimentos;
- Elogios da prática pedagógica por parte dos alunos;
- O professor busca manter um diálogo coerente com os alunos;
- Possibilita que os alunos se expressem durante as aulas;
- O professor se utiliza do cotidiano dos alunos para readequar os conteúdos;
- O professor é divertido e entusiasmado com a aula;
- Respeita a dificuldade motora dos alunos; não cobra realização de movimentos corretos; pede para que os alunos realizem da maneira que se sentirem melhor;
- Utiliza das rodas de conversas para tirar dúvidas, ouvir os alunos e fazer apontamentos sobre as aulas;
- Percebe que os alunos agem cooperativamente, mesmo em atividades de competição;
- O professor trabalha em uma sequência didática pedagógica dos conteúdos da maneira mais simples para a mais complexa de compreensão e realização.

Entrevista com a Direção – Coordenação - Professores

- A direção menciona, em relação à prática pedagógica do professor de Educação Física, ser de extrema qualificação, pois grande parte dos professores tem titulação de doutor e trabalha sob o regime de Dedicção Exclusiva, o que possibilita realizar atividades de pesquisa, ensino e extensão;
- Critica o posicionamento de professores que trabalham com a ideia de ser apenas um conteudista;
- Reconhece que os conhecimentos precisam ser constantemente questionados;
- A apreensão dos conteúdos se dá por meio de um movimento espiral;
- A escola precisa organizar conhecimentos para a vida dos alunos;
- A coordenação percebe que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física são flexíveis, capazes de ouvir as emergências que surgem durante o ano letivo;
- As aulas não estão pautadas apenas no fazer por fazer, porque existe uma discussão que enriquece a compreensão dos conteúdos;
- Os professores analisam a realidade dos alunos, buscando expandir sua compreensão de vida, sociedade e conhecimento científico;
- A coordenadora menciona que os professores abrem espaços em suas aulas, nos projetos e durante eventos para que os alunos apresentem suas ideias, suas vontades;
- Os professores buscam problematizar os conteúdos por meio da realidade fora da escola;
- As práticas pedagógicas dos professores colaboram para a socialização, valorizando atitudes de cooperação, solidariedade e ética;
- A coordenadora busca trabalhar com os professores a superação do pensamento de aula conteudista e bancária;
- O Professor 01 aponta que o trabalho com a transdisciplinaridade é complicado, pois é difícil os professores se unirem para tal proposta: os professores das áreas exatas têm preconceito com as outras áreas;
- Compreende a transdisciplinaridade como um conhecimento que concilia várias disciplinas, mencionando até um trabalho em parceria com a professora de Dança;
- Em suas aulas, percebe-se a preocupação em articular os conhecimentos do currículo com a realidade dos alunos;
- Apresenta-se aberto às discussões sobre as diversidades culturais, de gênero, de raça, classe e outras; questiona as práticas esportivas que autorizam todo e qualquer tipo de preconceito;
- O processo de mediação pedagógica está pensado a partir da compreensão de Vygotsky;
- O Professor 02 afirma conhecer o conceito de transdisciplinaridade; o entendimento dado pelo professor é de que, para compreender a Educação Física, se precisa ampliar para outras áreas de estudo;
- A prática pedagógica desse professor está pautada no reconhecimento de diferentes determinantes do saber; o conhecimento sofre alterações constantemente, não é absoluto;

- A escolha dos conteúdos está pautada numa organização coletiva do departamento de Educação Física; Porém, possibilita que os alunos sugiram e contribuam para o processo de escolha dos conteúdos;
- Em relação à mediação pedagógica, diz que é diretiva e menciona o valor de manter uma relação harmoniosa e afetiva no processo de ensino-aprendizagem;
- O Professor 03 menciona sua limitação com o conceito da transdisciplinaridade, porém, evidencia que esta é justamente a religação dos saberes perdidos no pragmatismo da objetividade e especialização das áreas do conhecimento;
- Inclui, em sua prática, uma preocupação em reintroduzir o sujeito cognoscente; Aluno participa e age perante os conteúdos contextualizados para sua classe;
- Apresenta atitudes transdisciplinares, pois almeja que os alunos reconfigurem regras, modos de jogar das atividades para um ambiente favorável a atitudes mais humanas;
- Busca romper com a lógica de atividades que autorizem a violência, o preconceito, a discriminação social;
- Sua prática busca formar sujeitos que estão preocupados com o outro, que sejam mais solidários, que construam relações humanas com seus pares;
- O professor reconhece que os conteúdos a serem trabalhados devem partir do que os alunos gostam de fazer, com o que eles precisam saber; Capaz de enxergar caminhos para compreender as aparências de cada conteúdo;
- O professor menciona que sempre está em formação continuada;
- Em relação à mediação pedagógica, o professor menciona que o aluno só aprende aquilo que lhe faz sentido, por isso os professores devem possibilitar ambientes favoráveis para um ensino mais significativo na vida dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao buscar compreender o termo prática pedagógica transdisciplinar, categoria-chave deste trabalho, foi necessário identificar o que cada professor pensa sobre o termo transdisciplinaridade. E, quando perguntados sobre o termo, o Professor 01 e o Professor 02 afirmaram ser o trabalho com vários conhecimentos científicos a fim de formar um novo conhecimento ou uma nova maneira de compreender tal objeto. Sendo assim, percebe-se que os conceitos que eles deram são justamente uma compreensão da interdisciplinaridade. Então o Professor 03 afirma ter pouca leitura sobre o termo, porém, menciona ser justamente a religação dos saberes perdidos no pragmatismo da objetividade e especialização das áreas do conhecimento. É por isso que

[...] a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico e metodológico, incentiva-nos a não permanecermos somente no nível disciplinar do conhecimento que, muitas vezes, apenas privilegia os aspectos técnicos, os procedimentos lineares e a externalidade aparente das coisas. Ela enseja o rompimento de barreiras, a superação de fronteiras para poder ir além das aparências, além do conhecimento fruto de uma lógica binária, com seus respectivos valores excludentes, em direção a um conhecer mais profundo, abrangente, integrativo e global (MORAES, 2015, p. 82).

Apesar de os pensamentos se destoarem sobre o termo da transdisciplinaridade, nota-se que as práticas pedagógicas dos docentes contemplam atitudes transdisciplinares, uma vez que a direção e a coordenação reconhecem a preocupação dos professores em tratar seriamente sua prática pedagógica para além dos meros conteúdos da disciplina. A coordenação compreende

que as práticas pedagógicas da Educação Física estão abertas ao novo, sendo flexíveis às emergências que surgem do cotidiano. Segunda ela, as aulas não são pautadas apenas no fazer por fazer, visto que o professor busca reconhecer a realidade dos alunos, de forma que eles possam externalizar tais conteúdos para sua própria vida. Isso acontece por meio de uma prática pedagógica que colabora para a socialização baseada na valorização de atitudes de cooperação, solidariedade, ética e respeito às diversidades.

Então se percebe, na escola, um movimento preocupado com o pensar complexo, uma vez que são consideradas situações que ambos os agentes no processo de ensino-aprendizagem participam da construção dos saberes. Para Sousa e Silva (2016, p. 158),

Esse pensar complexo nos remete a um novo modo de pensar que reflete em um novo modo de relações, que considera a razão, a emoção, o corpo, o agir, o ser humano em geral e não fragmentado, unindo múltiplos aspectos presentes e contribuindo para as interações/relações entre as pessoas, a sociedade e o meio ambiente.

Nos documentos oficiais, a relação entre professor-aluno deve estar constantemente alimentada por uma troca recíproca de serenidade no processo de ensino-aprendizagem, diretividade pedagógica e reconhecimento da necessidade do outro para avançar. Pode ser percebido, nas falas dos docentes, a constante tentativa de preparação de um ambiente harmonioso e afetivo para a aprendizagem, pois as observações das aulas comprovaram tamanha seriedade do trabalho pedagógico dos docentes. Isso porque os professores sempre mantinham a calma, eram prestativos durante as atividades, divertidos e empolgados com suas aulas. Além de potencializarem, em sua mediação pedagógica, o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, valorizavam também as expressões, falas e pensamentos dos alunos durante as aulas. Então se vê que

[...] sua ação docente evidencia a busca da relação das partes com o todo, procurando religar-se e religar seus alunos, conectando-se aos diversos saberes, ampliando o conhecimento para além das disciplinas e oportunizando um conhecimento completo e religador, voltado para o ser humano. É uma educação integral para um ser humano integral, não dicotomizado, politicamente inserido em seus contextos e pleno de ações a fruir e usufruir entre os seus (SUANNO, J., 2015, p. 109).

Por meio das observações das aulas e das falas dos professores, foi possível notar a importância que os professores dão para as rodas de conversa, assim como para a participação do aluno durante as explicações dos conteúdos. Fato este que pode ser evidenciado também nos documentos oficiais, nos quais se pensam, para a prática pedagógica dos docentes,

possibilidades de o aluno contribuir para a elaboração das aulas, o andamento do currículo da própria escola e o reconhecimento dos significados dos conteúdos para a vida de cada um.

Outro ponto importante presente na relação entre professor e aluno são as várias possibilidades oferecidas por parte dos docentes, ao se utilizarem de diferentes estratégias de ensino para que o aluno avance e consiga ser estimulado a se interessar pelos conteúdos. Observou-se, nas aulas e nas falas dos professores, que, durante as aulas, os professores não cobram execução perfeita dos movimentos. Foi observada ainda a preocupação em reintroduzir o sujeito cognoscente, visto que avançam no sentido de apresentar tecnicamente como são realizados alguns movimentos, para depois abrirem espaço para os alunos reinventarem uma prática que dê significado à sua vida e que respeite seus limites. Ou seja, o aluno participa e age perante os conteúdos contextualizados por ele mesmo.

Ocorre aqui o que Moraes (2015) chama de reintrodução do sujeito cognoscente, na qual, por meio de outras metodologias, os professores conseguem inserir/reintroduzir os alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque todo e qualquer conhecimento apreendido pelo aluno é de análise de suas próprias construções individuais e coletivas na sociedade.

Os professores seguem uma mesma linha de pensamento ao falarem de mediação pedagógica, pois acreditam que é por meio de uma diretividade pedagógica, e um ambiente harmonioso, que a prática pedagógica será significativa para a vida dos alunos. Nesse sentido, foi possível notar, segundo os documentos oficiais, as observações das aulas e as entrevistas dos professores, que a prática pedagógica busca evidenciar as problemáticas de uma sociedade capitalista. E, por meio de uma postura diretiva e intencional, os professores vão estabelecendo conexões e mapeando metatemas para a compreensão das várias realidades e diferentes olhares dados a um objeto de estudo. Ou seja, não são oferecidas respostas aos alunos, mas estes são questionados e instigados a pensarem sobre as problemáticas levantadas.

No sentido da construção dos saberes, os documentos oficiais denotam várias estratégias que os professores utilizarão, como, por exemplo, o próprio cotidiano para desenvolver as aulas. Com isso, uma metodologia interessante, percebida na prática pedagógica dos professores, é o uso de mapas conceituais para sintetizar o que foi apreendido durante um bloco de aulas. Esse instrumento oferece aos alunos várias possibilidades de aprendizagem, porque cada aluno produz o mapa conceitual que acha conveniente, dando importância para o que sentir vontade de valorizar. Desse modo, o aluno compreende que um conhecimento está em constante mudança, ou seja, não é absoluto e acabado em si próprio. Dolci, Bergamaschi e Vargas (2008) afirmam que o mapa conceitual nunca estará finalizado por si só, porque, além de ser uma

ferramenta poderosa para filtrar, capturar, representar e arquivar conhecimentos, é um grande diferencial para práticas pedagógicas que buscam criar e recriar um novo conhecimento.

O diferencial de uma prática pedagógica transdisciplinar é justamente a característica de estimular a busca pela mudança de formas de pensar, de agir e de compreender os conhecimentos. Portanto,

Tem como característica a religação de conhecimentos, conteúdos, contextualizando-os de forma a abranger as várias áreas do conhecimento. É uma mudança primeiramente no pensar sujeito/sujeito que leva a uma mudança em suas atitudes, metodologias, visão de mundo, valorizando o conhecimento científico e o cotidiano, respeitando e colocando-se no lugar do outro (alteridade) (SOUSA; SILVA, 2016, p. 158).

Nos documentos oficiais estão previstas práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e a história de vida dos alunos, pensando assim em conteúdos que façam sentido para o contexto local dos alunos do CEPAE-UFG, bem como atitudes perante os esportes que façam a utilização de jogos cooperativos, resgate do caráter lúdico nas práticas esportivas, respeito às individualidades de cada sujeito e um olhar sensível para o outro. Além disso, fica evidente, nas falas dos entrevistados, uma prática pedagógica que estimule os alunos reconfigurarem as regras, os modos de jogar, na busca de romper com a lógica de atividades que autorizem a violência, o preconceito e a discriminação social. Sendo assim, notam-se atitudes transdisciplinares para a prática pedagógica da Educação Física, uma vez que os docentes entendem que os próprios conhecimentos devem refletir na intervenção social e humana dos alunos. Nesse sentido, Suanno, J. (2015, p. 109) menciona que

A ação de um professor transdisciplinar está além do processo formal de ensino, pois compreende a atenção e o cuidado ao ser humano integral que participa, primeiramente, de uma inter-relação entre humanos, para depois relacionar-se com os conteúdos. Está também na intencionalidade da promoção da reforma do pensamento de si mesmo e de seus alunos, buscando a mudança de atitudes no sentido de autossuperar-se e de realizar auto-hetero-eco-organização constantes.

Desse modo, é importante, na prática pedagógica transdisciplinar, um posicionamento para a vida e o reconhecimento de que os conteúdos deverão surgir da própria relação do homem com a natureza, capacitando-o, ao mesmo tempo, para que reconstrua uma sociedade melhor para se viver. Isso porque a mudança deve afetar o ambiente, o agente interventor e as sínteses das relações entre ser humano e sociedade.

Esse tipo de intervenção pedagógica gera muitas situações, as quais observamos, em uma das aulas, uma atividade que era severamente competitiva e, mesmo assim, os alunos

preservavam a harmonia da cooperação, da solidariedade aos menos habilitados. Isso só pode ser possível, segundo os professores, porque os conteúdos devem fazer parte do que os alunos querem aprender, para o que eles precisam apreender. Ou seja, uma prática pedagógica deve ser capaz de enxergar caminhos para se compreender as aparências preconceituosas e desumanas, como muitas vivenciadas, por exemplo, nas atividades esportivas, para que os alunos aprendam a filtrar valores e virtudes que levarão para sua vida. Conforme Moraes (2015, p. 32), uma civilização da religião

[...] será aquela capaz de perceber, com mais clareza e depurada sintonia, que a força da vida está nas relações, nos enlaces, nos processos de interdependência, nos diálogos e nas autênticas parcerias. Está também nos processos de cooperação e de comunhão nutridos pelas relações éticas constitutivas da grande teia da vida, operacionalmente tecida e renovada a cada instante. É uma civilização sintonizada com a sinergia da complementaridade dos processos, da solidariedade, da sustentabilidade e da revalorização da vida, que reconhece a inseparabilidade entre ser humano e natureza, espírito e matéria, pois energia e vida já não mais se separam.

Algo realmente manifestado, em relação aos documentos oficiais, foi estes defenderem uma prática pedagógica que seja aberta aos alunos, sendo professor e aluno capazes de organizar os conteúdos importantes a serem trabalhados. Almeja-se, desse modo, que essas organizações consigam produzir condições para que os alunos avancem e compreendam os conteúdos em suas múltiplas determinações. Essa prática se torna eficaz quando se percebe que, nas falas dos professores e observações das aulas, os alunos conseguem enxergar o conteúdo por diferentes olhares, desenvolvendo atividades que realmente se sentem bem fazendo e que, por meio dessas várias ampliações, eles avancem em níveis de realidade.

4.2.3 Pensando a terceira categoria

A terceira categoria de análise é a criatividade nas aulas de Educação Física, que possui como indicadores:

- A escola (as aulas de Educação Física) estimula a criatividade dos alunos?
- As aulas de Educação Física são pensadas para o contexto dos alunos?
- Os alunos percebem e se conscientizam para a criação do novo?
- Há o interesse pela descoberta e resolução de problemas?

A seguir, uma tabela sobre a segunda categoria de análise. E, para facilitar a compreensão dos dados, utilizam-se as cores azul, verde e preta para sintetizar a relação dessa categoria.

Tabela 4 - Síntese da terceira categoria de análise

ANÁLISE DE DADOS
TERCEIRA CATEGORIA: CRIATIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PPP – Regimento Interno – Programa de Currículo da Educação Física – Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Planos de Ensino
<p>Estrutura física e pedagógica adequada para uma prática pedagógica criativa: quadras poliesportivas, salas de dança e teatro, tatames para realização de práticas corporais das lutas e ginástica; Parques, brinquedos e diferentes espaços de áreas verdes, além de um numeroso acervo de materiais didáticos; Aulas são pensadas para o contexto de cada realidade discente;</p> <p>Diversas estratégias de ensino;</p> <p>Liberdade para que o aluno compreenda os conhecimentos;</p> <p>Tempestade de ideias, questionamentos sobre conhecimentos científicos <i>versus</i> o cotidiano dos alunos; elaboração de desenhos e cartazes; vivência e experimentações de movimentos das práticas corporais;</p> <p>Prática pedagógica que os alunos desconstruam os movimentos padronizados das práticas corporais; Readaptação de regras, conceitos e modos de realizar atividades (dança e ginástica); Pesquisas, debates, proposta de trabalhos coletivos, grupos de estudo (professores e alunos); Para além das sensações motoras, a utilização de músicas e instrumentos musicais;</p> <p>Valorização para o caráter criativo dos alunos, de forma que eles consigam imprimir suas vontades, seus anseios;</p> <p>Conhecimento vivido que recrie possibilidades de se movimentar;</p> <p>Explorar o máximo das práticas corporais: jogo e brincadeira, capoeira, ginástica, danças e esportes; Vivenciar, de forma lúdica, as práticas, buscando recriar coletivamente uma prática mais adequada para o contexto dos envolvidos;</p> <p>Despertar a criatividade através da construção de coreografias e/ou elaboração de séries;</p> <p>Instigar a resolução de problemas;</p> <p>Conteúdos que cooperam para um ser criativo;</p> <p>Utilização de instrumentos musicais, danças e movimentos para vivenciar o conteúdo capoeira;</p> <p>Gincana de futebol misto: trabalho coletivo em que se elaboram regras, princípios e atitudes a serem valorizados;</p> <p>Na ginástica, a criação de coreografias por meio das danças e dos movimentos da ginástica artística e rítmica.</p>
Observação de Aulas
<p>Os professores preparam um ambiente favorável para a aula;</p> <p>Durante a realização dos movimentos, pede para que os alunos entendam a técnica correta, porém, estimula os alunos a recriarem os movimentos conforme suas vontades;</p> <p>O professor cria situações pedagógicas para que os alunos busquem soluções e apreendam-nas;</p> <p>Professores e alunos constroem alguns dos materiais didáticos pedagógicos de suas aulas;</p> <p>Professores e alunos recriam jogos, regras e formas de se jogar a partir do contexto do grupo.</p>
Entrevistas com a Direção – Coordenação - Professores
<p>Fica evidente, na fala da direção, que a escola possibilita, além de um espaço adequado, algumas disciplinas eletivas para que os alunos vivam e apreendam outros conhecimentos, como, por exemplo, a disciplina de frescobol;</p> <p>A coordenação pedagógica menciona que, além das disciplinas que compõem o currículo, existem as disciplinas eletivas, as quais os alunos têm total autonomia para escolher. Inclusive, algumas disciplinas foram sugeridas pelos próprios alunos;</p> <p>O Professor 01 pensa sua prática pedagógica para o contexto dos alunos, utilizando-se da cultura, do contexto local, para estruturar os conteúdos e suas metodologias;</p> <p>Percebe-se um potencial criativo, pois, em contato com a natureza, tem-se incluído conteúdos como as práticas corporais de aventura; Nestes, além de terem o contato com a natureza, todos os alunos participam livremente, sendo capazes de criarem suas próprias formas de movimentar;</p> <p>O Professor 02, ao trabalhar com o conceito de cultura corporal, já estrutura sua prática pedagógica em diferentes práticas corporais, o que possibilita aos alunos vivenciarem outras formas de se movimentar, como é o caso da luta, capoeira, danças, os esportes, a ginástica, jogos e outras;</p>

A prática pedagógica do Professor 03 está associada a um caráter de resgate da criação de novas maneiras de jogar, pois se espera que os alunos aprendam a questionar os valores empregados pela mídia, pelo mercado e pela competição.

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível notar, por meio das observações na escola e dos documentos oficiais, que há toda uma estrutura física e pedagógica adequada para uma prática pedagógica criativa. Esse ambiente escolar é composto por três quadras poliesportivas, salas de dança e teatro, tatames para realização de práticas corporais de lutas e ginástica, parques, brinquedos e diferentes espaços de áreas verdes, além de um numeroso acervo de materiais didáticos. Para além disso, é um espaço que possui um potencial criativo que propicia uma

[...] atmosfera de liberdade, que aceita a diversidade, a autonomia e a discrepância crítica, a criatividade é fecunda. Nesse ambiente, a rotina não se estabelece como prática diária e a cada dia um novo desafio acontece, movimentando o cenário escolar em todos os seus personagens, alunos e professores, coordenação, direção e funcionários. O planejamento acontece constante e incessantemente, aproveitando o que surge de emergências diárias para o presente e para o futuro (SUANNO, J., 2015, p. 120).

Na estrutura pedagógica, segundo a coordenadora e os documentos oficiais, além das disciplinas da base curricular obrigatória, existem as disciplinas eletivas, as quais os alunos escolhem cursar de acordo com sua vontade, concomitantemente ao seu ano letivo. Uma disciplina inovadora e, ao mesmo tempo, criativa, pelo potencial que ela pode oferecer, é a disciplina de Frescobol, ministrada pelo próprio diretor da instituição, buscando aproximar os alunos de outras possibilidades de aprendizagens motoras. Ou seja, percebe-se a preocupação, por parte do conjunto escolar, de elencar várias disciplinas que façam com que os alunos transcendam o currículo do ensino básico, religando os saberes e compreendendo, concomitantemente, o mesmo objeto por outras lentes.

A estrutura disponibilizada para os alunos do CEPAE-UFG, que oferece projetos, disciplinas eletivas para além do currículo, carrega em si um potencial importantíssimo para que os alunos compreendam os vários saberes da vida e da ciência, por meio de outros olhares, metodologias, leituras e linguagens. Na mesma intenção, Pinho et al (2015) evidenciam uma pesquisa realizada em uma escola de tempo integral no estado do Tocantins, cuja escola desenvolve alguns projetos que têm valorizado ações criativas e inovadoras na escola, podendo ser vista uma reorganização no contexto escolar por meio dessas novas ações. Assim,

A mudança no comportamento e na convivência é encantadora, de maneira que fica perceptível não somente dentro do espaço escolar, mas também reflete no convívio

em família e na comunidade local. Os alunos veem no projeto oportunidades de mudança em sua vida que, além de ser necessária e transformadora, é prazerosa, conquistadora de sonhos e realizações (PINHO et al, 2015, p. 53).

Nesse caso, o professor parte de uma atitude docente transdisciplinar, uma vez que ele consegue imprimir uma cultura que busque a renovação de novas formas de pensar e operacionalizar o ensino. Isso porque “[...] o professor integra várias matérias e conteúdos, unindo, relacionando e religando conteúdos, ressignificando e estimulando o ato criativo, em que o saber de cada aluno é valorizado, respeitado e compartilhado com todos” (SUANNO, J., 2015, p. 110).

Por meio das observações das aulas, chega-se a um entendimento de que os professores se atentam a preparar um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos. Eles pensam sua prática pedagógica para o contexto dos alunos, utilizando da cultura e das especificidades do grupo para estruturar conteúdos e metodologias. Como pode ser evidenciado nos documentos oficiais, as várias utilizações de estratégias, tais como tempestade de ideias, questionamento em roda de conversa sobre os conhecimentos científicos *versus* o conhecimento do cotidiano dos alunos, pesquisas, debates, propostas de trabalho coletivo, grupos de estudo, utilização das representações artísticas, como desenhos, pinturas e cartazes. Além disso, percebem-se diferentes vivências e experimentações de movimentos das práticas corporais.

A criatividade, na prática pedagógica do professor, enriquece ainda mais as possibilidades que os alunos terão de compreender os conteúdos. Desse modo, é necessário e

[...] possível inovar as práticas do educador que se propõe a trabalhar a transdisciplinaridade na educação, valorizando a totalidade do indivíduo, capacitando-o a aprender a realidade e a transformá-la, assegurando condições para a sua criação, expressão, novas ideias e valores. A criatividade, no âmbito do trabalho docente transdisciplinar, implica um conjunto de relações no qual o indivíduo tem de interagir com seu meio, dialogando e questionando suas próprias ações considerando como autor e coautor responsável por suas práticas (SUANNO, J., 2015, p. 118).

Com isso, o que se verifica é que a prática pedagógica dos professores capacita os alunos para desconstruírem movimentos padronizados pela influência midiática e mercadológica. Com as observações das aulas e falas dos docentes, foi possível perceber a preocupação em criar situações pedagógicas para que os alunos busquem soluções. E, ao mesmo tempo, eles podem recriar os jogos, regras e formas de se jogar, a partir de suas vontades e afinidades com a prática. Pinho et al (2015, p. 65) mencionam que,

Na educação escolar, a adversidade compreendida como canal criativo possibilita novos olhares para uma realidade aparentemente singular, considerando a

multiplicidade de sentimentos e pensamentos mais importantes que o cumprimento da estrutura curricular.

Outro potencial criativo da prática pedagógica dos professores pode ser encontrado nos documentos oficiais, por meio de várias práticas corporais, como, por exemplo, os jogos, as danças, a ginástica, a capoeira e os esportes. Com isso, os professores poderão agir conscientemente para um despertar da criatividade dos alunos. Este fato pode ser evidenciado nas falas dos professores que estão inserindo, em suas aulas práticas corporais de aventura, o contato com as árvores, com os sons dos passarinhos e com a brisa de um tempo apropriado para a realização das práticas. E, conforme falado pelos professores, os alunos podem realizar os movimentos livremente, da maneira que se sentirem confortáveis. Suanno, J. (2015, p. 119) chama atenção para a criatividade, uma vez que ela

Facilita as relações com os alunos e, conseqüentemente, com o conhecimento a ser aprendido, ampliando as possibilidades de sistematização, por outras vias, do pensamento, e contribui para a prática pedagógica frente às incertezas do dia a dia. Aliás, a incerteza do dia a dia e as adversidades são eventos promotores do desenvolvimento do pensamento criativo.

Outro detalhe importante, devido às ricas possibilidades oferecidas para os alunos, é a vontade e a abertura deles para resolução dos problemas surgidos e desejo de criação para o novo. Como exemplo, cita-se o trabalho realizado com a ginástica e a dança, que levam o aluno a questionar os valores empregados pela mídia, pelo mercado e pela competição. Isso faz com que os alunos despertem para a desconstrução dessas práticas e criem, recriem suas próprias movimentações, suas próprias coreografias e formas de atuar, conforme suas intenções individuais ou coletivas. Essa prática pode ser vista como uma postura transdisciplinar, porque possibilita “[...] focalizar no indivíduo o sujeito diferenciado e único com inteligências diversas e complementares para resolverem, a sós ou em conjunto, situações-problema e aprender a aprender aprendendo” (SUANNO, J., 2015, p. 110).

Para tanto, percebe-se que o CEPAE-UFG vai além de um conceito cognitivista de criatividade nas aulas de Educação Física, uma vez que o processo criativo ocorre por meio de situações problemáticas sentidas afetivamente, mas que se buscam resoluções desses problemas em discussões coletivas. Ao mesmo tempo, “[...] o projeto curricular se sustenta a partir do que está oculto, ou seja, alimenta-se da intenção de um planejamento que oportunize ideias e estratégias criativas, no sentido de fecundar e cultivar ações criativas na escola” (PINHO et al, 2015, p. 65).

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a prática pedagógica transdisciplinar na Educação Física Escolar do CEPAE-UFG, buscando compreender se há os princípios da transdisciplinaridade e como estes têm contribuído para a prática pedagógica da Educação Física. Acredita-se, que este trabalho tenha trazido uma reflexão ainda maior sobre a realidade pedagógica do professor de Educação Física do CEPAE-UFG. Pois, mesmo sem conhecer, sem estudar, sem prática consciente da abordagem transdisciplinar, os professores se aproximam dela pelo fato das práticas pedagógicas dos professores investigados terem aproximação para além dos conteúdos percebendo o humano e valorizando para além do conteúdo e do concreto.

Quanto ao problema da pesquisa, buscou-se responder à seguinte pergunta: Existem, nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar do CEPAE-UFG, os princípios da transdisciplinaridade e, caso esses princípios existam, quais são as contribuições que trazem para a prática pedagógica em Educação Física Escolar?

Na intenção de alcançar respostas para a problemática, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar as possíveis contribuições dos princípios da transdisciplinaridade para a prática pedagógica da Educação Física Escolar no CEPAE-UFG. Assim, foram propostos como objetivos específicos: a) Identificar as possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares no trabalho dos professores de Educação Física do CEPAE-UFG; b) Reconhecer as possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares da Educação Física Escolar no CEPAE-UFG; c) Compreender a mediação pedagógica transdisciplinar como um ponto de reflexão para uma prática pedagógica em Educação Física Escolar que humaniza, ensina valores, virtudes e que possa despertar a consciência social e planetária; d) Refletir sobre a prática pedagógica transdisciplinar e criativa na Educação Física Escolar no processo de ensino-aprendizagem no CEPAE-UFG.

Em resposta à questão central, foi possível notar, no geral, que a escola não se limita a um determinado pensamento, ou estrutura epistemológica em sua organização pedagógica e administrativa, visto que ela concebe a união de diferentes pensamentos para a realização das práticas pedagógicas que ali existem. Já em relação aos pilares da transdisciplinaridade: níveis de realidade, terceiro incluído e complexidade, estes não aparecem em momento algum no planejamento do CEPAE-UFG (instrumentos investigados) mas surgem cotidianamente no Projeto Político-Pedagógico, em projetos, nas aulas de Educação Física e nas atitudes dos docentes da área da Educação Física.

Nesse sentido, ressalta-se justamente a abertura encontrada no modo de ser transdisciplinar da escola estudada, contrapondo a ideia de limitação de áreas de conhecimento e verdades absolutas. O que se encontra, mesmo que seja em movimento embrionário, é o reconhecimento de atitudes transdisciplinares para aquele contexto, fortalecendo as incertezas recorrentes de uma postura teórico-metodológica preocupada com saberes para além dos conhecimentos disciplinares. Ou seja, há uma compreensão de transdisciplinaridade que ultrapassa os limites das disciplinas, mas que, a partir dos saberes disciplinares, consiga interligar e inter-relacionar conhecimentos necessários para se compreender o universo.

Em relação ao princípio dos vários níveis de realidade, percebeu-se que a prática pedagógica da Educação Física do CEPAE-UFG está atrelada a uma vasta diversidade de metodologias de ensino, as quais possibilitam diferentes níveis de percepção por parte dos alunos. Estas metodologias têm buscado tratar os saberes da área em complexos níveis, ofuscando o papel apenas disciplinar da Educação Física e operando em níveis de unidades abertas ao conhecimento. As várias possibilidades vivenciadas na escola têm dado lugar para que os níveis estejam em constância articulação, o que acarreta um emaranhado de práticas e atitudes que transcendem a fragmentação disciplinar.

Em relação ao princípio do terceiro incluído, percebeu-se que a prática pedagógica da Educação Física do CEPAE-UFG tem permitido e colaborado para uma construção harmoniosa de compreensão aberta do conhecimento, não acabada ou fechada em si mesma. A prática pedagógica dos professores apresenta, tanto nos documentos que norteiam suas intervenções quanto nas aulas cotidianas, uma flexibilização para as emergências que surgem dos conteúdos, dos relacionamentos interpessoais e anseios/vontades do coletivo de alunos. No trato com estes, os professores levam em consideração as várias sugestões e inclusão de ideias que vão acontecendo, não encontrando problemas em mudar os planejamentos em detrimento de qualquer problema que possa ocorrer.

Por isso, o conhecimento da transdisciplinaridade transcende as limitações epistemológicas das ciências disciplinares e constrói novos saberes através de várias ciências, um conhecimento a favor da humanidade, recuperando as relações da vida, porque o ser humano se constitui nas relações mantidas entre outros sujeitos e com o meio ambiente.

Paralelo a isso, notou-se que o contexto histórico da Educação Física, mais precisamente sua função na sociedade, serviu de apoio ao sistema capitalista, seja no âmbito escolar ou ainda em outros ambientes de formação. Desse modo, cultivou-se a dicotomia entre corpo e mente, perpetuando os dilemas “corpo e mente”, “corpo e alma”, e outros já iniciados desde a Idade Antiga. Com a compreensão do terceiro incluído da transdisciplinaridade, conseguir-se-á

contribuir para avançar a dicotomia causada pela ciência moderna positivista. Assim, o CEPAE-UFG tem avançado para a mudança desse cenário na área da Educação Física, pois entende que é preciso enxergar outros determinantes para a compreensão do objeto de estudo.

O terceiro pilar da transdisciplinaridade é a complexidade, a qual resgata a vida e suas relações interdependentes com as ciências e a cultura. Isso porque se ensina sobre a vida em divisões fragmentadas das várias ciências, agravando ainda mais o processo especialista da modernidade de compreender o mundo. A partir disso, por meio deste trabalho, foi possível perceber no CEPAE-UFG, inicialmente, que a prática pedagógica da Educação Física está em busca de novos olhares e de outras formas de tratar os conhecimentos. Compreende-se, pois, a área da Educação Física como um dos saberes a contribuir para a formação do sujeito, com o dever de se unir a outros conhecimentos, transcendendo, portanto, o modelo disciplinar da sociedade atual.

A prática pedagógica da Educação Física no CEPAE-UFG busca, desse modo, princípios humanos autorreflexivos como ponto central de toda ação pedagógica. Este princípio corrobora que a Educação Física cria e recria condições para que o aluno repense seus próprios atos no decorrer de toda a sua atividade discente. Pensar sobre si próprio e nas relações que mantém com o meio ambiente, a sociedade e o próximo é fundamental para se ver no outro a nossa semelhança em comunidade.

Os professores aprendem juntamente com os estudantes no dia a dia e estão sempre abertos para as apreciações destes sobre suas atividades durante as aulas, mantendo constantemente o princípio de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e uma grande oportunidade de colaborar para uma vida mais humanizada.

Para que a Educação Física consiga colaborar para esse processo, é importante que ela questione a si própria, como prática que tem reproduzido na escola, discutindo os valores que são necessários para a concretização de uma sociedade cada vez mais justa e digna para os vários contextos sociais.

O posicionamento de uma prática pedagógica transdisciplinar no CEPAE-UFG possibilita uma reelaboração dos conteúdos de acordo com os interesses da sociedade em que os alunos estão inseridos. Além disso, os alunos aprendem as técnicas dos mais variados conteúdos relacionados ao movimento humano, mas também compreendem a história de cada movimento, a dinâmica da sociedade que dá sentido aos movimentos e, por fim, a recriação dos movimentos de forma a corresponder aos seus anseios.

Como visto, o professor de Educação Física sempre continuará em uma luta contra o arcabouço teórico desenvolvido em suas práticas passadas, que derivam de sujeições a um

pensamento fragmentado do ser humano, uma divisão clara entre “Corpo e Mente”. Essas práticas articulam-se em um mundo moderno, cujos objetivos estão ainda mais voltados para o individualismo, a competição, a exacerbação da técnica dos movimentos e do pensamento fracionário. Pode-se evidenciar, portanto, um avanço na prática pedagógica dos professores do CEPAE-UFG, uma vez que estes valorizam, no campo pedagógico da Educação Física, práticas pedagógicas inovadoras, cujas intencionalidades estão frente a um modelo não absolutista de educação, mas condizentes com a concepção de sujeitos complexos e que se relacionam em meio às diversidades da vida humana.

Nesse caso, uma mediação pedagógica, que vise ao olhar transdisciplinar, surge como meio para o professor de Educação Física pensar a educação escolar a partir dos pressupostos da transdisciplinaridade e da complexidade. Com isso, ele pode levantar caminhos para contribuir com um ambiente escolar que valorize virtudes e potencialize os objetivos de humanização, formando seres humanos críticos, pensantes e conscientes do seu contexto histórico.

Apesar de a prática pedagógica dos professores do CEPAE-UFG estarem caminhando para atitudes transdisciplinares, e por se tratar de um local onde o relacionamento é essencial, perceberam-se algumas divergências durante a realização da pesquisa. Uma primeira seria o fato de os professores ainda estarem fechados em suas áreas de conhecimento, dificultando o contato e ofuscando trabalhos que poderiam surgir de parcerias inter/transdisciplinares. Uma outra observação diz respeito aos posicionamentos teóricos ali estabelecidos de cada docente, visto que foram notórias, em alguns casos, as brigas por posturas epistemológicas contrárias umas das outras, como é o caso de quem se intitula marxista e quem não se diz marxista. E, por fim, o fato de o departamento ter apresentado apenas alguns professores de Educação Física para compor a pesquisa, deixando fora desta outras duas professoras que também faziam parte do grupo, porém estão em processo de aposentadoria.

A prática pedagógica dos professores de Educação Física do CEPAE-UFG, a partir de atitudes transdisciplinares, tem garantido ao aluno a diversidade nos conteúdos sem perder a profundidade, possibilitando-o perceber que os conhecimentos apresentados se modificam historicamente e o mesmo é sujeito nessa transformação. Vislumbra também momentos de construção e reelaboração coletivas de prática, resgatando atitudes necessárias para o aprendizado, como o fato de se colocar no lugar dos outros, confiar nos outros, tudo isto estimulando o ressurgimento do sujeito frente à sociedade do gerenciamento total.

Desse modo, faz-se urgente lutar contra posturas conservadoras, que aprisionam o corpo na sociedade atual. Mas, para isso, o interesse não é oferecer receitas didático-pedagógicas

prontas ao professor, cabe no momento refletir, num plano político e pedagógico, alguns caminhos para se repensar o trato com a transdisciplinaridade nas aulas de Educação Física.

No que tange a um horizonte emergente da educação, pode-se dizer que tal sociedade se apresenta como limitada e insuficiente para atender às demandas atuais da educação. Isso porque não se pode ignorar as relações complexas em que os seres humanos se encontram, as quais urge por mudanças fundamentais nas dimensões políticas, ideológicas e estruturais do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Então, pensar na capacidade de romper com essas barreiras e estabelecer outros caminhos para tal mudança torna-se um cenário importante para se discutir a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Sobre a importância desta pesquisa, compreende-se o objeto em questão como fundamental para o campo acadêmico e científico da Educação Física, por ser um vetor embrionário de outras abordagens teórico-metodológicas. Estas deverão compreender o ser humano para além de uma única dimensão, abrindo espaços para o entendimento de um ser que também possui sentimentos, é social, psíquico, cultural e outras demandas inerentes à vida.

Por tudo isso, com o propósito de contrapor algumas (in)certezas evidenciadas no campo de conhecimento da Educação Física, surge o desafio de realizar outros trabalhos, sejam eles teóricos ou de pesquisa de campo, que venham somar conhecimentos e apresentar reflexões acerca de um movimento que não cessará.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARDOINO, J. A Complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.
- BARRETO, A. A. **Mediação pedagógica transdisciplinar: possíveis interfaces no trabalho docente em ambiente virtual de aprendizagem**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Espírito Santo: Ijuí, 2005.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Corpo e Motricidade)
- DOLCI, P. C; BERGAMASCHI E. A; VARGAS, L. M. Um Mapa Conceitual sobre Pensamento Sistêmico: seus Conceitos e Autores. In: **XXV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica**. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/Simpósio/simpósio_2008/2008_SIMPOSIO394.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. v.1, n.1, p. 24-32, 2009. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4146>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.
- FERREIRA, H. S; SAMPAIO, J. J. C. O papel da saúde nas tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar. In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 3., 2010, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conece/3conece/paper/view/2446/964>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, M. I. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1997.

KUNZ, E; SANTOS, L. “Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. 2005. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/anais/conbrace2005.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico- social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA VERDE, F.; NASCIMENTO, P. L. Da grade curricular à teia transdisciplinar. In: MORAES, M. C.; PUJOL, M. A. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**. São Paulo: Triom, 2008.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**. UFRGS, v.1. n.1. 2005.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MEDEIROS, M. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica: aspectos teóricos e práticos**. Goiânia: Vieira, 2006.

MORAES, M. C. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do Pensamento Eco-Sistêmico**. São Paulo: PUC-SP, 2006. Texto Didático.

_____. M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

_____. M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana-WHN, 2008.

_____. Formación docente desde la mirada transdisciplinar. In: PUJOL MAURA, María Antonía; TORRE, Saturnino de la. **Creatividad y Innovación: enseñar com outra conciencia**. Madrid: Editorial Universitas, 2010.

_____, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas-SP: Papirus, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: EPU, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

NICOLESCU, B. **Projeto CIRET-UNESCO: evolução transdisciplinar da universidade**. Bangkok: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <<http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

_____. **Nós, a partícula e o universo**. Lisboa: Ésquilo, 2005.

PINHO, E. M. C; FERRAZ, E. P. N; PINHO, M. J; BRINGMANN, L. O. A escola de mãos dadas com as diferenças: uma experiência de criatividade e colaboração no sul do Tocantins. In: PINHO, M. J; SUANNO, M. V. R; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015.

PINHO, M. J; MORAIS, M. J. S; SOUZA, K. P. Q; LIMA, M. A; REZENDE, S. F. C. Ações criativas na escola de tempo integral Daniel Batista. In: PINHO, M. J; SUANNO, M. V. R; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015.

_____, M. J; SOUSA, J. G. A educação escolar no paradigma educacional emergente. **Revelli – Revista De Educação, Linguagem E Literatura**. Inhumas, v. 08, n. 4, Dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/271/showToc>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, J. M. **O gênero na escola: a educação física em questão**. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, M. C. P. A educação física escolar/saúde: o discurso médico no século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 25, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/229/231>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, H. L. F; DUCKUR, L. C. B; SILVA, R. H. S. A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. In: **Revista Especial de Educação Física**, edição digital, v. 4, n. 1, p. 39-69, setembro, 2008.

SILVA, Y. F. O. **Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva: estudo de caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUSA, A. R. P; SILVA, Y. F. O. Formação inicial e continuada de professores na Universidade Estadual de Goiás (UEG): A interdisciplinaridade contida nas orientações e vivências curriculares. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas, v. 08, n. 4, Out. 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/271/showToc>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: uma análise a partir da ginástica francesa do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SUANNO, J. H. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, J. M.; MORAES, M. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília/DF, 2013.

_____. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____; PAULA, M. V. G; ARANTES, V. H. P. O olhar transdisciplinar para a Educação Física Escolar. In: PINHO, M. J; SUANNO, M. V. R; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015.

_____, J. H. Transdisciplinaridade. Criatividade e o Terceiro Incluído na Formação de Professores. In: BEHRENS, M. A; ENS, R. T. (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

SUANNO, M. V. R. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

_____. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____. Fogo Prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista**

Terceiro Incluído. v. 5, n.1, p. 41-84, 2015. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/36346/18702>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília/DF, 2016.

TORRE, S. Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____; MORAES, M. C.; PUJOL, M. A. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** São Paulo: Triom, 2008.

VEIGA NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 2003. p. 59-102.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. In: **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v. 4, n.1, jul. 2013.

ZWIEREWICZ, M. Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: notas introdutórias para uma nova consciência na educação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevistas:**Para os Professores**

- I) Como você compreende a função da Educação Física no ambiente escolar?
- II) Qual concepção de Educação Física você aborda em seu trabalho pedagógico?
- III) Caso você conheça o termo transdisciplinaridade, como você compreende esse termo aplicado à Educação Física Escolar?
- IV) Como você avalia a contribuição da Educação Física para a construção de um cidadão que pertence ao século XXI? (Entrevistador: Fazer relação da resposta do entrevistado com a transdisciplinaridade)?
- ↯) De que maneira você compreende as contribuições que estão além dos conteúdos (disciplina) em suas aulas para a formação humana dos alunos? (Entrevistador deve instigar: diversidade, criatividade, respeito ao próximo, enxergar as relações complexas e associações que podem ser feitas). Quando você planeja se preocupa de que o aluno pense o mundo, vendo o conteúdo numa compreensão de colaborar para a vida.
- VI) Como é feito a seleção de conteúdos de sua prática pedagógica?
(Entrevistador deve instigar: Relacionar com o que pensa os professores no planejamento da sua disciplina de Educação Física, com os preceitos da transdisciplinaridade e se ele prioriza conteúdos de criatividade e autonomia dos alunos na execução da sua disciplina no dia a dia).
- I) O que você compreende por mediação pedagógica em sua prática pedagógica?
(Entrevistador deve instigar: No trato com os alunos, se o professor leva em consideração a sugestão, mudança de plano, mudanças climáticas. Inclusão de ideias, aceitar sugestões, flexibilização as emergências, o professor propicia espaço para que o aluno construa o conhecimento).
- VII) Existem projetos (inter-transdisciplinares) na instituição que a Educação Física contribua? Se sim? Como são esses projetos, Com quais disciplinas dialoga?

Para a Coordenação Pedagógica

I) Como você compreende o papel da prática pedagógica da Educação Física aqui no CEPAE??

II) Como você pensa que a Educação Física pode contribuir para a formação humana dos alunos do CEPAE (UFG)?

III) Como você avalia a contribuição da Educação Física aqui do CEPAE para a construção de um cidadão que pertence ao século XXI? (fazer a relação da resposta dos professores com a transdisciplinaridade)?

VIII) Existem projetos (inter-transdisciplinares) na instituição que a Educação Física contribua? Se sim? Como são esses projetos, Com quais disciplinas dialoga??

Para a Direção

I) Como você compreende o papel da prática pedagógica da Educação Física aqui no CEPAE?

I) Como você pensa a formação humana dos alunos na instituição? E como a Educação Física pode contribuir?

II) A respeito da Educação Física, como você compreende a importância da disciplina Educação Física no CEPAE?

IX) Existem projetos (inter-transdisciplinares) na instituição que a Educação Física contribua? Se sim? Como são esses projetos? Com quais disciplinas dialoga?

III) De que maneira você espera que os docentes lidem com o processo de ensino aprendizagem?

ANEXOS



CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Victor Hugo de Paiva Arantes, mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), orientado pelo Prof. Dr. João Henrique Suanno, venho pedir autorização para realização da pesquisa intitulada "Transdisciplinaridade na Prática Pedagógica da Educação Física Escolar", no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Para isto, pedimos a autorização para que possamos observar algumas aulas de Educação Física, assim como realizar algumas entrevistas para os professores de Educação Física que se disponibilizarem para a realização desta.

Goiânia, 25 de Novembro de 2016.

Nesse caso, pedimos que assinale e assine a decisão.

Sim, eu autorizo a realização desta pesquisa.

Não, eu não autorizo a realização desta pesquisa.

Prof. Dr. Alcino Florácio da Silva

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DO CEPAE/UFG

**Goiânia
2013**

Sumário

1. APRESENTAÇÃO.....	2
2. INTRODUÇÃO	3
3. ESTRUTURA FÍSICA.....	4
5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	7
6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	12

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Pedagógico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE /UFG, decorre essencialmente do interesse consciente e coletivo da equipe de profissionais da Educação. É um documento que norteia e (re) define os objetivos do processo de apropriação de conhecimentos em suas dimensões culturais, políticas e pedagógicas.

A importância desse Projeto Pedagógico (PP) vincula-se à possibilidade que tal documento possui de representar como se dá o processo da/na dinâmica educacional praticada no CEPAE/UFG. Evidenciam-se os fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura física, a organização administrativa, o ensino, a pesquisa, a extensão e as, que são norteados por um pressuposto básico: ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar.

Assim, o intuito deste projeto é vincular-se a toda uma produção científica construída no bojo de práticas afinadas com as políticas públicas no âmbito Educacional. Nesse sentido os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, para atender às especificidades regionais e locais de cada comunidade escolar, seguindo a Lei nº. 9.394/96, de 20.12.96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), e também a Lei Federal 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

2. INTRODUÇÃO

O CEPAE como um centro de ensino e pesquisa público, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral de seus usuários, está estruturado no Regimento¹ e no Projeto Pedagógico, fundamentado em teorias críticas. Destaca-se que o PP deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar.

Esse documento foi elaborado a partir do interesse em formalizar uma proposta pedagógica de maneira que fossem retratadas suas concepções, ações e objetivos pedagógicos, em uma construção coletiva que propicie o repensar sobre a cultura escolar validando a contribuição dos vários segmentos que compõem esta Unidade Acadêmica e vem sendo constantemente reestruturado com base nas mudanças que ocorrem no cotidiano da escola.

Objetiva-se, então, estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico aberto e dinâmico.

A composição da atual comissão do PP estrutura-se dentro de critérios de representatividade de segmentos que compõem este Centro de Ensino e Pesquisa, visando assim, garantir uma efetiva intercessão das subáreas, áreas de conhecimento, setor de apoio à ação pedagógica, setor administrativo, bem como de alunos, pais, estagiários e pesquisadores.

¹

Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

3. ESTRUTURA FÍSICA

O CEPAE funciona em prédio próprio no Campus Samambaia desde 1980, sediando o ensino fundamental e o ensino médio até 2005. Em outubro do mesmo ano foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do ensino fundamental, contendo: 10 salas de aulas, 01 laboratório de Formação de Conceitos, 01 laboratório de Pesquisa em Linguagem e Infância, 01 laboratório de Matemática, 01 laboratório de Química, 05 banheiros (sendo um para cadeirante), 01 hall, 01 sala para o setor de psicologia, 01 sala para atendimento aos pais, 01 sala de professores, 01 copa, 01 sala para fotocópia e em anexo 01 quadra descoberta.

A partir de 2006, o prédio I, no qual funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi assim organizado:

- a) Piso superior: 13 salas de aulas, 01 laboratório de informática, 02 salas para depósito de materiais, 01 laboratório de Ciências Biológicas, 03 salas para coordenação pedagógica, 01 sala de Estágio, 01 sala para a Revista Polyphonia, 1 sala de Professores de Línguas Estrangeiras e Informática, sanitários e 01 sala para materiais de limpeza.
- b) Piso inferior: 04 salas de aula, 09 salas de professores, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria executiva, 01 mini-auditório, 01 biblioteca, 01 mini-cozinha, 02 salas para depósito de materiais de limpeza, 02 almoxarifados, 01 secretaria administrativa, 01 sala de Grêmios Estudantil, 01 hall com mesas de estudos.
- c) Anexado ao prédio I temos: 03 salas de artes, 01 sala de dança, 01 cozinha com despensa, 01 pátio coberto, 01 almoxarifado de Educação Física, 01 sala de núcleos de Pesquisa, 01 vestiário para equipe de apoio (limpeza e segurança) e sanitários com chuveiro. Existem ainda, duas quadras, sendo uma coberta, playground e estacionamento.

4. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O CEPAE é formado por um órgão superior deliberativo ou Conselho Diretor, que tem sua composição e funções citadas no Capítulo I, artigos 9º e 10º do seu Regimento interno, e pelos órgãos de direção, que consistem na Direção, Vice-Direção e Coordenação pedagógica, conforme funções e atribuições descritas no Capítulo II, artigos 12 a 40 do mesmo Regimento.

Aos órgãos de direção estão subordinadas as comissões permanentes, as quais têm o papel de articular os projetos de estágio (art.19), extensão (art. 17) do CEPAE; o setor de apoio à ação pedagógica; os serviços administrativos; e as coordenações pedagógicas, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da educação básica: fundamental e médio, e a coordenadoria de pesquisa responsável pela organização e desenvolvimento dos projetos e núcleos de pesquisa e da pós-graduação *lato sensu*, presencial e a distância, e *stricto sensu*, mestrado no âmbito do CEPAE.

Aos órgãos de coordenação pedagógica estão subordinadas as Coordenações de Área de Ensino que são:

- a) Área de Comunicação, formada pelas subáreas de Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Francês e Língua Estrangeira Espanhol e Educação Informática;
- b) Área de Ciências Humanas e Filosofia, composta pelas subáreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;
- c) Área de Ciências da Natureza e Matemática, constituída pelas subáreas de Química e Física, Matemática e Biologia.

Cada área de ensino e subárea é representada por seu respectivo coordenador, com suas atribuições descritas nos artigos 24 e 25 do regimento do CEPAE.

O setor de apoio à ação pedagógica compõe-se de equipes técnicas que são responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às áreas de atuação: Biblioteca Escolar (artigo 38), Psicologia (artigo 33 e 34), Técnico em Assuntos Educacionais (parágrafo único do artigo 38), Técnico Desportivo (artigo 33) e Técnico de Laboratório (artigo 33). Esses profissionais têm como princípio o caráter

educativo pedagógico de suas ações, realizando um trabalho cooperativo e coerente com as necessidades do CEPAE.

Os Serviços administrativos constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da:

a) Secretaria administrativa, que é responsável pelos serviços de escrituração e documentação da vida funcional de alunos e técnicos administrativos, comunicação, controle de material e expediente de direção, tendo como chefe imediato um de seus membros e suas atribuições descritas no artigo 44 do Regimento;

b) Secretaria executiva, que é responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes e pela documentação relacionada à extensão, ao estágio, tendo suas atribuições descritas no artigo 46 do Regimento do CEPAE.

c) Secretaria de pesquisa e pós-graduação, que é responsável pelo serviço de documentação de pesquisa e de pós-graduação deve atender e orientar tecnicamente o corpo docente, discente, os pesquisadores e o público acadêmico em geral que se interessar por atividades relacionadas à pesquisa e à pós-graduação no Cepae.

5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O ingresso de alunos no Colégio de Aplicação (CAp) inicialmente não existia demanda por vagas, o número de alunos era menor que o número de vagas oferecidas. Esse quadro mudou à medida que o colégio foi se tornando conhecido, exigindo, portanto, um critério de seleção, o qual gerou a preocupação de estar elitizando o processo de aquisição das vagas. A partir de 1980 o tema foi discutido e várias possibilidades levantadas, como: sorteio para filhos de servidores da universidade, sorteio que dividisse equitativamente o número de vaga entre os servidores e a comunidade. Tais discussões foram feitas no O Egrégio Conselho Universitário que:

definiu a política de distribuição de vagas de Colégio de Aplicação pela resolução nº 002 em 23.12.82, a qual foi alterada pela resolução nº 03/84, que prevê o *atendimento prioritário dos filhos e demais dependentes dos servidores da UFG na seleção de alunos no Colégio de Aplicação*. Finalmente, o Egrégio Conselho Universitário determina, no art. 2º da Resolução 001/88, que as vagas do CA sejam oferecidas à comunidade com igualdade de oportunidade a todos. (VARIZO & FERREIRA, 2010, p.24-5)

A organização do trabalho pedagógico do CEPAE (Primeira e Segunda Fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-graduação) é desenvolvida nas subáreas, áreas de conhecimento, conselhos de classe e coordenação de pesquisa e pós-graduação.

As coordenações pedagógicas dialogam com as subáreas e áreas e demais servidores na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos. O objetivo é desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Estas coordenações trabalham junto aos coordenadores das subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais que atuam em cada fase, a fim de resguardar as especificidades do ensino. O trabalho pedagógico se orienta por princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em

abordagens progressistas da Educação como, por exemplo, o sócio-interacionismo e sócio-historicismo.

O corpo docente do CEPAE é constituído por professores da UFG da carreira de magistério superior (MS). Desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientação/supervisão a alunos de Graduação e Pós- Graduação da UFG e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas. E, ainda, atuam em atividades administrativas (comissões e representações). Estão também vinculados ao CEPAE os professores da Creche que são da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Está em trâmite na Reitoria a decisão do vínculo da Creche a esta unidade.

5.1 ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE

A primeira fase está constituída do 1º ao 5º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 40 vagas para os 1º e 2º anos e 60 para os 3º, 4º e 5º anos, totalizando 260 alunos. No turno vespertino acontece o projeto “Ponto de Apoio”, destinado aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL – 2ª FASE

A segunda fase está constituída do 6º ao 9º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 240 alunos. No turno vespertino acontecem atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.3 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio está constituído do 1º ao 3º ano, com aulas regulares (núcleo básico) no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 180 alunos. No turno vespertino são ofertadas as disciplinas do núcleo flexível (constituído por disciplinas eletivas obrigatórias e optativas que acontecem semestralmente). Acontecem ainda atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que

apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

5.4 ESTÁGIO

Os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios constituintes dos cursos de graduação da UFG e de outras instituições conveniadas realizam-se de acordo com o disposto nos artigos 7, 16 e 19 do Regimento do CEPAE/UFG e a Resolução CEPAE/CEC nº.03/2010, nos termos das Resoluções CEPEC/UFG nº. 731/2005, 766/2005 e 462/1999, da Lei nº. 11.788 de 2008 e da Orientação Normativa nº.7, de 30 de outubro de 2008. Cabe à Comissão de Estágio Curricular (CEC) articular a viabilidade dos estágios com as coordenações de curso e de estágio das diferentes unidades acadêmicas da UFG e de outras instituições conveniadas, bem como acompanhar as atividades desenvolvidas neste Centro, em consonância com as orientações da coordenação de estágios da PROGRAD/UFG.

Os projetos de estágios desenvolvidos no CEPAE são elaborados e efetivados pelas Subáreas e/ou Setores de Apoio em conjunto com os Institutos/Faculdades correspondentes e são reconhecidos pelas coordenações de curso de CEPAE/UFG, cabendo a cada subárea e ou Setor de apoio responsável viabilizar o acesso a documentos solicitados pelos estagiários.

Na elaboração dos referidos projetos, é observada a especificidade de cada curso, bem como considerado o fato de no CEPAE/UFG ter uma escola de ensino básico, que se apresenta como campo de estágio.

Os direitos e deveres dos estagiários remetem-se as normatizações citadas acima.

5.5 PÓS-GRADUAÇÃO

Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos pelo CEPAE têm o propósito de proporcionar um espaço de formação continuada sobre a prática profissional crítica e reflexiva frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar articulando ensino, pesquisa e o conhecimento das necessidades de constante aprimoramento. Atualmente são ofertados cursos presenciais e a distância. O CEPAE possui um programa *stricto sensu*, (Mestrado Profissional em Ensino na Educação

Básica) já aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instâncias administrativas da UFG, aguardando publicação de edital para o processo seletivo.

O curso de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica tem como propósito qualificar profissionais que atuam no contexto de ensino fundamental e médio, focalizando aspectos constitutivos do sistema escolar. O intuito é preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada em ensino na educação básica, a fim de que possam construir uma reflexão crítica pautando-se na prática profissional e, conseqüentemente, contribuir com ações que visem impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos.

5.6 PROJETOS, NÚCLEOS E REVISTA.

5.6.1 Projeto de Pesquisa

Os projetos de pesquisa são realizados por pesquisadores do CEPAE, bem como de outras Unidades Acadêmicas da UFG e demais Instituições de Ensino Superior. Têm como objetivo desenvolver pesquisas que contribuam para a produção científica nas diversas áreas do conhecimento, em especial, as que dizem respeito à Educação Básica.

5.6.2 Projetos de Extensão

Os projetos de extensão são realizados por docentes e técnicos administrativos do CEPAE, bem como por profissionais oriundos de outras Unidades Acadêmicas da UFG. Têm como objetivo integrar a comunidade universitária a comunidade geral a fim de oferecer conhecimento, saberes e práticas necessárias para o desenvolvimento intelectual e sociocultural.

5.6.4 Núcleos

Os núcleos de pesquisa do CEPAE são criados por docentes e técnicos administrativos, e/ou em parceria com outras Unidades, e têm o intuito de aprofundar conhecimentos específicos de cada área a que se destinam. Muitas vezes também são responsáveis por projetos de pesquisa e extensão realizados no CEPAE.

5.6.5 Revista

A revista do CEPAE antes intitulada Revista Solta a Voz e atualmente Polyphonia, se traduz em um compêndio de artigos. Estes artigos podem ser escritos por professores desta e demais Unidades da UFG, bem como de outras instituições. Os textos acadêmicos são agrupados por temáticas desenvolvidas semestralmente. A revista pode ser acessada em: <http://www.cepae.ufg.br/pages/9742>

6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

As orientações epistemológicas que norteiam o projeto pedagógico do CEPAE não pertencem à um único marco teórico ou pressuposto filosófico.

Ao levarmos em consideração que o PP, segundo sua própria definição “é uma construção coletiva de toda a comunidade escolar” (Veiga, 1997), verificamos que, por sua natureza, ele expressa as teorias do conhecimento presentes no cotidiano escolar. Tais teorias denotam as concepções de mundo, de sociedade, de homem, de indivíduo que cada membro que participa de sua materialização defende.

Os embates teóricos e metodológicos estão presentes na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e se manifestam, para além da sala de aula, em várias situações dessa organização, quer seja em reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, enfim nas várias instâncias deliberativas ou não da escola.

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético.

O discurso recorrente presente na escola demonstra a necessidade de que todos os segmentos envolvidos no projeto pedagógico (professores, servidores técnicos administrativos, alunos e pais, ou seja, a comunidade escolar) busquem subsídios

teórico-metodológicos para serem estudados, debatidos, sistematizados e, principalmente, operacionalizados, para que ele se transforme, de fato, em ações de planejamentos concretos, cuja intencionalidade busque uma transformação social.

O Projeto Pedagógico é uma tarefa desafiadora que requer um trabalho coletivo e comprometido. A leitura crítica da realidade escolar, as identificações de suas contradições e as proposições superadoras têm como um dos objetivos acabar com a distância entre a instituição que se tem para aquela que se almeja. Portanto, o Projeto Pedagógico, pela sua abrangência, é o orientador e articulador das ações pedagógicas (e, por conseguinte, políticas) da escola. É um instrumento dinâmico em constante processo avaliativo e não um documento que fique "engavetado" ou que apenas cumpra finalidades burocráticas do sistema educacional vigente.

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana.

Por isso, é fundamental que cotidianamente se reflita sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Nosso objetivo é possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem a compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento.

Os planos de ensino podem ser acessados em www.cepae.ufg.br link: Planos de Ensino 2012.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CEPAE, REGIMENTO. Aprovado em reunião do Conselho Diretor de 17 de março de 2003. Documento disponível em: Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

CEPAE, PLANOS DE ENSINOS. Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

VARIZO, Z. da C. M. & FERREIRA, M. J. de M. *De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória.* Revista Solta voz, Goiânia, v. especial, p. 24.5, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas, S.P: Papyrus, 1997, 3ª edição.



Construção do Colégio de Aplicação em 1965



Laboratório de investigação em 1968



Aulas planejadas de primeiro bimestre

Origem do Colégio de Aplicação UFG

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1966. Suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. Dois anos mais tarde, no bojo da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar.

A essa época, ele tinha como objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais; servir como campo



Alunos na quadra de esportes do colégio



Alunos do 1º fase em sala de aula



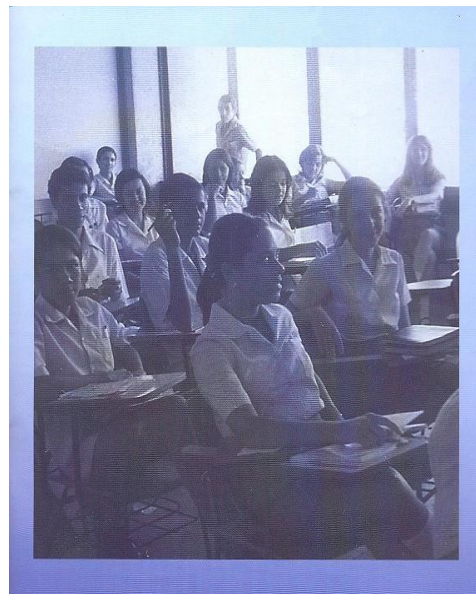
Alunos do 1º fase em passeio por Goiânia

de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

O corpo docente do então Colégio de Aplicação (FE/UFG) era constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus, havendo também professores da Faculdade de Educação atuando neste nível de ensino.

A partir de 1980, em razão de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira.

Em 1982, foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), através da portaria nº 0063, de autoria do Reitor da UFG.



Como ingressar no Colégio de Aplicação?

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no Colégio de Aplicação da UFG ocorria por meio de exames de admissão. A partir dessa data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% para a comunidade em geral.

Somente a partir de 1988, passou-se a realizar sorteio público priorizando-se a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados em estudar no Colégio de Aplicação.

11



17





O CEPAE foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos educadores nas diversas áreas de conhecimento, atendendo, pois, aos diversos cursos de Licenciatura.

A idéia de criação do CEPAE é fruto de intensas discussões no interior da UFG, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1992.

E eis que a definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e, à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortalecidos, pôde-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas.

Qual é a vocação do CEPAE

O CEPAE tem como vocação contribuir com a qualificação dos professores através da realização de estágios, cursos de aprimoramento, pesquisas, etc.

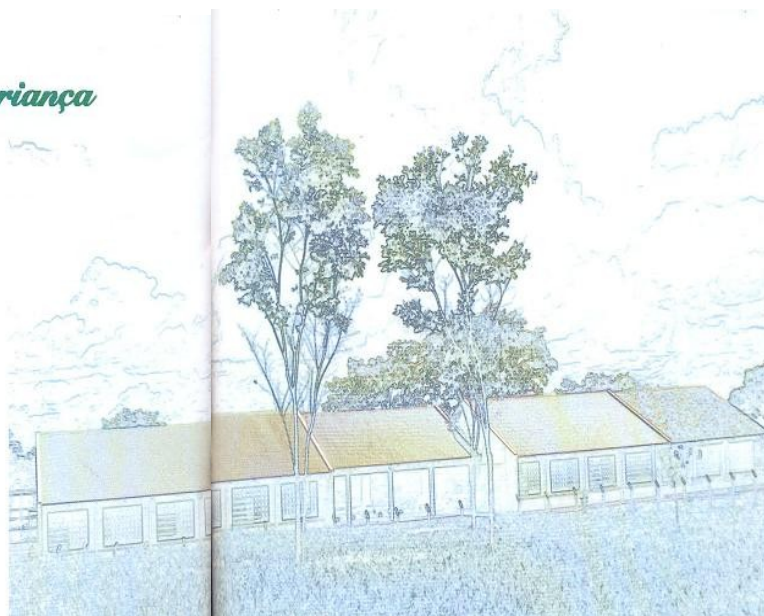
Tempo de criança

A Primeira Fase do Ensino Fundamental do CEFAP, constituída pelo primeiro ao quinto anos, conta com projetos pedagógicos capazes de estimular e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Abrangendo todas as áreas do conhecimento, tais projetos constituem uma espécie de "fermento" de ações e atividades extracurriculares nas quais se envolvem alunos e professores rumo a uma educação cada vez mais interdisciplinar, abrangente e participativa.

O CEFAP promove atividades culturais, esportivas, de lazer, além de feiras de Ciências, festas juninas, visitas a parques, exposições e feiras do livro; contam, ainda, com projetos de Música e Artes Plásticas e estimula os alunos por meio de oficinas, palestras e atendimentos extra-classe destinados ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita.

16



Projetos da

Projeto Bem-te-Ouvi: desenvolvido pela subárea de Artes, coordenado na 1ª fase pela professora Telma Ferreira de Oliveira. Constitui-se de recitais didáticos que visam à formação de público para variados gêneros musicais.



Projeto de Desenvolvimento Cultural: visa à ampliação do universo cultural das crianças, através de visitas a museus, teatros, mostra de filmes e viagens a cidades históricas, como a cidade de Goiás e Piratópolis.

Projeto Folhinha Aplicada: jornalzinho mensal da 1ª fase, cujos artigos e desenhos são elaborados pelas crianças e professores da 1ª fase.



Projeto Apoio Pedagógico: ponto de apoio da 1ª fase, voltado para o atendimento diferenciado a alunos com dificuldades de aprendizagem. Está organizado em três eixos: leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e formação de conceitos. Vinculado a este projeto, o projeto **Re-leitura** visa ao incentivo à leitura, interpretação de textos e desenvolvimento da criatividade, através da articulação de diferentes linguagens (literatura, teatro e artes plásticas) nas atividades desenvolvidas.

Primeira Fase

Festa da Chuva: projeto originado na 1ª fase e que se estendeu para toda a escola, é a síntese de todas as atividades ambientais, com plantio de mudas nativas do cerrado no entorno da escola, mostra de filmes ambientais e palestras, no mês de novembro. Estas atividades motivam os alunos a difundirem seus conhecimentos para sua vivência, mudando também o comportamento dos pais, e a partir de seu ambiente, ganha as praças e ruas, atinge os bairros e as periferias, evidenciando as peculiaridades da sua comunidade, ou seja, a Educação Ambiental que propomos vislumbra envolver pais, alunos, professores e, enfim, toda a comunidade, dando um passo fundamental para a conquista da cidadania responsável e ativa.



Banda Pequinhos: projeto da subárea de Artes do CEFAP e da EMSC/UFG, cujo objetivo é formar grupos instrumentais e vocais, através de aulas de instrumentos musicais e canto.



Projetos Ambientais: realizado em parceria com o Espaço de Artes Vitória, Escola de Agronomia e ISA. As atividades são desenvolvidas através da horta escolar do CEFAP, de oficinas, de elaboração de cartazes, discussões e elaboração de textos relativos ao tema.





A Segunda Fase

Conforme prevê a LDB, estudar é, sobretudo, participar de um processo de intercâmbio de saberes, os quais não se limitam aos conteúdos aprendidos em sala de aula, tampouco prescindem do constante diálogo entre as áreas do conhecimento.

E éis que nossa escola vem fazendo da **interdisciplinaridade**, da troca de experiências, práticas, informações e conhecimentos entre as áreas e subáreas, um de seus principais lemas, a sua principal "bandeira".

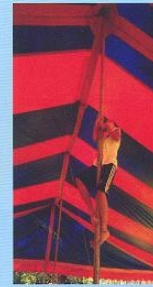
Se na Primeira Fase inúmeros são os projetos que reforçam e levam adiante este lema, diferente não seria na Segunda Fase, que também conta com o envolvimento de toda a comunidade escolar em favor de uma educação cada vez mais inclusiva, dialógica, humana e munida de um notório incentivo ao aprimoramento intelectual, moral, artístico e cultural dos alunos.



Incentivo a competições e jogos esportivos. Atualmente, são realizadas no colégio as olimpíadas de Matemática, de Português, jogos dos mais variados, competições de xadrez, etc.



Participação dos alunos nos jogos esportivos



Visitações e viagens guiadas pelos professores



Projetos da Coordenação Pedagógica

A participação dos jovens na vida da escola é contemplada no projeto intitulado *Incentivo ao protagonismo juvenil no CEBAP*, elaborado pela coordenação. Esse projeto inclui as seguintes ações:

Momento Cultural – evento realizado uma vez por mês no qual os alunos apresentam atividades artísticas no palco do pátio;

Jornada Esportiva – evento realizado duas vezes ao ano fechando os semestres com premiação para os times esportivos (futsal e volley);

Assembléias discentes e de pais – eventos realizados no pátio ou auditório, onde os alunos problematizam e discutem questões que os estão afetando, retirando decisões para levarem aos conselhos diretores;

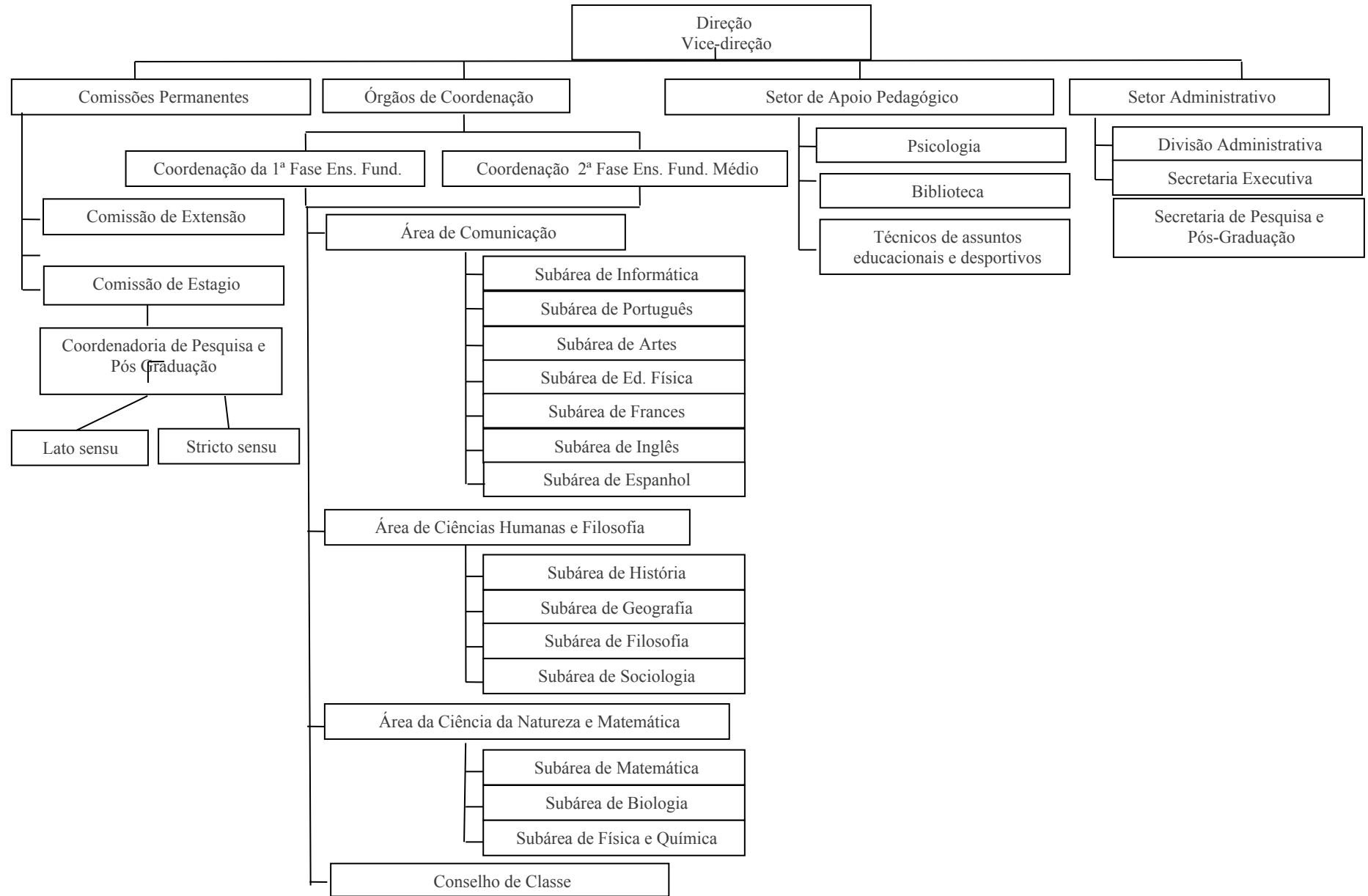
Projetos de Representantes – consiste em orientações para os representantes de salas desenvolverem projetos.



Música (erudita) para recepcionar os alunos todos os dias. Além disso, na última quinta-feira do mês, na hora do recreio, realiza-se o **Momento Cultural** – atividade em que os alunos apresentam números musicais, danças, recitam poesias, participam de atividades artísticas, literárias, etc



ANEXO B: ORGANOGRAMA



ANEXO C: MATRIZ CURRICULAR DO CEPAE ² / ano 2011/2012

Disciplina	PRIMEIRA FASE					SEGUNDA FASE				ENSINO MÉDIO		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências/Biologia	03	03	03	03	03	02	02	02	02	02	02	02
Matemática	06	06	05	05	05	04	04	04	04	03	03	03
Geografia	02	02	02	02	02	03	03	03	03	02	02	02
História	02	02	03	03	03	03	03	03	03	02	02	02
Artes (P/M/T/V)	02	02	02	02	02	02	02	02	02	01	01	01
Educação Física	03	03	03	03	03	03	03	03	03	01	01	01
Português	06	06	06	06	06	04	04	04	04	04	04	04
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	02	01
Sociologia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	01	02
Língua Espanhola	-	-	-	-	-	01	01	01	01	02	02	02
Língua Francesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02	02	02	02
Língua Inglesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02			
Informática						02	02					
Física										03	03	03
Química										03	03	03
TOTAL	24	24	24	24	24	28	28	30	30	27	28	28

OBS: OBS: O NÚCLEO FLEXÍVEL é composto por disciplinas ofertadas pelas subáreas.

Área do conhecimento	Eletivas Obrigatórias			Eletivas Optativas		
Biológicas	80			120		
Exatas	80			120		
Humanas	80			120		
Áreas de Conhecimento	Humanas			Biológicas		Exatas
Disciplinas	Português	História	Educação Física	Biologia		Matemática
Acessórias	Geografia	Filosofia	Línguas Estrangeiras	Química		Física
Obrigatórias	Sociologia	Artes		Física		Química

²Alteração da Matriz Curricular que modifica a carga horária das disciplinas eletivas de 600h para 480h a partir do ano letivo de 2012.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 32/2014

Aprova o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 29 de agosto de 2014, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.009562/2014-02,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás, na forma do anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 29 de agosto de 2014

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
- Reitor -

REGIMENTO DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE/UFG

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Capítulo I Da Criação e Da Vinculação

Art. 1º O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é a unidade específica da UFG que desenvolverá a Educação Básica, de acordo com o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º do Estatuto da UFG e tem como instância de supervisão a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

§ 1º A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas escolares da Educação Básica, são oferecidos no CEPAE.

§ 2º O CEPAE oferece, ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

§ 3º O CEPAE constitui-se em campo de estágio para os diversos cursos de graduação que fazem interface com a Educação Básica.

§ 4º O CEPAE desenvolve atividades que visem à produção do conhecimento e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Capítulo II Da Natureza e Dos Fins

Art. 2º O CEPAE é uma escola de Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desenvolve ensino experimental, público e gratuito, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do educando, independente de sexo, raça, cor, credo, situação sócio-econômica, opção política e qualquer preconceito ou discriminação, a partir de atividades de pesquisa e extensão de servidores deste Centro.

Art. 3º O CEPAE tem por finalidade:

- I- realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG;
- II- ser o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG;

- III- promover a Educação Básica, com o objetivo declarado de obter maior envolvimento, solidariedade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade com a democratização e qualidade de ensino;
- IV- possibilitar a oferta de disciplinas de Núcleo Livre, conforme as normas da UFG, visando colaborar com a formação de estudantes de graduação da UFG;
- V- ministrar cursos e/ou participar efetivamente de projetos voltados para a qualificação de docentes da Educação Básica da rede de ensino público e particular do Estado de Goiás;
- VI- proporcionar a oportunidade de formação continuada em ensino na Educação Básica a licenciados e profissionais atuantes na Educação Básica, oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;
- VII- contribuir para a elaboração e acompanhamento de políticas públicas para a Educação Básica do Estado de Goiás e do país.

Capítulo III **Dos Objetivos do CEPAE**

Art. 4º O CEPAE tem por objetivos:

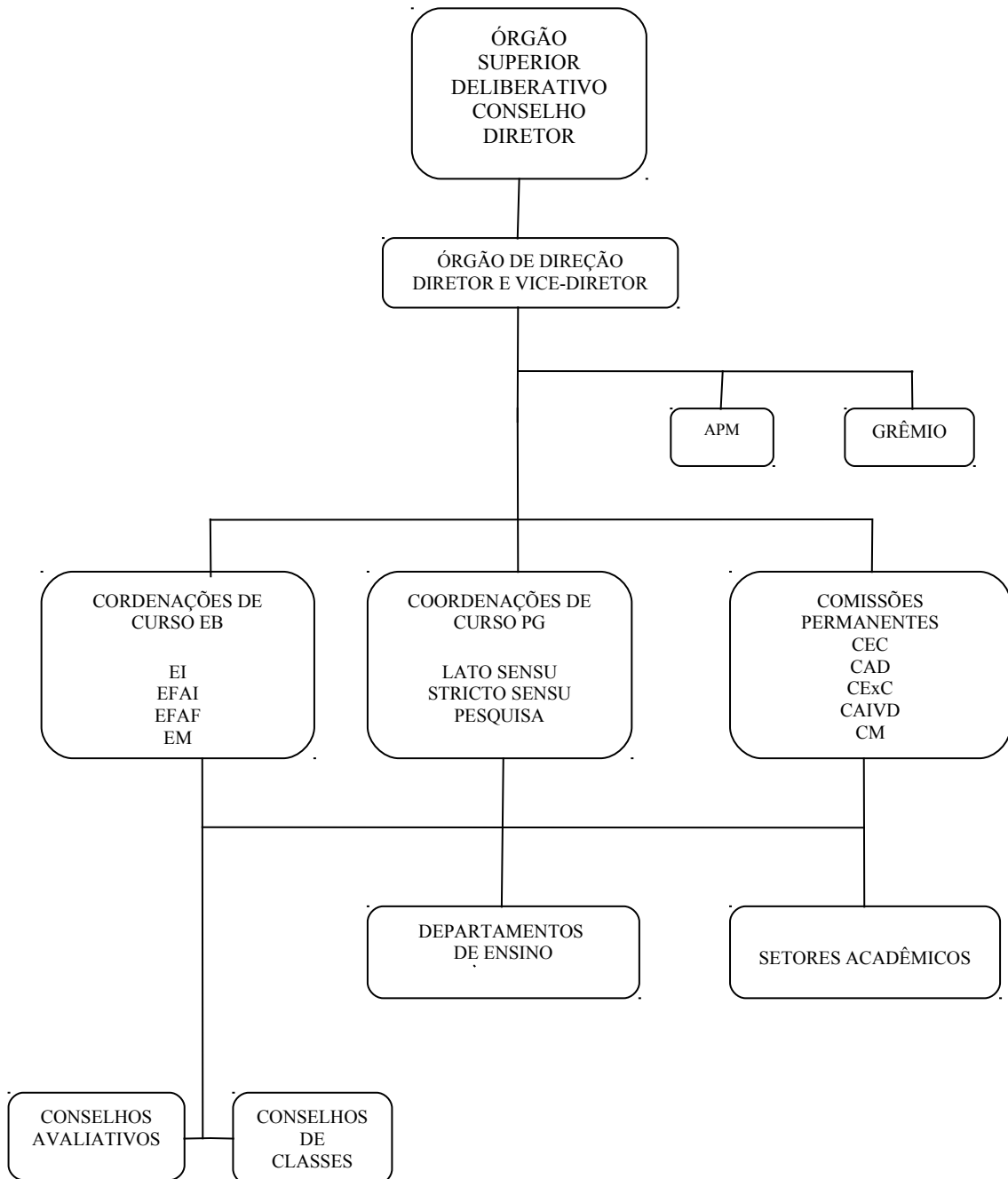
- I- contribuir para a formação do educando da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação, promovendo a apropriação dos saberes historicamente constituídos por meio de experiências articuladas dialeticamente, preservadas às especificidades dos níveis, etapas e modalidades de ensino;
- II- desenvolver globalmente as potencialidades dos servidores docentes e técnico-administrativos e do corpo discente, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos mais significativos para o exercício ativo e crítico de sua cidadania.

TÍTULO II
DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 5º O CEPAE compõe-se da seguinte estrutura básica:

Órgão Superior Deliberativo	Conselho Diretor do CEPAE
Órgãos de Direção	Diretor do CEPAE Vice-Diretor do CEPAE
Comissões Permanentes	1- Comissão de Estágio Curricular (CEC) 2- Comissão de Avaliação Docente (CAD) 3- Comissão de Extensão e Cultura (CExC) 4- Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD) 5- Comissão de Monitoria (CM)
Coordenações	1- Coordenação de Cursos de Educação Básica: a) Coordenador da Educação Infantil b) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Iniciais c) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Finais d) Coordenador de Ensino Médio 2- Coordenação de Cursos de Pós-Graduação: a) Coordenador de PG <i>stricto sensu</i> b) Coordenador de PG <i>lato sensu</i> 3- Coordenação de Pesquisa
Departamentos de Ensino	1- Departamento de Língua Portuguesa 2- Departamento de Educação Física 3- Departamento de Artes 4- Departamento de Língua Estrangeira – Inglês 5- Departamento de Língua Estrangeira – Francês 6- Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol 7- Departamento de História 8- Departamento de Geografia 9- Departamento de Sociologia 10- Departamento de Filosofia 11- Departamento de Matemática 12- Departamento de Biologia 13- Departamento de Física 14- Departamento de Química 15- Departamento de Pedagogia 16- Departamento de Educação Infantil 17- Departamento de Multimídia Educativa
Setores Acadêmicos	1- Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas: a) Psicologia b) Serviço Social c) Técnicos em Assuntos Educacionais d) Técnicos Desportivos e) Técnicos em Laboratório f) Outros Profissionais 2- Setor da Biblioteca Escolar 3- Setor de Administração a) Secretaria Administrativa b) Secretaria Acadêmica c) Secretaria Executiva 4- Setor de Administração da Pós-Graduação a) Secretaria da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> b) Secretaria da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> 5- Setor de Administração da Educação Infantil

ORGANOGRAMA



Capítulo I
Órgão Superior Deliberativo
Conselho Diretor do CEPAE

Art. 6º O Conselho Diretor do CEPAE é o organismo máximo deliberativo e de recurso da Unidade em matéria acadêmica, administrativa e financeira e terá por atribuições:

- I- estabelecer as diretrizes acadêmicas, administrativas e financeiras do CEPAE e supervisionar a sua execução em consonância com o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da UFG;
- II- aprovar as atividades de pesquisa e extensão a serem desenvolvidas no âmbito do CEPAE;
- III- estabelecer formas de aprovação e acompanhamento das atividades de extensão em seu âmbito, para validação junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC;
- IV- promover o processo de escolha do Diretor e do Vice-Diretor do CEPAE;
- V- aprovar o Plano de Gestão do Diretor do CEPAE, que deverá ser apresentado pelo Diretor ao Conselho Diretor, no prazo de 90 (noventa) dias após a sua posse;
- VI- propor a destituição do Diretor e do Vice-Diretor, na forma da lei, com a aprovação de, pelo menos, dois terços (2/3) dos conselheiros, em reunião especialmente convocada para esse fim e presidida por outro membro do Conselho escolhido no início da reunião;
- VII- aprovar os nomes das comissões julgadoras que atuarão nos concursos públicos para provimento dos cargos da carreira do magistério, no âmbito do CEPAE;
- VIII- aprovar a criação e/ou desativação de Núcleos de Estudos e Pesquisa no âmbito do CEPAE;
- IX- criar comissões e grupos de trabalho necessários à realização das atribuições e competências do CEPAE;
- X- atuar como instância máxima de recurso no âmbito do CEPAE, bem como avocar o exame e a deliberação sobre qualquer matéria de interesse da Unidade;
- XI- encaminhar à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Regional da UFG as propostas de criação e funcionamento, ou desativação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, para deliberação final do Conselho Gestor da Regional Goiânia, que encaminhará a decisão à Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG;
- XII- encaminhar à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Regional da UFG a proposta de criação e/ou desativação e de funcionamento dos programas de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, que encaminhará sua decisão ao Conselho Gestor da Regional Goiânia, depois à Câmara Superior de Pesquisa e Pós-Graduação e, finalmente, se couber, ao Conselho Universitário;

- XIII- aprovar as propostas de convênios e de contratos que o CEPAE vier a firmar com outras instituições de direito público ou de direito privado, encaminhando a sua decisão para deliberação pelo Conselho Gestor da Regional Goiânia, caso necessitem dessa aprovação por imposição de legislações superiores ou que, no entendimento dos dirigentes institucionais, sejam julgados estratégicos ou que possuam ingredientes acadêmicos/políticos que necessitem de deliberação por esse conselho;
- XIV- propor ao Conselho Gestor da Regional Goiânia a outorga de distinções universitárias previstas no Estatuto da UFG, a ser encaminhada ao Conselho Universitário para deliberação final;
- XV- discutir e aprovar o regimento do CEPAE, bem como suas modificações, e submetê-lo à apreciação do Conselho Universitário;
- XVI- discutir e aprovar o Plano Anual das Atividades do CEPAE, o Calendário e o Relatório Anual de Atividades Executadas;
- XVII- aprovar e/ou propor mudanças nas decisões referentes à organização e ao funcionamento do CEPAE;
- XVIII- deliberar, em grau de recurso, sobre assuntos de natureza técnico-pedagógica, bem como sobre assuntos disciplinares;
- XIX- deliberar sobre admissão de educandos e/ou redução de vagas;
- XX- aprovar os projetos e relatórios de ensino, de pesquisa, de extensão e de estágio;
- XXI- homologar os processos de natureza administrativa e acadêmica;
- XXII- adotar medidas que visem ao aperfeiçoamento do corpo docente e dos servidores técnico-administrativos em educação, aprovando a realização de cursos, seminários e outros eventos;
- XXIII- propor a concessão de títulos e homenagens no âmbito do CEPAE.

Art. 7º O Conselho Diretor do CEPAE tem a seguinte composição:

- I- diretor do CEPAE, como seu presidente;
- II- vice-diretor do CEPAE;
- III- chefes de departamentos;
- IV- coordenadores de cursos de Educação Básica;
- V- coordenadores de cursos de Pós-Graduação e Pesquisa;
- VI- presidentes das comissões permanentes do CEPAE;
- VII- um representante discente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- VIII- um representante discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- IX- um representante do Setor Acadêmico de Administração do CEPAE;
- X- todos os demais docentes da Unidade, com direito a voz e voto;
- XI- representantes estudantis, eleitos por seus pares, em número correspondente a 15% (quinze por cento), desprezada a fração, dos membros anteriormente nominados, excluídos aqueles dos incisos VIII, IX e X;
- XII- representantes dos servidores técnico-administrativos em educação, eleitos por seus pares, em número igual ao da representação estudantil;
- XIII- representantes da Associação de Pais e Mestres (APM), eleitos por seus pares, em número igual ao da representação estudantil.

Art. 8º As reuniões ordinárias do Conselho Diretor da CEPAE serão realizadas mensalmente, por convocação do Diretor da Unidade.

Art. 9º As reuniões extraordinárias, quando necessárias, serão realizadas por convocação do Diretor do CEPAE, ou por dois terços (2/3) de seus membros efetivos.

Art. 10. As reuniões do Conselho Diretor do CEPAE deverão ser divulgadas com antecedência mínima de 48 horas, devendo constar do ato convocatório a pauta dos assuntos a serem tratados.

Art. 11. O comparecimento dos membros do Conselho Diretor às reuniões é obrigatório e prevalece a qualquer outra atividade no âmbito do CEPAE.

Art. 12. O quórum para o funcionamento das reuniões ordinárias do Conselho Diretor será cinquenta por cento (50%) mais um dos seus membros efetivos.

Capítulo II **Órgãos de Direção**

Art. 13. A Direção, órgão executivo central que administra, coordena e superintende todas as atividades do CEPAE, será exercida pelo Diretor, auxiliado pelo Vice-Diretor.

Art. 14. O Vice-Diretor poderá acumular a função de Coordenador de um dos cursos do CEPAE durante todo o mandato para o qual foi eleito.

Art. 15. O Diretor e o Vice-Diretor do CEPAE serão eleitos pelo CEPAE e nomeados pelo Reitor para um mandato de quatro anos.

Art. 16. Nas faltas e impedimentos do Diretor e do Vice-Diretor, a Direção da Unidade será exercida pelo membro do CEPAE mais antigo no exercício do magistério na UFG.

Art. 17. São atribuições do Diretor do CEPAE, além de outras que lhe forem delegadas:

- I- administrar e representar o CEPAE em consonância com as diretrizes fixadas pelo Conselho Diretor;
- II- programar o Plano Anual de Atividades do CEPAE;
- III- acompanhar e avaliar a execução do Plano Anual de Atividade;
- IV- elaborar a proposta orçamentária para o CEPAE, bem como propor os procedimentos relativos à aplicação de verbas, respeitadas as normas vigentes;
- V- arbitrar sobre impasses de natureza pedagógica e administrativa, esgotadas as possibilidades de solução pelo Conselho de Classe;
- VI- garantir a circulação e o acesso de todas as informações de interesse à comunidade escolar;
- VII- orientar e acompanhar todas as atividades administrativas relativas à folha de frequência, fluxo de documentos da vida

- funcional dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, de acordo com as normas estabelecidas;
- VIII- diligenciar para que o prédio da escola e os bens patrimoniais do CEPAE sejam mantidos e preservados, adotando medidas que estimulem a comunidade escolar a se responsabilizar pela sua conservação, informando aos órgãos competentes da UFG as necessidades de reparos, reformas e ampliação;
 - IX- avaliar e propor soluções que visem ao bom uso e à preservação dos bens móveis e imóveis do CEPAE, inclusive definindo critérios para ocupação e/ou cessão dos mesmos para outras atividades além das vinculadas ao ensino;
 - X- exercer poder disciplinar no âmbito de sua competência;
 - XI- assinar todos os documentos expedidos pelo CEPAE, relativos à vida escolar dos educandos;
 - XII- fornecer dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais da UFG, a outras instituições e aos usuários interessados, respondendo por sua fidedignidade e atualização;
 - XIII- convocar as reuniões do Conselho Diretor, presidindo-as com direito de voto comum e de desempate;
 - XIV- zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas quanto ao regimento disciplinar para o pessoal técnico, administrativo e para o corpo docente;
 - XV- adotar medidas de emergência em situações previstas neste Regimento, comunicando-as de imediato aos órgãos competentes da UFG, ouvindo o Conselho Diretor quando possível, ou *ad referendum* deste;
 - XVI- exercer outras atividades inerentes a sua função e omissas neste Regimento.

Art. 18 É atribuição do Vice-Diretor substituir o Diretor em suas faltas e impedimentos, além de outras que lhe forem delegadas pelo Diretor.

Art. 19. O Setor Acadêmico de Administração é responsável por assessorar à Direção em suas funções administrativas.

Capítulo III Das Comissões Permanentes

Art. 20. As comissões permanentes do CEPAE são responsáveis pela articulação entre os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEPAE.

Parágrafo único. As comissões permanentes do CEPAE são: Comissão de Estágio Curricular (CEC), Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD), Comissão de Avaliação Docente (CAD), Comissão de Extensão e Cultura (CExC), e Comissão de Monitoria (CM).

Art. 21. A Comissão de Estágio Curricular (CEC) é responsável pela articulação dos projetos de ensino do CEPAE com os cursos de Licenciatura e áreas afins, gerando o projeto institucional de estágio dos departamentos do CEPAE, bem como por seu acompanhamento e avaliação.

§ 1º Caberão, ainda, à Comissão de Estágio Curricular, a organização, realização e avaliação dos projetos de cursos que visem à integralização dos currículos das licenciaturas e de seminários que debatam e reflitam sobre a formação de professores.

§ 2º A Comissão de Estágio será definida e composta em reunião do Conselho Diretor, tendo entre seus membros:

- I- dois docentes do CEPAE para ocupar a presidência e vice- presidência da Comissão, eleito em reunião do Conselho Diretor do CEPAE, para mandato de dois anos, permitida uma recondução;
- II- os quatro coordenadores de curso de Educação Básica do CEPAE;
- III- um representante do Setor de Desenvolvimento à Ação Pedagógica, indicado por seus pares;
- IV- outros servidores docentes do CEPAE, em quantitativo a ser definido em reunião do Conselho Diretor.

Art. 22. A Comissão de Avaliação Docente (CAD) obedecerá às normas estabelecidas no âmbito da UFG e por Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

Art. 23. A Comissão de Extensão e Cultura (CExC), responsável pela articulação dos projetos de extensão desenvolvidos no CEPAE, buscará estabelecer estreita relação entre estes e o projeto político-pedagógico do CEPAE, sendo também responsável pelo planejamento, organização, realização e avaliação dos projetos permanentes do CEPAE.

Parágrafo único. A Comissão de Extensão e Cultura será composta por:

- I- dois docentes do CEPAE, como seu presidente e vice-presidente, eleitos em eleição realizada por seus pares e homologada em reunião do Conselho Diretor;
- II- um representante do Setor de Desenvolvimento à Ação Pedagógica, indicado por seus pares;
- III- outros servidores docentes do CEPAE, em quantitativo a ser definido em reunião do Conselho Diretor.

Art. 24. A Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD) desenvolverá seus trabalhos com base na Resolução a ser estabelecida pelo Conselho Diretor.

Art. 25. A Comissão de Monitoria (CM) é responsável, em conjunto com os Departamentos de Ensino, pela documentação dos monitores no CEPAE, devendo ainda definir e executar o projeto de Monitoria em consonância com as definições estabelecidas nas instâncias superiores da UFG.

Parágrafo único. A Comissão de Monitoria será composta por dois docentes do CEPAE, como presidente e suplente, eleitos em reunião do Conselho Diretor, para um mandato de dois anos, com possível recondução.

Art. 26. O Conselho Diretor do CEPAE poderá criar outras comissões com o objetivo de desenvolver atividades pedagógicas e/ou administrativas.

Parágrafo único. As demais comissões criadas pelo Conselho Diretor deverão possuir portaria específica, contendo carga horária anual e data de início e término dos trabalhos.

Capítulo IV

Dos Órgãos de Coordenação de Curso de Educação Básica

Art. 27. As Coordenações de Cursos são responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da Educação Básica, em todas as suas etapas no âmbito do CEPAE.

Art. 28. Constituem Órgãos de Coordenação do CEPAE:

- I- Coordenação de Curso da Educação Infantil;
- II- Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- III- Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Finais;
- IV- Coordenação de Curso de Ensino Médio.

§ 1º Os coordenadores serão eleitos por seus pares para um mandato de dois anos, sendo permitida a recondução por igual período.

§ 2º As Coordenações de Curso são assessoradas pelo menos por um técnico-administrativo em educação que tem as seguintes atribuições:

- I- assistir e orientar os educandos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares;
- II- auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 29. As Coordenações de Curso da Educação Básica são assessoradas diretamente pelos Departamentos em suas devidas competências disciplinares e metodológicas.

Parágrafo único. As Coordenações têm ainda o objetivo de estudar e propor ações que visem à melhoria do desempenho do educando e do professor, refletindo, a partir de sua prática cotidiana, sobre temas vinculados ao processo pedagógico.

Art. 30. Compete aos Coordenadores de Curso, no âmbito de sua atuação:

- I- planejar, acompanhar e avaliar o processo pedagógico do CEPAE, juntamente com a equipe de professores, propondo a articulação das diferentes áreas do conhecimento, com participação efetiva da comunidade escolar;
- II- contribuir na organização e na operacionalização do trabalho das áreas de conhecimento;
- III- articulado aos Departamentos, participar da aprovação da proposta pedagógica do CEPAE, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento;
- IV- estudar e propor os objetivos anuais do trabalho pedagógico, de acordo com o projeto pedagógico do CEPAE;
- V- promover o debate sobre noções de dignidade, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social e, ainda, estudos que estabeleçam a interseção entre a vigência dessas noções e a educação escolar;
- VI- desenvolver projetos e atividades que promovam a integração entre os docentes, os educandos e suas famílias;
- VII- promover reuniões de estudo e trabalho, visando ao constante aperfeiçoamento das atividades pedagógicas do CEPAE;

- VIII- acompanhar, orientar e avaliar o processo pedagógico;
- IX- presidir, com direito a voz, os Conselhos Avaliativos e de Classes de cada série sob sua coordenação;
- X- discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos de coordenação de classe;
- XI- convocar o Conselho de Classe para deliberar, em grau de recurso, as decisões tomadas anteriormente, julgando-as em prazo máximo de setenta e duas (72) horas após o recebimento do mesmo;
- XII- articulado à Comissão de Estágio Curricular, viabilizar a execução de estágios dos estudantes das licenciaturas e áreas afins da UFG, em cooperação com os professores de Estágio de outras unidades, e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos respectivos cursos, consoante aos objetivos do CEPAE;
- XIII- integrado aos chefes de Departamentos, articular-se com as unidades acadêmicas e unidades acadêmicas especiais da UFG, visando à participação/cooperação de docentes, educandos e funcionários em projetos de interesse do CEPAE;
- XIV- elaborar e apresentar ao Conselho Diretor do CEPAE, propostas de cursos, seminários e outros eventos com vistas ao aperfeiçoamento dos docentes e do pessoal técnico-administrativo da Unidade, assumindo os encaminhamentos de sua competência;
- XV- manter atualizada a documentação de natureza didático-pedagógica;
- XVI- promover estudos que visem à análise e/ou alteração de currículos e programas;
- XVII- propor alternativas para integrar os currículos plenos dos cursos ministrados pelo CEPAE, levando-se em conta cada etapa escolar;
- XVIII- apresentar ao Conselho Diretor do CEPAE relatório das atividades da Coordenação e dos resultados do processo pedagógico;
- XIX- fornecer aos Setores Acadêmicos todos os elementos para a realização de um trabalho cooperativo que atenda às necessidades docentes e discentes, visando à melhoria do ensino;
- XX- participar da divulgação dos resultados de experiências, demonstrações e outras atividades educativas desenvolvidas no âmbito do CEPAE.

Art. 31. O Conselho de Classe é um organismo colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe instalada no ensino fundamental e médio do CEPAE, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo pedagógico e propor soluções que visem à melhoria do rendimento escolar do educando.

Parágrafo único. O Conselho Avaliativo é um organismo colegiado com atuação restrita na etapa da Educação Infantil com o objetivo de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil dos educandos.

Art. 32. Compete ao coordenador de cada etapa escolar, além de convocar os Conselhos Avaliativos e os Conselhos de Classes sob sua responsabilidade:

- I- presidir as reuniões do Conselho Avaliativo e de Classe;
- II- lavrar as atas das reuniões realizadas;
- III- apresentar mapa demonstrativo das avaliações dos educandos para ser analisado pelo Conselho Avaliativo e de Classe;
- IV- manter informações sobre os educandos, elaboradas a partir das observações feitas no Conselho Avaliativo e de Classe e em outras circunstâncias;
- V- atender individualmente aos educandos e encaminhá-los, quando necessário, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social para orientação especializada que proporcione encaminhamentos e/ou atendimento adequado;
- VI- encaminhar ao Setor Acadêmico do CEPAE responsável, as questões de: matrícula, transferências ou outras referentes à vida escolar do educando;
- VII- informar e discutir com os educandos e/ou com os pais os resultados das avaliações, propondo sugestões para superação das dificuldades individuais e coletivas.

Art. 33. Compete ao Conselho Avaliativo analisar e avaliar a proposta pedagógica, em função dos objetivos estabelecidos no projeto de trabalho pedagógico semestral e nos planos de ação, por agrupamento de educandos.

Art. 34. Compete ao Conselho de Classe:

- I- analisar e avaliar a proposta pedagógica, em função dos objetivos propostos para o período letivo, a classe e os educandos individualmente, nos aspectos instrucionais, comportamentais e de valores e atitudes;
- II- reformular, se necessário, os objetivos e o planejamento das atividades de cada escala;
- III- promover a integração das disciplinas do currículo pleno da classe;
- IV- propor soluções para a melhoria da organização do trabalho pedagógico no âmbito geral da escola e em especial na relação professor-aluno em sala de aula.

Art. 35. As decisões do Conselho de Classe deverão ser orientadas de acordo com normas estabelecidas em Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

Art. 36. Sobre as decisões do Conselho de Classe poderão ser interpostos recursos, diretamente encaminhados à Coordenação de Curso, em primeira instância, e ao Conselho Diretor do CEPAE, em última instância.

§ 1º Os recursos em primeira instância deverão ser encaminhados, via Secretaria do CEPAE, ao Coordenador do Curso correspondente à série do educando, em prazo máximo de setenta e duas (72) horas após publicação das decisões do Conselho de Classe.

§ 2º O Conselho de Classe terá prazo máximo de setenta e duas (72) horas, após endereçado recurso, para publicação de sua decisão.

§ 3º Os recursos em segunda instância deverão ser encaminhados, via Secretaria do CEPAE, ao Conselho Diretor.

§ 4º O Conselho Diretor do CEPAE terá prazo máximo de setenta e duas (72) horas após endereçado recurso, para publicação de sua decisão.

Art. 37. O Conselho de Classe reunir-se-á em caráter ordinário:

- I- no início do ano letivo, para planejamento global do projeto de ensino;
- II- no final de cada escala letiva, para avaliação do desempenho da classe;
- III- no final do ano letivo, para avaliação global do projeto de ensino e do desempenho final do educando, respeitando as normas estabelecidas em Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

Art. 38. O Conselho de Classe poderá reunir-se, extraordinariamente, por convocação de seu Presidente ou por dois terços (2/3) de seus membros.

Art. 39. O Conselho de Classe será composto pelos seguintes membros:

- I- Coordenador de Curso do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, Coordenador de Curso do Ensino Fundamental dos Anos Finais, ou Coordenador de Curso de Ensino Médio, de acordo com as séries sob sua responsabilidade;
- II- docentes que lecionam na classe;
- III- um representante da Equipe de Psicologia, indicado por seus pares;
- IV- um representante da Associação de Pais e Mestres (APM), indicado por seus pares.

Parágrafo único. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o Conselho de Classe terá, também, uma representação de estudantes, indicados por seus pares, correspondente a um terço (1/3) do total das disciplinas, desprezada a fração, excetuando-se o Conselho Final.

Art. 40. Poderão participar das reuniões do Conselho de Classe, com direito de voz, os pais de estudantes da classe, com exceção do Conselho Final.

Capítulo V

Dos Órgãos de Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa

Art. 41. Os órgãos de coordenação de cursos de pós-graduação e de pesquisa do CEPAE serão regulamentados por resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE, em concordância com o estabelecido por este Regimento, pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UFG.

Capítulo VI

Dos Departamentos

Art. 42. Os Departamentos de Ensino do CEPAE serão constituídos pelas áreas de Ensino do Centro e compostos pelos docentes de acordo com a atuação e/ou formação inicial e continuada, sendo descritos como:

- I- Departamento de Língua Portuguesa;

- II- Departamento de Educação Física;
- III- Departamento de Artes;
- IV- Departamento de Língua Estrangeira – Inglês;
- V- Departamento de Língua Estrangeira – Francês;
- VI- Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol;
- VII- Departamento de História;
- VIII- Departamento de Geografia;
- IX- Departamento de Sociologia;
- X- Departamento de Filosofia;
- XI- Departamento de Matemática;
- XII- Departamento de Biologia;
- XIII- Departamento de Física;
- XIV- Departamento de Química;
- XV- Departamento de Pedagogia;
- XVI- Departamento de Educação Infantil;
- XVII- Departamento de Multimídia Educativa.

§ 1º O Departamento de Pedagogia terá característica multidisciplinar, sendo composto por servidores docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CEPAE.

§ 2º O Departamento de Educação Infantil terá característica multidisciplinar, sendo composto por servidores docentes e técnico-administrativos em educação.

Art. 43. Os Departamentos terão como principal atribuição melhor desenvolver as atividades administrativas, acadêmicas e pedagógicas do CEPAE.

Parágrafo único. Os Departamentos colaboram imediatamente com as Coordenações de Curso de Educação Básica e da Pós-Graduação, assessorando-as em suas devidas competências disciplinares e metodológicas.

Art 44. Cada Departamento é entendido como instância deliberativa sobre suas rotinas administrativas e acadêmicas e terá um Chefe e Vice-Chefe eleitos pelos seus pares.

Parágrafo único. Os Coordenadores de Curso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem acumular o cargo de chefia dos Departamentos de Educação Infantil e de Pedagogia, respectivamente.

Art. 45. A Reunião Departamental, que acontece mensalmente, é integrada pelo Chefe e Vice-Chefe do Departamento e todos os docentes em exercício do Departamento.

§ 1º As reuniões entre os Departamentos têm como objetivo a integração entre as áreas de conhecimento e colaboram para o desenvolvimento do projeto político pedagógico do CEPAE.

§ 2º As Reuniões dos Departamentos deverão ser convocadas de forma conjunta pelos Chefes dos Departamentos envolvidos ou por uma Coordenação de Ensino do CEPAE.

§ 3º O Chefe e o Vice-Chefe de cada Departamento serão eleitos por seus pares para um mandato de dois anos.

§ 4º Na falta e impedimento do Chefe e do Vice-Chefe, a chefia do Departamento será exercida pelo docente mais antigo no magistério na UFG, vinculado ao referido Departamento.

Art. 46. Compete ao Chefe do Departamento:

- I- superintender e coordenar todas as atividades do Departamento, implementando as decisões tomadas pelo Conselho Diretor do CEPAE;
- II- convocar e presidir as reuniões do Departamento;
- III- discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos pedagógicos das disciplinas sob responsabilidade do Departamento;
- IV- promover debates e grupos de trabalho que visem à elaboração, análise e avaliação da proposta pedagógica específica da disciplina de conhecimento a ser implementada no CEPAE, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem;
- V- articular-se com as outras unidades acadêmicas ou unidades acadêmicas especiais da UFG, visando à participação/cooperação de docentes em projetos interinstitucionais e à integração didático pedagógica na execução do projeto de estágio do CEPAE;
- VI- exercer outras atividades inerentes à função;
- VII- criar condições para que o estagiário participe dos momentos de planejamento, desenvolvimento ou etapas de projetos de pesquisa e extensão e de outras atividades desenvolvidas no âmbito do CEPAE.

Capítulo VII **Setores Acadêmicos**

Art. 47. Os Setores Acadêmicos se constituem suporte técnico-pedagógico necessário ao desenvolvimento das atividades institucionais e se vinculam à Direção.

Art. 48. Os Setores Acadêmicos compõem-se de profissionais técnicos responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades, organizadas da seguinte maneira:

- I- Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas:
 - a) Psicologia;
 - b) Serviço Social;
 - c) Técnicos em Assuntos Educacionais;
 - d) Técnicos Desportivos;
 - e) Técnicos em Laboratório;
 - f) Outros Profissionais;
- II- Setor da Biblioteca Escolar;
- III- Setor de Administração:
 - a) Secretaria Administrativa;

- b) Secretaria Acadêmica;
- c) Secretaria Executiva;
- IV- Setor de Administração da Pós-Graduação:
 - a) Secretaria da Pós-Graduação *Stricto Sensu*;
 - b) Secretaria da Pós-Graduação *Lato Sensu*;
- V- Setor de Administração da Educação Infantil.

§ 1º Os profissionais técnicos do CEPAE são servidores técnico-administrativos em educação, de nível médio e superior, que desenvolvem atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º No desempenho de suas tarefas, os profissionais técnicos devem ter como princípio o caráter pedagógico de suas ações, cabendo-lhes realizar um trabalho coerente com os objetivos institucionais.

Art. 49. O Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas se caracteriza pelo planejamento, implementação e avaliação de Ações relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. O Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas é composto pelo Serviço de Psicologia, pelas equipes de Assistente Social, de Técnicos em Assuntos Educacionais, de Técnicos Desportivos, de Técnicos em Laboratório e Outros Profissionais.

Art. 50. O Setor de Psicologia contribui para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo e desenvolve ações de avaliação, orientação, intervenção, formação e pesquisa relacionada aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural.

Art. 51. São atribuições do Setor de Psicologia:

- I- observar, analisar, acompanhar, atender e orientar, individualmente e/ou em grupos, educandos e suas famílias, servidores docentes e técnico-administrativos nas questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais e processos intrapessoais e desenvolvimento humano;
- II- realizar análise e intervenção em etapa institucional, especialmente no que diz respeito aos processos psicossociais presentes no contexto educativo, visando construir estratégias de trabalho para contribuir com o processo educativo;
- III- realizar intervenções para construir e difundir métodos e procedimentos voltados para o educando que apresente necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e/ou de integração social;
- IV- contribuir com a integração entre o CEPAE, a família e a comunidade intra e extrauniversidade;
- V- participar do trabalho das equipes de planejamento pedagógico concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das

relações interpessoais, bem como da constante avaliação e do redirecionamento dos planos e práticas educacionais implementados;

VI- propor e desenvolver projetos, estudos e pesquisas direcionados ao desenvolvimento da comunidade escolar, relacionados a temas transversais e às temáticas que venham a surgir no decorrer da realização das atividades.

Art. 52. Ao Serviço Social cabe elaborar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito do Serviço Social com a participação de estudantes, professores, técnico-administrativos, estagiários e famílias dos estudantes.

Art. 53. São atribuições do Setor de Serviço Social:

- I- planejar, organizar e estabelecer ações relacionadas aos direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação junto à comunidade escolar;
- II- encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à comunidade do CEPAE;
- III- orientar pessoas e grupos de diferentes segmentos sociais da comunidade do CEPAE, no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- IV- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- V- planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
- VI- coordenar diretamente os estagiários de Serviço Social;
- VII- realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

Art. 54. Aos Técnicos em Assuntos Educacionais cabe coordenar atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar o desenvolvimento do processo educativo.

Art. 55. São atribuições dos Técnicos em Assuntos Educacionais:

- I- planejar, desenvolver, supervisionar, analisar e contribuir com o processo pedagógico, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos;
- II- elaborar projetos;
- III- realizar trabalhos estatísticos específicos;
- IV- elaborar materiais de natureza didático-pedagógica;
- V- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional e pedagógico.

Art. 56. Os Técnicos Desportivos têm como atribuição: ensinar os princípios de técnica de ginástica, jogos e outras atividades esportivas; fazer a orientação da prática das mesmas, cuidando da aplicação dos regulamentos perante as competições e provas desportivas; e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 57. São atividades típicas do cargo de Técnicos Desportivos:

- I- ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientando a prática dessas atividades;
- II- treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes;
- III- instruir atletas sobre os princípios e regras inerentes a cada uma das modalidades esportivas;
- IV- encarregar-se do preparo físico dos atletas;
- V- acompanhar e supervisionar as práticas desportivas;
- VI- utilizar recursos de informática;
- VII- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Art. 58. Os Técnicos de Laboratório possuem como atribuição: executar trabalhos técnicos de laboratório relacionados com a área de atuação, realizando ou orientando coleta, análise e registros de material e substâncias através de métodos específicos; e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 59. São atividades típicas do cargo de Técnico de Laboratório:

- I- preparar reagentes, peças e outros materiais utilizados em experimentos;
- II- proceder à montagem de experimentos reunido equipamentos e material de consumo para serem utilizados em aulas experimentais e ensaios de pesquisa;
- III- fazer coleta de amostras e dados em laboratórios ou em atividades de campo relativas a uma pesquisa;
- IV- proceder à análise de materiais utilizando métodos físicos, químicos, físico-químicos e bioquímicos para se identificar qualitativo e quantitativamente os componentes desse material, utilizando metodologia prescrita;
- V- proceder à limpeza e conservação de instalações, equipamentos e materiais dos laboratórios;
- VI- proceder ao controle de estoque dos materiais de consumo dos laboratórios;
- VII- responsabilizar-se por pequenos depósitos e/ou almoxarifados dos setores que estejam alocados;
- VIII- gerenciar o laboratório conjuntamente com o responsável pelo mesmo;
- IX- utilizar recursos de informática;
- X- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Art. 60. A Biblioteca Escolar do CEPAE é um espaço pedagógico à disposição da comunidade escolar.

Parágrafo único. As normas de organização e funcionamento da biblioteca no CEPAE serão estabelecidas pela Biblioteca Central da UFG, de comum acordo com as necessidades apresentadas pela Direção do CEPAE.

Art. 61. O Setor de Administração do CEPAE será o organismo responsável por suas ações relacionadas à informatização, organização

e métodos, gerência orçamentária e patrimonial, secretaria do Diretor do CEPAE, controle da manutenção de equipamentos e outras atividades administrativas inerentes aos trabalhos do CEPAE.

§ 1º Os profissionais da equipe do Setor de Administração devem ter como princípio o caráter educativo de suas ações, participando de reuniões pedagógicas quando se fizer necessário.

§ 2º As atividades do Setor Acadêmico de Administração Escolar constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da Secretaria Administrativa, Secretaria Acadêmica e Secretaria Executiva.

Art. 62. A Secretaria Administrativa é responsável pelos serviços de escrituração, controle e aquisição de materiais, solicitação de serviços e manutenção do patrimônio do CEPAE.

Art. 63. Os serviços da Secretaria Administrativa são de responsabilidade do Chefe da Secretaria Administrativa, supervisionado pela Direção do CEPAE, ficando a ela subordinado.

Art. 64. São atribuições da Secretaria Administrativa:

- I- auxiliar diretamente o Diretor, informá-lo ou esclarecê-lo sobre dados solicitados, expedir correspondências;
- II- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas da Diretoria;
- III- fazer levantamento, requisição, coordenação e controle de material de expediente;
- IV- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- V- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE;
- VI- programar e avaliar, com seus auxiliares, as atividades da Secretaria, dividir os trabalhos e proceder à sua implementação;
- VII- colaborar com as equipes técnicas auxiliares da ação pedagógica, definindo em conjunto, o uso múltiplo de equipamentos e espaços comuns;
- VIII- apoiar a Direção do CEPAE e os Departamentos de Ensino na organização, manutenção e conservação de laboratórios, oficinas e salas especiais existentes no CEPAE;
- IX- zelar pela guarda, conservação e correta utilização dos equipamentos e materiais existentes no CEPAE;
- X- participar das Reuniões do Conselho Diretor na condição de relator da Ata;
- XI- controlar a saída e a devolução dos equipamentos emprestados aos professores, educandos e demais servidores do CEPAE;
- XII- supervisionar os Serviços Gerais que compreendem as atividades de higiene e limpeza dos prédios e instalações, preparo e distribuição de merenda escolar, segurança, vigilância e transporte, quando for o caso;

- XIII- supervisionar o levantamento patrimonial dos equipamentos pertencentes ao CEPAE;
- XIV- acompanhar a execução dos serviços de manutenção dos equipamentos pertencentes ao CEPAE;
- XV- assessorar no planejamento, controle e acompanhamento dos pedidos de materiais e equipamentos do CEPAE;
- XVI- assessorar a direção no planejamento, na organização, na coordenação e no controle dos materiais, equipamentos e serviços pertencentes ao CEPAE;
- XVII- assessorar e auxiliar no planejamento estratégico do CEPAE;
- XVIII- planejar, coordenar e acompanhar a prestação de serviços técnico-administrativos, fazendo cumprir leis e regulamentos para o cumprimento das atribuições do CEPAE;
- XIX- zelar pela manutenção do espaço físico pertencente ao CEPAE, como salas de aula, auditório, quadras, laboratórios, jardins, estacionamentos, área externa, entre outros;
- XX- realizar outras atividades correlatas e as que lhe forem delegadas pelo Diretor.

Art. 65. A Secretaria Acadêmica é o setor responsável pela documentação da vida escolar dos educandos.

Art. 66. Os serviços da Secretaria Acadêmica são de responsabilidade do Chefe da Secretaria Acadêmica, supervisionado pela Direção do CEPAE, ficando a ela subordinado.

Art. 67. São atribuições da Secretaria Acadêmica:

- I- planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades da Secretaria Acadêmica do CEPAE;
- II- organizar o sistema de documentação e arquivo dos atos escolares, que compreende o registro de matrícula, frequência, aproveitamento dos educandos, expedição de diplomas e outros dados referentes à vida escolar dos mesmos;
- III- atender e prestar informações aos pais de alunos e ao público em geral;
- IV- organizar e manter em dia coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço, resoluções e demais documentos que incidem sobre o trabalho do CEPAE;
- V- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- VI- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE e auxiliar no planejamento estratégico do CEPAE;
- VII- planejar e avaliar, com seus auxiliares, as atividades da Secretaria, dividir os trabalhos e proceder à sua implementação;
- VIII- participar de reuniões pedagógicas, quando solicitado;
- IX- coordenar o cadastro no Censo Escolar;
- X- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas da Diretoria;

- XI- organizar e manter em dia a documentação dos estudantes e fornecê-las quando forem solicitados, dados referentes a estudantes e/ou assuntos de seu interesse;
- XII- auxiliar na elaboração dos editais pertinentes aos serviços acadêmicos do CEPAE;
- XIII- planejar, organizar e coordenar o sorteio de vagas para ingresso no CEPAE;
- XIV- planejar, organizar e coordenar as matrículas dos estudantes do CEPAE e dos ingressantes;
- XV- realizar outras atividades correlatas e as que lhe forem delegadas pelo Diretor.

Art. 68. A Secretaria Executiva é o órgão responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes e dos servidores técnico-administrativos (frequência, RADOC, férias, progressão, promoção e outros documentos), e pela documentação relacionada ao ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEPAE.

Art. 69. São atribuições da Secretaria Executiva:

- I- auxiliar diretamente os Coordenadores de Curso, informá-los ou esclarecê-los sobre dados solicitados, expedir correspondências;
- II- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias dos Órgãos Superiores da Administração da UFG, da Direção e das Coordenações;
- III- organizar e manter em dia a documentação dos professores e fornecer, quando forem solicitados, dados referentes a assuntos de seu interesse;
- IV- organizar e manter em dia, coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço, resoluções e demais documentos referentes às questões docentes e acadêmicas;
- V- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- VI- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE.

Art. 70. O Setor de Administração da Pós-Graduação é o órgão responsável pelo serviço administrativo e acadêmico relacionado às Secretarias da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e da Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Parágrafo único. As atribuições, normas de organização e funcionamento do Setor de Administração da Pós-Graduação serão estabelecidas pelas Coordenações das Pós-Graduações, de acordo com as suas especificidades.

Art. 71. O Setor de Administração da Educação Infantil é órgão responsável pelo serviço administrativo relacionado à Coordenação da Educação Infantil.

Parágrafo único. As atribuições, normas de organização e funcionamento do Setor de Administração da Educação Infantil serão estabelecidas pela Coordenação da Educação Infantil, de acordo com as suas especificidades.

Art. 72. Os documentos do Setor Acadêmico de Administração que tratam da vida escolar dos educandos, da vida funcional dos docentes e dos servidores

técnico-administrativos, são de uso exclusivo do CEPAE e de suas autoridades, sendo vedado o seu manuseio por pessoas estranhas ao serviço, assim como a cessão de cópias a terceiros, salvo os casos previstos na legislação em vigor.

§ 1º Fica assegurado a todos os membros da comunidade escolar o acesso, consulta e ciência dos referidos documentos, com a devida autorização do setor específico.

§ 2º Poderão ser expedidas segundas vias de documentos de educandos e servidores docentes e técnico-administrativos, com visto do Diretor, mediante requerimento do interessado.

TÍTULO III DA COMUNIDADE ESCOLAR

Capítulo I Do Corpo Docente

Art. 73. O corpo docente do CEPAE é constituído por docentes da UFG.

Art. 74. A admissão dos docentes para o CEPAE far-se-á observadas às normas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

Art. 75. É direito dos docentes do CEPAE, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG, realizar experiências pedagógicas de acordo com a legislação em vigor e obedecidos os trâmites de planejamento e coordenação.

Art. 76. São deveres dos docentes, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- integrar-se à proposta educacional do CEPAE;
- II- exercer todas as atribuições que lhes forem conferidas e que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE;
- III- planejar e executar estudos contínuos de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão ao aluno;
- IV- comparecer às reuniões para que forem convocados;
- V- participar da organização, desenvolvimento e avaliação de reuniões pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- VI- propor, discutir, apreciar e coordenar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão;
- VII- orientar e acompanhar efetivamente os estagiários de sua disciplina e reunir-se com os professores de estágio, a fim de executarem os trabalhos comuns;
- VIII- identificar os casos de alunos que apresentem problemas específicos e necessidades de atendimento diferenciado, recorrendo, quando for o caso, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social e/ou aos pais;

- IX- comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas;
- X- buscar o aprimoramento de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos, mediante cursos, seminários, grupos de estudo e outras atividades;
- XI- responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos e materiais didáticos colocados à sua disposição;
- XII- manter atualizada a documentação didática pedagógica: planejamento de curso, plano individual de trabalho, projetos e relatórios de ensino, pesquisa, extensão e de estágio, diários de classe, e outros.

Art. 77. As ações administrativas aplicáveis a possíveis infrações dos docentes obedecerão àquelas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

Capítulo II Do Corpo Docente

Art. 78. O corpo docente é formado por todos os educandos da Educação Básica e estudantes da Pós-Graduação, regularmente matriculados no CEPAE.

Parágrafo único. Os direitos e deveres dos educandos da Educação Básica e dos estudantes da Pós-Graduação, bem como o que lhes seja vedado, serão fixados por resoluções específicas do Conselho Diretor do CEPAE.

Capítulo III Dos Estagiários

Art. 79. O CEPAE atua no âmbito da graduação como campo de estágio da UFG e receberá estagiários, estudantes da graduação, dos diferentes cursos da Universidade e de outras Instituições de Ensino Superior, da área da educação ou de áreas afins, que tenham por objetivo compartilhar a formação teórico-prática desses estudantes.

Parágrafo único. As atividades dos estagiários, seus direitos e deveres serão regulamentados por meio de resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

Capítulo IV Do Corpo Técnico-Administrativo

Art. 80. O corpo técnico-administrativo do CEPAE é integrado por técnicos de nível superior e de nível médio e de outros auxiliares administrativos do quadro de pessoal da UFG, lotados no CEPAE, de acordo com as necessidades dos serviços prestados, e de provimento na forma da legislação em vigor.

Art. 81. São direitos dos servidores técnico-administrativos em educação, além dos já estabelecidos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- ser representante de órgãos Colegiados ou similares no âmbito do CEPAE e da UFG;
- II- exercer sua função de acordo com seu cargo e qualificação;

- III- receber orientação da chefia imediata ou da Direção do CEPAE para a melhoria de seu desempenho profissional;
- IV- participar em cursos e outras atividades científicas e culturais com vistas ao seu aprimoramento, ressalvadas as condições de liberação de suas atividades no CEPAE, especialmente no caso de afastamento superior a 30 (trinta) dias.

Art. 82. São deveres dos servidores técnico-administrativos em educação, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- integrar-se à proposta educacional do CEPAE;
- II- exercer todas as atribuições que lhes forem conferidas e que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE;
- III- responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos colocados à sua disposição;
- IV- comparecer às reuniões a que forem convocados;
- V- buscar o seu aprimoramento profissional;
- VI- sugerir a adoção de métodos e técnicas que contribuam para a melhoria de seu desempenho e de seu relacionamento com a comunidade escolar;
- VII- comunicar à Direção todas as irregularidades que ocorram no CEPAE, quando delas tiver conhecimento;
- VIII- comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas;
- IX- cumprir e fazer cumprir este Regimento.

Art. 83. As ações administrativas aplicáveis a possíveis infrações dos docentes obedecerão àquelas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

Capítulo V Da Associação de Pais e Mestres

Art. 84. A Associação de Pais e Mestres do CEPAE – APM/CEPAE, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso, fundado em 04 de agosto de 1995, reger-se-á por estatuto próprio.

Capítulo VI Do Grêmio Estudantil

Art. 85. O Grêmio Estudantil, entidade de livre representação dos alunos do CEPAE, será organizado por Estatuto próprio.

TÍTULO IV DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO

Capítulo I Da Organização Didática

Seção I Dos Cursos

Art. 86. O ensino no CEPAE será ministrado mediante a realização de cursos, programas e outras atividades didáticas de classe e extraclasse, compreendendo os seguintes níveis, etapas e modalidades:

- I- Educação Infantil;
- II- Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais;
- III- Ensino Médio;
- IV- Pós-Graduação *Lato Sensu*;
- V- Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Art. 87. A Educação Infantil será ministrada de forma interdisciplinar de acordo com as diretrizes curriculares nacional para esta etapa escolar.

Art. 88. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio serão ministrados em regime seriado anual, comportando, porém, disciplinas semestrais em seu currículo.

Art. 89. Poderão ser criados, integrados ao Ensino Médio, cursos profissionalizantes, sempre que houver interesse da Universidade e atendidas às reivindicações da sociedade.

Art. 90. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* serão regulamentados pelo seu colegiado, em consonância com o Estatuto, Regimento Geral da UFG e as Resoluções do CEPEC e suas Câmaras.

Seção II ***Dos Currículos e Programas***

Art. 91. O currículo pleno dos cursos ministrados no CEPAE é formulado de acordo com a legislação em vigor.

Parágrafo único. O currículo significa toda ação educativa do CEPAE, que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais na perspectiva da ação transformada, consubstanciadas no Projeto Pedagógico e nos Planos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 92. Caberá aos docentes do CEPAE, sob a orientação dos Departamentos correspondentes, elaborar, anualmente, os planos de ensino das respectivas atividades, áreas de conhecimento e disciplinas.

Art. 93. Os professores do CEPAE terão autonomia para apresentar projetos pedagógicos especiais, sujeitos à análise dos Departamentos correspondentes e aprovação do Conselho Diretor do CEPAE, garantido-se, no entanto, a análise e discussão do projeto com o seu proponente ou proponentes.

Capítulo II **Do Regime Escolar**

Art. 94. O calendário escolar, o horário de funcionamento, as condições de ingresso e matrícula, a transferência, o aproveitamento de estudos, as adaptações e

certificados serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

Capítulo III Do Processo de Avaliação Na Educação Básica

Art. 95. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação educativa, visando:

- I- diagnosticar a situação de aprendizagem e/ou desenvolvimento do educando, possibilitando-lhe tomar consciência dos seus avanços e dificuldades em função do trabalho realizado, bem como mudar objetivos, métodos e técnicas de estudo, se necessário;
- II- fornecer ao professor e ao CEPAE elementos de análise sobre o trabalho realizado, a fim de estabelecer os objetivos que subsidiaram o replanejamento, se necessário, dos planos de ensino, dos programas e atividades, ou do próprio currículo, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo;
- III- embasar a tomada de decisão quanto à promoção do educando.

§ 1º A avaliação do rendimento escolar, a recuperação de estudos e os critérios de aprovação e reprovação, no Ensino Fundamental e Médio, serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

§ 2º Os casos de avanço nos cursos e nas séries, do Ensino Fundamental e Médio, previstos em legislação superior, independente de escolarização anterior e mediante aferição de aprendizagem, serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil não tem o objetivo de promoção do educando e não se constitui em uma condição para ingresso no Ensino Fundamental.

Capítulo IV Da Pesquisa e Da Extensão

Art. 96. O CEPAE incentivará e assegurará a proposição e possibilidades de execução de projetos de pesquisa e de extensão aos docentes e técnico-administrativos, observados os trâmites de planejamento e aprovação pelos órgãos competentes do Centro.

Parágrafo único. Os trâmites seguem a seguinte ordem: primeira instância – o Departamento ou Setor Acadêmico responsável pelo projeto, em segunda instância – as comissões específicas para cada tipo de projeto e, em última instância – o Conselho Diretor do CEPAE.

Art. 97. Os projetos de pesquisa poderão ser vinculados aos núcleos de pesquisa, criados com a finalidade de desenvolver atividades didático-

científicas e relacionar pesquisas com temáticas iguais ou semelhantes, de acordo com as normas da UFG e resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

Capítulo V **Das Disposições Finais**

Art. 98. O CEPAE integrará, desde que feitas as necessárias adequações, os modelos existentes na UFG, que promovam a distribuição interna de recursos financeiros e de vagas docentes e de pessoal técnico-administrativo.

Art. 99. O CEPAE deverá garantir o espaço e as condições para o funcionamento do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, na forma da legislação em vigor.

Parágrafo único. A cessão do espaço físico e de equipamentos a essas agremiações não dará direito ao usuário de modificar o projeto construtivo original do CEPAE, bem como retirar os equipamentos do recinto do CEPAE, sem prévia autorização do Diretor do CEPAE.

Art. 100. O presente Regimento poderá ser alterado pelo Conselho Diretor do CEPAE, quando necessário, devendo as alterações ser submetidas à apreciação do Conselho Universitário.

Art. 101. Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelos Colegiados competentes e, em caso de urgência, pelo Diretor, *ad referendum* dos respectivos Colegiados, por meio de Comunicações, Exposição de Motivos, Portarias e Instruções Complementares.

Art. 102. Este Regimento, devidamente aprovado pelo Conselho Universitário, entrará em vigor na data da sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Parágrafo único. A direção do CEPAE, com aprovação do Conselho Diretor, poderá implementar este Regimento, quando as alterações não incidirem sobre mudanças do currículo pleno dos cursos e quando não ferirem o direito dos discentes e dos servidores do CEPAE.

• • •