



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

(ENTRE)LAÇANDO NARRATIVAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: UMA TRÍADE DE VIZINHANÇAS, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

MARIA RITA SANTOS

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo Este texto tem sua genealogia no recorte de escutas/partilhas das narrativas de três pesquisas de mestrado, realizadas em um tempo Chronos de vizinhanças, com distanciamentos de sujeitos, objetos e espaços, mas com fecundas aproximações no campo das reflexões acerca da educação no/do Brasil. Uma pesquisa busca compreender e analisar relações que se estabelecem entre a(s) cultura(s) de uma comunidade rural - quilombola e as práticas cotidianas da escola. A outra, objetiva apreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade. E finalizando essa tríade de narrativas, outra pesquisa, analisa as proposições pedagógicas da Educação Física e o trabalho educativo. Com abordagem qualitativa, as pesquisas utilizaram entrevistas narrativas como dispositivos de coleta de informações. **Palavras-chaves:** Cultura(s) no cotidiano da escola rural/quilombola; Escolarização e identidade racial; Educação física e proposições pedagógicas na escola

Resumen Este texto tiene su genealogía en tapping cultivo/acciones de las narrativas de tres encuestas Masters, celebrado en un Chronos barrios de tiempo, con distancias de los sujetos, objetos y espacios, pero con enfoques fructíferos en el campo de pensar la educación en / de Brasil. Una investigación busca entender y analizar las relaciones que se establecen entre (s) cultura (s) de una comunidad rural - granate y prácticas diarias de la escuela. El otro objetivo comprender los procesos de construcción de la identidad racial y sus consecuencias para la experiencia de acceso a la universidad. Y la finalización de esta tríada de narrativas, otra investigación, el análisis de las

propuestas pedagógicas de la Educación Física y el trabajo educativo. Con un enfoque cualitativo, la investigación utilizó entrevistas narrativas como dispositivos de recopilación de información.

Palabras clave: Cultura (s) en la vida cotidiana de la escuela / quilombo en el campo; La educación y la identidad racial; educación física y propuestas pedagógicas en la escuela

[...]. O narrador retira o que ele conta de experiência:

de sua própria experiência ou relatada por outros.

E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. [...].

(BENJAMIN, 2012, p. 217) 1. Iniciando as narrativas

Ao apresentarmos as palavras de Walter Benjamin (2012) na epígrafe deste texto, estamos possibilitando a nós e aos outros leitores, uma breve inserção nas reflexões acerca da arte de narrar e ouvir experiências. As vivências narradas são uma espécie de “alimentador” para (com)partilharmos a vida/memória/formação. As vivências, podem nos conectar com o mundo das experiências[1], nossas e de outrem. É neste caminho de ouvir as nossas experiências de pesquisas e de outrem, que construímos as narrativas que incorporam este texto para que sejam contadas aos outros ouvintes, neste caso, leitores. A apresentação das pesquisas neste texto, não tem caráter linear, nem de maior ou menor relevância, elas serão escritas em uma sequência por uma necessidade de clareza e entendimento para nós narradores/escritores e ouvintes/leitores.

As vivências narradas neste texto, convertidas em experiências, marcam a nossa vida, nossa memória, nossa formação, e nos aproximam das inúmeras reflexões acerca da educação no/do Brasil. Numa primeira narrativa, apresentamos uma pesquisa intitulada: *Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola*, e tem como objetivo central, compreender e analisar relações que se estabelecem entre a(s) cultura(s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se constituem em uma escola desse território. A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa de cunho biográfico – narrativas de vida e (auto)biográfico.

Nesta pesquisa, os docentes reconhecem as produções culturais da comunidade, mas sentem dificuldades de incorporar essas produções no currículo da escola, com forte vinculação às práticas escolares urbanocêntricas. Alunos e alunas declaram que a escola não contempla em suas práticas

cotidianas as questões do rural e da ancestralidade negra. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores/as para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re)conhecer e articular culturas e diversidade na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

Em outra narrativa, aparece a pesquisa com o título: "*Quantos além de mim?*"

Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia, entre os anos de 2005 e 2011 com a proposta de compreender as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade. O objetivo principal desta pesquisa versa em apreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade. Para tanto, o Pré-universitário para afrodescendentes (PREAFRO) é caracterizado como uma experiência de promoção do acesso de estudantes negros à universidade. A pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas das trajetórias de escolarização e acesso à universidade, constitui-se como processo metodológico. As experiências narradas revelaram as "maneiras de fazer" diferenciadas do PREAFRO, ao incorporar temas locais aos conteúdos exigidos para o processo seletivo da universidade, considerando as subjetividades dos estudantes, possibilitando uma mudança nas suas percepções sobre si, num processo de recuperação de autoestima e de fortalecimento da identidade negra.

A narrativa que finaliza a tríade das pesquisas que (entre)laçam a composição desse texto, recebe o título: *Crítica à organização do trabalho educativo na educação física escolar: análise de uma escola estadual do município de Feira de Santana-Bahia*. Nesta pesquisa, o estudo se insere entre as pesquisas que buscam compreender o processo de formação dos estudantes na Educação Física escolar.

O objetivo central está em analisar sob qual proposição pedagógica da Educação Física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual o grau de coerência entre o dito e o cumprido. Foram realizadas entrevista com docentes de uma escola pública estadual do município de Feira de Santana-Bahia. A pesquisa mostra que as aulas de Educação Física observadas sobre os referenciais teóricos apresentados (abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Promoção da Saúde) não apresentam grandes possibilidades para o desenvolvimento e a elevação do padrão cultural dos estudantes, pois procuram explicar o fenômeno da cultura corporal (jogo, esporte, luta, dança, ginástica, dentre outros) limitando-se à dimensão técnica, ao movimento biomecânico, a biologização do movimento humano. **2. Cultura(s) no/com/do cotidiano das práticas de uma escola rural o quilombola**

Foi na imersão desse campo teórico e empírico que vivi um processo formativo de vida e de

profissão docente. Neste *tempo-espaço* as questões epistemológicas são balizadas e balizam o campo empírico e reverberam nos mais variados aspectos da pesquisa (e para além dela).

Entre os aspectos que as narrativas de vida/formação/profissão nos instiga a problematizar está a questão da(s) cultura(s) e suas variadas apresentações nos espaços da escola. Assim, pensar sobre a(s) cultura(s) na modernidade tardia é pensar que a(s) mesma(s) se constitui(em) como um atributo fundamental de toda e qualquer sociedade. É esse atributo, que provoca a discussão sobre identidade e o pertencimento dos sujeitos aos lugares e papéis sociais que assumem/ocupam.

No contexto da educação formal, a escola se constitui como espaço que constrói e se depara com as culturas e com a formação dos saberes. Tal formação configura-se em meio a múltiplos diálogos, tensões e contradições que constroem a dinâmica escolar. Historicamente, alguns saberes e culturas de determinados grupos foram constituídos como hegemônicos, em detrimento de outros tantos, que foram silenciados, pela força do discurso da superioridade imposta. A escola enquanto instituição social apresenta em seu espaço, tanto os saberes hegemônicos quanto as manifestações conflituosas das diferentes culturas e da sua pluralidade.

[...] Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 20)

Ao concordar com Moreira e Candau (2007) sobre a pluralidade cultural que se presentifica nos espaços das escolas, percebemos também que nesses espaços existem diversas possibilidades para dialogarmos sobre essas culturas nas relações produzidas pelos sujeitos sociais. Compreender e discutir a diversidade e a diferença entre os sujeitos sociais é uma das questões da pós-modernidade ou modernidade tardia. É neste contexto de modernidade tardia, que também emergem os fios que se entremeiam para a reflexão acerca das relações de ensino e aprendizagem que se materializam nas escolas dos territórios rurais. Assim, faz-se necessário o diálogo entre as instituições acadêmicas com seus processos institucionais de formação docente, as instituições governamentais (sistemas de educação federal, estadual e municipal) e os profissionais que estão no exercício profissional da docência (professores/as, gestores/as, coordenadores/as), para a melhoria da educação nas escolas rurais.

As escolas rurais são espaços de sujeitos sociais, são lugares de pluralidade cultural, portanto é preciso lançarmos outro olhar sobre esses espaços. Nesse sentido, Souza afirma que:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços. (SOUZA, 2012, p. 18)

Na intenção de lançarmos novos olhares sobre esse cotidiano rural, que é mutante, temporalizado, espacializado e vivenciado pelos sujeitos nos espaços das escolas, que concordamos com as palavras de Souza (2012). Estes espaços da/na escola são constituídos por crianças, jovens e adultos, sujeitos sociais que trazem nas suas histórias de vida os diversos traços da história e cultura(s) do seu lugar. Desta forma, é preciso (re)pensar como as práticas cotidianas dessa escola lidam com a diversidade cultural, que aflora neste ambiente institucionalizado ou, melhor dizendo: Quais e como as culturas se encontram e são (re)produzidas neste espaço?

Para a comunidade os profissionais da escola não “experenciam” e não valorizam as práticas culturais da comunidade. Mesmo assim, a comunidade acredita que o estabelecimento de uma relação de aproximações e cooperações pode ajudar no resgate da história do lugar a partir das práticas da escola. No que diz respeito as narrativas dos docentes, acreditam que a relação entre a escola e a comunidade, não traz uma cooperação. Muitas vezes, creem que a comunidade quer interferir no trabalho da escola. Essa relação menos estreita leva a um estranhamento entre docentes e funcionários da escola que são moradores da comunidade. Alguns docentes admitem que as relações iniciais entre alunos e alunas, professores e professoras foram marcadas por hostilização do(a) docente, mas foi no processo de aproximação que esta diferença foi sendo diminuída.

Ainda nas narrativas docentes é possível compreender que as práticas da escola não contemplam as características de uma comunidade rural. São identificadas práticas muito mais urbanas do que rural no cotidiano da escola. Não existe espaço para horta, jardinagem e outras atividades. No mesmo caminho do rural segue a questão étnico-racial. Os docentes reconhecem essa ancestralidade, mas de acordo com as narrativas esta temática não integra as práticas da escola,

exceto em momento pontuais como, por exemplo, o dia dedicado à consciência negra – 20 de novembro.

As narrativas de alunos e alunas reconhecem sua ancestralidade quilombola – se declaram negros e negras e apontam que o preconceito invade a escola. Para eles e elas o comportamento de determinados(as) professores(as), mostra uma postura preconceituosa - velada. Para eles e elas, as práticas escolares não contemplam as especificidades do rural e acreditam que se professores e professoras, trabalhassem com práticas pedagógicas cotidianas que contemplassem essa dimensão do rural, poderiam aprender na escola as possibilidades de permanecer no lugar.

Nos contextos dessa pesquisa, vi, vivi, experienciei e compreendi as práticas culturais de uma comunidade - rural e quilombola e as relações com as práticas cotidianas de uma escola desse lugar. Fiz interlocuções, momentos significativos para a formação, enquanto sujeito da autonomia. Estive na escuta da comunidade, dos docentes e dos/as alunos/as. Enfim, de todos e todas que entrecruzaram meus caminhos na/da pesquisa. **3. Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros**

Na tentativa de compreender as implicações dos processos de construção da identidade racial nas experiências de acesso à universidade considerei as “maneiras de fazer” do PREAFRO, uma iniciativa do Grupo Encantarte[2], que a partir de 2005 se organiza em caráter voluntário, formato que permanece atualmente, para promover o acesso de estudantes negros a universidade. Egnaldo, um dos idealizadores desse grupo narra o início das atividades do cursinho:

Entramos em contato com outros militantes de movimentos populares, com a proposta de retornar ao formato inicial, com caráter voluntário, sem nenhuma parceria com o poder público. Dessa vez vieram outros movimentos, como o grupo Ação negra, o Grupo Quilombo, a Conlutas, então, decidimos criar um novo Pré-universitário, fizemos uma reunião, buscamos as lideranças, procuramos os professores e as escolas que pudessem ceder o espaço para a realização das aulas. Fizemos o trabalho de divulgação, reuniões com os primeiros estudantes e criamos o primeiro núcleo no Maria Pinheiro. No ano seguinte um grupo do bairro Califórnia se organizou e nos procurou dizendo ‘somos um grupo de estudantes e precisamos de professores. Assim, começaram as atividades do PREAFRO, que seguiu na base da resistência e decidimos seguir como no início com o trabalho voluntário, inclusive com professores que foram estudantes aprovados na época do PRUNE, que já retornavam para colaborar com o

acesso de outros (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Essa narrativa traz dois elementos significativos, quais sejam: o retorno de ex-estudantes para contribuir voluntariamente com o acesso de outros e a noção de resistência[3], como um instrumento de luta contra a exclusão racial. Para tornar possível a execução das suas “táticas”, o PREAFRO conta com algumas parcerias, uma vez que, não possui espaço físico próprio, nem equipamentos de informática, Data show etc. Concernente, ao espaço para o funcionamento dos dois núcleos as parcerias são com a direção de duas escolas municipais: Escola Municipal Dom Ceslau Stanula no bairro Pedro Jerônimo, e o outro na Escola Ubaldo Dantas, no bairro da Califórnia que disponibilizam duas salas no turno noturno, possibilitando as aulas diárias e as atividades nos finais de semana. Essa parceria com as escolas é o único vínculo do cursinho com o poder público.

O caráter voluntário dessa iniciativa exige um esforço por parte da coordenação do curso, dos professores e também dos estudantes, no sentido de manter o quadro de professores ao longo do ano e garantir que as aulas aconteçam. Compreendo, que a falta de recursos gera a maior dificuldade enfrentada pelo cursinho: a falta de professores. Por tratar-se de uma atividade voluntária, muitas vezes esbarra na necessidade desse profissional ingressar no mercado de trabalho, e assim não ter condição de conciliar as aulas no PREAFRO, com os seus horários remunerados.

Não obstante essas dificuldades, o PREAFRO matricula no início de cada ano 120 estudantes. Os interessados fazem a inscrição presencial, por meio do preenchimento de uma ficha-diagnóstico, onde são respondidas algumas questões. Baseados nessas informações disponibilizadas para esta pesquisa, traçamos um perfil desses estudantes, a saber: a maioria deles se autodeclararam negros[4], são mulheres, com renda familiar em torno de um salário mínimo[5] e que terminaram o ensino médio há mais de cinco anos, e a escolaridade da maioria dos pais se restringe ao ensino fundamental. Inclusive, uma característica comum entre eles é o fato de a maioria ser os primeiros de toda a sua geração familiar a tentar ingressar numa universidade. Esse ineditismo aparece no conjunto das narrativas dos protagonistas, destacado nesses excertos:

A minha maior angústia é saber que meu irmão e eu somos os primeiros e ainda os únicos da nossa família (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Eu desconheço outra pessoa além de mim que tenha conseguido entrar na universidade, da minha família eu sou o único dos meus irmãos (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Tanto que da minha família eu fui o primeiro a entrar na UESC (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013).

Somos, minha irmã e eu, os primeiros de todas as gerações da nossa família, e talvez por algum tempo, seremos os únicos a ingressar na universidade (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

Compreendo esses fragmentos como indícios importantes, pois, apontam que os meios necessários para promover o acesso ainda não estão disponíveis para esse grupo. Então, ainda “há uma diferença” interpretada socialmente como inferioridade e transformada em desigualdade, que talvez explique os motivos que impedem e/ou retardam os estudantes dessa localidade, de concluírem o ensino fundamental e/ou médio, demonstrando desigualdades educacionais acumuladas, revelando a produção da “não existência”, com o propósito de tornar a diferença insuperável (SOUSA SANTOS, 2004). Nesse caso, associamos a ausência desse grupo do ensino superior a um processo hierárquico tido como natural, onde uma minoria pode ser considerada aprovada para essa modalidade de ensino.

A partir de Certeau (2004) e Larrosa (2011), considero que a tática é a arte do “sujeito da experiência”, aquele que pode ser transformado no transcurso do tempo, mas também rejeita, subverte, transforma e modifica os acontecimentos, sem deixá-los. Nesse caso, permanecem outros, dentro da universidade que também é transformada por eles, num movimento de ida e volta. Nessa perspectiva, as “maneiras de fazer” do PREAFRO têm alcançado um dos objetivos do cursinho, tanto que na Pesquisa de Amostragem Étnico-racial realizada junto aos estudantes da UESC, envolvendo a frequência ou não de cursinhos, revelou que a necessidade do “cursinho se faz presente, com altos percentuais, mesmo nos cursos de menor prestígio social, com porcentagens ora muito próximas, ora superiores a 50%”. (FIAMINGUE, et.al.2007, p.43). Interpreto essa necessidade como sendo um dos elementos que geram inquietações, sobretudo nos movimentos de resistência negra, entre os quais está inserido o PREAFRO, levando-o a organizar ações para promover o acesso a esses cursos. E essa pesquisa revelou que os cursinhos têm conseguido:

[...], fazer com que os jovens das camadas menos privilegiadas consigam ter acesso à universidade pública. Importante observar que na categoria daqueles que fizeram o cursinho “popular” ocorre porcentagem em todos os cursos do conjunto e em alguns casos elas são muito significativas, como na Química (30,3%), nas Físicas (licenciatura 25,0% e bacharelado 15,4%), Economia (21,1%), Letras (22,3%) e Ciências Biológicas (16,3%). Ocorrem também na Matemática, no Direito e na Administração, em porcentagens em

torno de 11%. Nos demais cursos do conjunto aparecem em percentuais pequenos, com exceção da Medicina, explicado pela grande competição que marca o vestibular do curso (FIAMINGUE, et.al.2007, p.43).

Competição essa que pré-seleciona os candidatos a tais cursos, assim, os movimentos populares tecem “ações reais” para tentar diminuir “o fosso entre estudantes negros e oriundos do sistema público de ensino e os estudantes oriundos do sistema privado” (SANTOS, 2005, p.14). Sobre essas ações reais, os escritos de Oliveira (2005, p. 44) trazem algumas pistas: Michel de Certeau estuda essa produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados buscando evidenciar os processos pelos quais os ‘participantes da vida cotidiana’ burlam e usam de modo ‘não-autorizado’ as regras e produtos que os poderosos lhes impõem.

É com esses grupos subalternizados que identifico nossos educadores e educadoras que estão sendo criticados e desvalorizados, tanto pela maior parte dos acadêmicos e pesquisadores quanto pelas chamadas autoridades educacionais’. Criando ‘maneiras de fazer’ (caminhar, ler, produzir, falar), ‘maneiras de utilizar’, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular. Os educadores e educadoras tecem redes de práticas pedagógicas que, através de ‘usos e táticas’ de participantes que são, inserem, na estrutura social/curricular, criatividade e pluralidade, modificadores das regras e as relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Nessa perspectiva, proponho compreender o diferencial das “maneiras de fazer” do PREAFRO ou as “táticas” de resistências organizadas para rejeitar, transformar e modificar os “acontecimentos exteriores”, para que os estudantes continuem outros. Do ponto de vista do “sujeito da experiência” que também pode ser transformado, ao perceber outras abordagens para as “muitas formas de conhecimento” e a possibilidade de aspirar “à construção de uma nova subjectividade. Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva se elas não são apropriáveis por aqueles que as destinam” (SOUZA SANTOS, 2011, p.333). Para discutir essa “abordagem diferenciada para os conhecimentos específicos”, tomei como referência as narrativas das experiências dos protagonistas desta pesquisa buscando interagir com a perspectiva de Larrosa (2011, p.15), que pensa “a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação”, enfatizando a dimensão subjetividade, que envolve os princípios da subjetividade, da reflexividade e da transformação.

Vale enfatizar, que a ausência de políticas públicas, sobretudo no sul da Bahia, voltadas para o público-alvo das ações do PREAFRO leva o cursinho a tentar diminuir as lacunas educacionais e

assim assumir parte da responsabilidade que caberia ao poder público. Nesse sentido, organizar táticas de resistência possibilita caminhos ainda inéditos para os estudantes da comunidade, bem como não permite que os representantes pela gestão pública se acomodem, enquanto esse grupo assume todas as consequências da negação de direitos, principalmente no que tange ao acesso ao sistema educacional. **4. Organização do trabalho educativo na educação física escolar**

A pesquisa denominada “Crítica à organização do trabalho educativo na educação física escola: análise de uma escola estadual do município de Feira de Santana-Bahia” visa também contribuir para o debate sobre as bases teóricas e metodológicas da Educação Física que auxilia o professor na organização do seu trabalho pedagógico.

Entendemos o nosso estudo inscrito no âmbito dos trabalhos que tem como objetivo analisar a escola, a fim de elaborar e/ou discutir as categorias próprias do trabalho educativo, entendendo que nas contradições que encerram essas categorias podem ser encontradas formas de superação das mesmas, a partir de um projeto de sociedade, educação e escolarização coerente com o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

Nossa pesquisa, portanto, emerge a partir da inquietação de experiências concretas de aproximadamente cinco anos de trabalho pedagógico como professor de Educação Física no âmbito da educação básica e/ou na formação de professores em nível superior, nas áreas pública e privada nos municípios de Feira de Santana e Conceição do Jacuípe, na Bahia.

Sendo assim, partimos da seguinte questão: Sob qual proposição pedagógica da educação física os professores vêm organizando seu trabalho educativo e qual o grau de coerência, de acordo com sua concepção, entre os fundamentos teórico-pedagógicos estabelecidos e os materializados em sua prática?

A partir do exposto nos planos de ensino, podemos inferir que para o colaborador 1 é papel da Educação Física na escola, através da apreensão dos conteúdos apresentados (esporte, jogo, dança, luta e ginástica), com um destaque em especial ao esporte, a ênfase na aprendizagem dos elementos da técnica, das regras e da tática. Sobre o papel que a Educação Física deve ocupar no campo escolar, enfatizando o domínio técnico, tático podemos determinar referenciados em estudos sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, dentre eles (CASTELLANI FILHO, 2002), (TAFFAREL, 2009) e (SILVA, 2011) uma aproximação com a proposição pedagógica Desenvolvimentista. Portanto, na análise do trabalho educativo do colaborador 1 percebemos que o plano de ensino (conteúdos, objetivos, método e avaliação) apontavam para uma aproximação com a abordagem desenvolvimentista, porém em suas aulas observadas não havia a preocupação de princípios da abordagem desenvolvimentista aponta por Go Tani et al. (1988, p. 43) de “corrigir

os desvios na aquisição e progressão das habilidades motoras”, bem como “adequar as insuficiências motoras dos indivíduos”. Conforme observamos o colaborador 1, quando realizou as aulas relacionadas com o ensino de modalidades esportivas (como exemplo o handebol e o vôlei) não demonstrou enfaticamente estas preocupações, de corrigir o movimento de passe e de arremesso, pelo contrário, apontou que não tinha condições de exigir um nível técnico e tático grande dos alunos, nos movimentos de recepção e toque do vôlei, bem como de arremesso e drible do handebol, pois os estudantes “mal” sabiam as regras do jogo e já vinham com essa “deficiência” de anos e durante as aulas de Educação Física ele não tinha condições de melhorar. Nesse sentido, mesmo apresentando no planejamento uma aproximação com a abordagem Desenvolvimentista, na materialidade da ação educativa o colaborador 1 não apresenta coerência com a maioria de seus fundamentos teóricos. No entanto, a partir do discurso e das observações realizadas, constatamos que a aula do colaborador 1 se aproxima de alguns fundamentos da abordagem construtivista por apresentar as seguintes características: critica as abordagens tradicionais, tecnicistas da Educação Física; ênfase na aprendizagem pelo movimento; a Educação Física objetiva-se em contribuir na formação da personalidade dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem é direcionado pelos interesses dos alunos.

Na análise do plano de ensino do colaborador 2 apresenta como principais objetivos a apreensão dos conhecimentos ligados com a: “saúde”, “qualidade de vida” e “aptidão física”, “exercício físico aeróbico e anaeróbico”, “hábitos de vida saudáveis”, “capacidade físicas”, “pressão arterial”, “anabolizantes”, “funcionamento de órgãos do corpo humano”, etc. A partir de estudos sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, dentre eles (CASTELLANI FILHO, 2002), (TAFFAREL, 2009) e (SILVA, 2011) inferimos que de acordo com a seleção de conhecimentos e os objetivos propostos para as aulas de Educação Física, a mesma toma como referência a proposição pedagógica da Promoção da Saúde.

Em entrevista, o colaborador 2 reforça o papel atribuído por Guedes e Guedes (1993) à Educação Física, quando coloca o seu entendimento sobre a função da área na escola nos dizendo que:

Um ponto que eu gostaria de reforçar e que na educação física precisa de muita coisa pra ser mudada, em nossa categoria, de disciplina, eu acho que ela deveria ser levada mais a serio, eu tento mostra pros meninos aqui que não só ligada ao esporte, mas a promoção da saúde também que hoje esta em alta, a ter uma boa qualidade de vida (...). (ENTREVISTA COLABORADOR 2, 2013).

Identificamos proximidades entre a seleção de conteúdos no plano de ensino do colaborador 2 e as sugestões de Guedes e Guedes (1994) quando demonstra a preocupação de oportunizar aos

alunos um conhecimento sobre “o funcionamento morfofuncional do organismo humano”, “os tipos e efeitos dos exercícios físicos no corpo humano”, etc.

Por fim, entendemos que é necessário continuar com pesquisas que façam análises críticas sobre o cotidiano do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, na busca constante de uma educação de qualidade que possa contribuir de maneira significativa com a formação dos estudantes. **Finalizando este momento**

Este é um momento que as circunstâncias da escrita, nos convidam a encerrar as nossas narrativas de pesquisadoras e pesquisador. Nossas narrativas se (entre)laçam em vizinhas, aproximações e distanciamentos de discussões acerca das questões que tencionam a Educação no/do Brasil. Ainda não vencemos as grandes demandas que estão postas pela hegemonia da(s) Cultura(s) dominantes, a precariedade das escolas localizadas em território rural, o acesso dos/as estudantes negros ao ensino superior e a produção de uma cultura corporal na educação física que perceba os sujeitos como uma totalidade física, psicológica e dinâmica (além de outros tantas questões). Sabemos que as pesquisas, as políticas educacionais e algumas práticas pedagógicas têm avançado nos últimos anos, mas precisamos de maiores avanços no pensar, saber e fazer docente.

A contemporaneidade nos coloca diante de mudanças tecnológicas nas mais variadas esferas. Isto precisa ser levado em consideração para que tais mudanças, produzam justiça cognitiva, justiça social, econômica (e para além delas). A história da humanidade não espera, ela se forja cotidianamente em estratégias e táticas (CERTEAU, 2004), e as instituições de educação, não podem ser e estar alheias aos processos históricos.

A formação, as condições e o trabalho docente precisam estar na pauta das políticas públicas de estado como fator fundante e estruturante de uma educação de qualidade.

[1] Compreendemos a ideia entre vivência e experiência a partir dos estudos de Josso (2010) que nos diz: “[...]: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (p. 48)

[2] Grupo Encantarte, um movimento de resistência negra que idealizou e organizou o PREAFRO em Itabuna-Bahia.

[3] Movimentos de luta contra os processos de exclusão racial, nesse caso, do acesso ao ensino superior.

[4] Utilizamos o termo, conforme o IBGE, englobando pretos e pardos, na categoria, negros.

[5] Valor atual do Salário Mínimo no Brasil: R\$ 724,00 a partir de 01.01.2014

Referências BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1 – 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 60). CERTEAU, Michel de, **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. FIAMENGUE, Elis. C.; JOSE, D. W.; PEREIRA; ALMEIDA, C. J. **A UESC em preto & branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P. **Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina (APEF). 1993. _____ . **Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina (APEF). 1994. LARROSA BONDÍA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura In: BEAUCHAMP Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47. OLIVEIRA, Ivone. de Lourdes. **Novo sentido da comunicação organizacional, construção de um espaço estratégico**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte - MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2005. [cd-rom] SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez. 2010. SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilha. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28. TAFFAREL, C. N. Z. **Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física**. In: *Boletim Germinal*, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009. TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

[1] As pesquisas foram realizadas em cursos de mestrado no período de 2012 – 2014. A desenvolvida pela autora, foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Bolsista CAPES. A desenvolvida pela coautora, foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Bolsista CAPES. A desenvolvida pelo coautor, foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

* Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. GRAFHO – Curso: Educação e Contemporaneidade. E-mail: rcmagal@yahoo.com

.br

. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. ** Maria Rita Santos - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. GRAFHO – Curso: Educação e Contemporaneidade. Bolsista Capes. E-mail: mariaritinhasantos@hotmail.com

. Orientadora: Delcele Mascarenhas Queiroz. *** Michael Daian Pacheco Ramos - – Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. GRAFHO – Curso: Educação e Contemporaneidade. E-mail: michaeluefs@yahoo.com

.br

. Orientador: Elizeu Clementino de Souza.

Recebido em: 04/07/2016

Aprovado em: 05/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: