
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
HUMANO E TECNOLOGIAS**

JULIANO DANIEL BOSCATTO

**PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA CONSTRUÇÃO
COLABORATIVA VIRTUAL**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

**Rio Claro
2017**

JULIANO DANIEL BOSCATTO

**PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA
VIRTUAL**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Dra. Suraya Cristina Darido

**Rio Claro
2017**

796.07 Boscatto, Juliano Daniel
B741p Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual / Juliano Daniel Boscatto. - Rio Claro, 2017
164 f. : il., figs., tabs., quadros, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Suraya Cristina Darido da Cunha

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Currículo. 3. Educação física escolar. 4. Educação profissionalizante. 5. Ensino médio. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA VIRTUAL

AUTOR: JULIANO DANIEL BOSCATTO

ORIENTADORA: SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

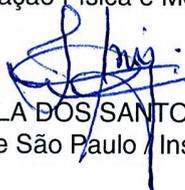


Profa. Dra. SARA QUENZER MATTHIESEN
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. FERNANDO JAIME GONZÁLEZ
Departamento de Pedagogia, Curso de Educação Física / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI - RS (Videoconferência)



Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP



Profa. Dra. IRELLA KARLA DOS SANTOS DINIZ
Ciência e Tecnologia de São Paulo / Instituto Federal de Educação - IFSP - Campus Capivari - SP

Rio Claro, 14 de agosto de 2017

Ofereço este trabalho a Jesus!
Dedico-o às pessoas especiais em minha vida:
minha esposa Raquel e à minha mãe Marlene,
pessoas que são o meu alicerce!

AGRADECIMENTOS

Como agradecer a Jesus o que fez por mim, bênçãos sem medida vem provar o seu amor sem fim! Ao Autor da vida, soberano e salvador, muito obrigado!

Ao meu amor, companheira e pessoa fundamental nesse processo de formação no doutorado. Raquel, você deixou essa etapa mais leve. Muito obrigado meu amor!

De forma especial, agradeço à minha família, à maravilhosa mãe Marlene, minhas irmãs Jane e Juliana, pelo suporte presente durante esta trajetória. Ao meu pai, Adelar, pelo incentivo e valorização dessa fase.

Agradeço muito à minha orientadora, Suraya. És de fundamental importância em minha formação, espero que eu consiga ensinar os meus alunos com maestria e competência, da mesma forma como você ensina. Muito obrigado pela confiança, pela ajuda, pelas sábias orientações e, sobretudo, pelo crescimento humano e profissional. Que possamos continuar a contribuir com a Educação Física escolar em trabalhos futuros! Muito obrigado, Su!

Aos “Letamigos”, pessoas que certamente guardarei com carinho os momentos de convívio que demonstraram verdadeiros exemplos de cordialidade e de humanidade. Sem distinção posso citar cada um: Aline, Vitinho, Irla, Dandara, Raphaell, Ipatinga, Mariana, Tiago, Ana Livia, Dirlene, Guy, Mayarina, Denise, Osmar, Amanda, Carina, Afonso, Alisson, Glauber, Mateus. Carrego junto comigo um pouco do aprendizado que tive com cada um de vocês.

À amiga e professora Fernanda, muito obrigado pela significativa contribuição em minha formação profissional e humana. Que tenhamos mais momentos de crescimento e aprendizado profissional juntos! Muito obrigado, Fer!

Aos amigos que tive a felicidade ter em Rio Claro: Junior, Rejane, Raabe, Lucas, Marcelinho, Davi, Mari, Fernanda e Silas. Pessoas especiais que tornaram a jornada em Rio Claro mais leve e tranquila. Obrigado pela acolhida, pelo carinho e por cada momento que passamos.

Agradeço as valiosas contribuições que a banca de exame do estudo proporcionou. De forma especial, aos professores Fernando e Fernanda que direcionaram com sabedoria o projeto de tese na qualificação. E aos professores Irla, Sara e Osmar que, pelo seu notório saber e experiência, acrescentam qualidade ao estudo.

Aos colaboradores do estudo, que se propuseram voluntariamente a enfrentar o desafio de contribuir com a organização curricular da Educação Física. Obrigado pela disponibilidade e pelo aprendizado que puder ter com vocês em nossas conversas.

Agradeço ao IFSC, à professora Maria Clara e o professor Diego, gestores comprometidos com o desenvolvimento da instituição e com o aperfeiçoamento dos servidores. Sem o incentivo à qualificação, certamente, não seria possível concluir esse processo de formação profissional. Que possamos, juntos, contribuir significativamente com a formação de nossos estudantes. Muito Obrigado!

Não posso deixar de me lembrar dos professores e dos funcionários da UNESP, instituição que junto com o grupo de colaboradores acolhe os estudantes de maneira calorosa.

A todos, muito obrigado por fazerem parte deste processo!

RESUMO

Estudos que se dirigem ao planejamento de ensino, à sistematização e à diversificação dos conteúdos de ensino no âmbito da Educação Física escolar são de fundamental importância em tempos de reestruturações curriculares da educação básica. As propostas curriculares, pelo caráter propositivo que possuem, podem auxiliar na organização do processo de ensinar e aprender, pois apresentam fundamentos didático-metodológicos que podem contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes e a legitimidade pedagógica da Educação Física. Diante da atual conjuntura, objetivou-se analisar como a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir com a Educação Física em um instituto federal localizado no estado de Santa Catarina. Esta pesquisa se caracterizou como um trabalho de cunho qualitativo, de caráter essencialmente colaborativo. A amostra foi composta por seis professores de Educação Física que atuam em um instituto federal. O trabalho de campo constituiu-se, inicialmente, em diagnosticar como os professores desenvolviam as suas práticas de ensino para, então, construir coletivamente uma proposta curricular para o ensino médio integrado. Por fim, realizou-se uma avaliação junto aos colaboradores sobre a referida proposta. Todas as etapas da pesquisa foram desenvolvidas com o auxílio de plataformas virtuais como e-mails, Skype e o Google Docs, os quais possibilitaram a interação com os participantes e a realização da pesquisa. Os dados obtidos no diagnóstico inicial possibilitaram verificar os principais elementos que constituíram uma proposta curricular para a Educação Física no ensino médio integrado. O documento foi construído de maneira coletiva e apresentou uma sistematização de saberes curriculares, com base nas práticas corporais: esporte, dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura e nos conhecimentos sobre o corpo. Foi possível estabelecer uma organização curricular, baseada nas dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Os conhecimentos sobre o corpo possibilitam a análise crítica sobre o modo de produção no âmbito do emprego e os aspectos relacionados à saúde do trabalhador. Os participantes do estudo avaliam que a Proposta Curricular apresenta uma perspectiva de ensino que prima pela reflexão sobre o que está sendo estudado, com possibilidades dos estudantes realizarem a leitura crítica do contexto sociocultural em que fazem parte. Ademais, o documento permite visualizar outras alternativas pedagógicas para as práticas de ensino da Educação Física que podem melhorar as ações educativas dos participantes do estudo.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física escolar; Educação Profissionalizante; Ensino Médio.

ABSTRACT

Studies aimed at teaching planning, systematization and diversification of teaching contents within the scope of Physical Education at school are of fundamental importance in times of curricular restructuring of basic education. The curricular proposals for the propositional character they have, can help in the organization of the process of teaching and learning, because they present didactic-methodological foundations that can contribute to the advancement of student learning and the pedagogical legitimacy of Physical Education. The objective was to analyze how the virtual collaborative construction of a Curricular Proposal can contribute to Physical Education in a Federal Institute located in the state of Santa Catarina. This research was characterized as a qualitative, essentially collaborative work. The sample consisted of six Physical Education teachers who work in a Federal Institute. The fieldwork initially consisted of diagnosing how teachers developed their teaching practices and then collectively constructing a Curriculum Proposal for Integrated High School. Finally, an evaluation was carried out with the employees on this proposal. All stages of the research were developed with the help of virtual platforms such as e-mails, Skype and Google Docs, which enabled interaction with the participants and the conduct of the research. The data obtained in the initial diagnosis made it possible to verify the main elements that constituted a Curricular Proposal for Physical Education in Integrated High School. The document was constructed collectively and presented a systematization of curricular knowledge, based on corporal practices: sports, dance, gymnastics, fights and corporal practices of adventure and knowledge about the body. It was possible to establish a curricular organization, based on the content dimensions (conceptual, procedural and attitudinal) with their respective learning objectives. The knowledge about the body, make possible the critical analysis on the mode of production in the scope of the employment and the aspects related to the health of the worker. The participants of the study evaluate that the Curricular Proposal presents a teaching perspective, which is based on the reflection about what is being studied, with the possibility of students doing a critical reading of the sociocultural context in which they are part. In addition, the document allows to visualize other pedagogical alternatives for the practices of teaching of Physical Education that can improve the teaching practices of the participants of the study.

Keywords: Curriculum; Physical school education; Vocational Education; High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Mapa Conceitual dos subsistemas que compõem o currículo escolar.....49
- Figura 2 - Localização geográfica dos professores colaboradores do estudo.....70
- Figura 3 - Estrutura para a construção curricular da EF no ensino médio integrado.76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	28
Quadro 2- Caracterização da amostra da pesquisa	71
Quadro 3 - Cronograma de realização das primeiras entrevistas	73
Quadro 4 - Cronograma dos encontros por Skype	75
Quadro 5 - Cronograma dos encontros por Skype	78
Quadro 6 - Cronograma dos últimos encontros por Skype	80
Quadro 7 - Sistematização curricular das práticas corporais para o ensino médio integrado	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Distribuição dos conhecimentos curriculares de acordo com a carga horária	135
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCGNEB	Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica
EF	Educação Física
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MP	Medida Provisória
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1	A NATUREZA DOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	28
2.2	CURRÍCULO: COMPREENSÕES INICIAIS	33
2.3	EDUCAÇÃO, CULTURA E O CURRÍCULO ESCOLAR	37
2.4	O SISTEMA EDUCACIONAL E O CURRÍCULO ESCOLAR	43
2.5	EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	50
2.6	O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	57
2.7	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	61
3	METODOLOGIA	67
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	67
3.2	PROCEDIMENTOS INICIAIS, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	68
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	71
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	81
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
4.1	DIAGNÓSTICO DO PLANEJAMENTO CURRÍCULAR DOS PROFESSORES: REFERÊNCIAS TEÓRICAS UTILIZADAS	83
4.2	ASPECTOS PASSÍVEIS DE MELHORIAS NOS PLANEJAMENTOS DE ENSINO	89
4.3	FINALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	92
4.4	O QUE OS ESTUDANTES PRECISAM APRENDER EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	95
4.5	OS CONHECIMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	100
5	A PRODUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EF NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESFORÇO INTELECTUAL VIÁVEL?.....	104
6	A PROPOSTA CURRICULAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSC	111
6.1	FUNDAMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO PEDAGÓGICO NO IFSC	111
6.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE	114
6.2.1	Finalidades da EF no ensino médio integrado	115
6.3	SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	116
6.3.1	Práticas Corporais Sistematizadas	117

6.4	TEMAS ARTICULADORES DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	124
6.4.1	Saúde.....	125
6.4.2	Corpo e Trabalho	126
6.4.3	Violência, preconceitos e discriminação social	127
6.4.4	Tecnologias de informação e a cultura digital	128
6.4.5	Nutrição.....	129
7	AVALIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR	130
8	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR 140	
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICES	158

APRESENTAÇÃO

Quando se propõe a escrita de uma apresentação pessoal em um estudo em que se busca compreender aspectos inerentes ao currículo, obtém-se a oportunidade de “dar vida” ao próprio tema a ser estudado. Considerando-se aqui o currículo em sua compreensão etimológica que significa “pista de corrida”. Partindo dessa pressuposição, redireciono a explanação para a trajetória que foi literalmente vivida em diferentes momentos, a qual vem repercutir na construção da minha própria identidade e também no interesse de buscar compreender melhor as problemáticas do currículo da Educação Física (EF) escolar.

A constituição da identidade humana tem, em muito, a ver com os processos educativos pelos quais todo o sujeito, de uma forma ou de outra, passa. Para o filósofo alemão Immanuel Kant, o ser humano só se torna “humano” por meio da educação, pois as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas. Nesses termos, busco, em específico, correlacionar as experiências que constituem a minha identidade com os aspectos inerentes à educação formal e, com isso, a EF.

Não posso discorrer sobre o meu currículo sem inicialmente relacioná-lo às experiências escolares. Reporto-me então à década de 1990, quando as práticas da EF eram ansiosamente esperadas em meio às demais atividades desenvolvidas em sala de aula por outras disciplinas de caráter mais teórico. A recordação da EF a que me refiro restringia-se a momentos em que “finalmente” poderíamos sair de sala de aula e fazer atividades que pudessem compensar as tarefas desenvolvidas em outras disciplinas. Nessa época, as aulas de EF se limitavam, basicamente, à prática de jogos (esportivos, de tabuleiro, de mesa, recreativos) e de esportes coletivos. Geralmente os professores organizavam metodologicamente as práticas de ensino em três partes: no início da aula fazíamos alongamentos, aquecimentos e o professor conversava sobre o conteúdo que seria implementado; em um segundo momento, havia a aprendizagem de fundamentos técnicos dos esportes e/ou desenvolvíamos jogos de iniciação desportiva; por fim, poderíamos jogar aquilo que estávamos aprendendo. Por muitas vezes, também, a turma de estudantes era “presenteada” com a já esperada “aula livre”, em que poderíamos fazer ou jogar

aquilo que a estrutura física e material da escola permitisse e que fosse de acordo com a escolha do coletivo de estudantes.

Esse cenário retrata a EF, fundamentalmente, como uma prática de atividades de cunho compensatório em relação às demais unidades curriculares “teóricas”. Com isso, fica evidente a dificuldade de legitimar pedagogicamente as práticas educativas, bem como, a necessidade de sistematizar os conteúdos de ensino presentes na cultura corporal, indispensáveis à aprendizagem dos estudantes. Possivelmente, se não tivesse percorrido a carreira acadêmica, minha concepção oriunda das experiências adquiridas com as aulas da EF na escola se restringiria a uma prática de caráter compensatório, desenvolvida por meio de jogos e esportes. No entanto, a busca pela profissionalização em nível superior e o anseio em ter uma profissão mais reconhecida e valorizada do que a de padeiro (que desenvolvi dos 16 aos 20 anos de idade) me levou a ingressar na graduação em EF. A formação inicial, na época, habilitava para a atuação no âmbito do bacharelado e da licenciatura. Esse modelo curricular de formação proporcionou, na maioria das vezes, conhecimentos teórico-metodológicos vinculados à atuação do bacharel. Os componentes curriculares relacionados às modalidades esportivas eram considerados (pelos próprios professores da graduação) importantes para “aprender a fazer”, para então, posteriormente “poder ensinar” nossos futuros estudantes ou atletas. Os demais conhecimentos científicos e filosóficos, por muitas vezes, se distanciavam do contexto de atuação profissional.

Paralelamente à formação inicial, consegui importantes experiências profissionais na área, pois, no segundo ano de graduação tive a oportunidade de mudar de profissão e iniciar a docência em uma escola especial, a APAE. A atuação com a educação especial e, posteriormente, com as turmas do ensino fundamental, me traz experiências e lembranças muito significativas. Para ficar somente em um exemplo, recordo o carinho e a espontaneidade em que estudantes vinham correndo nos encontrar no portão da escola, recebendo-nos com um caloroso abraço e entregando cartas com mensagens em forma de desenhos e flores. Esse cenário me despertou o interesse de compreender aspectos inerentes à prática pedagógica cotidiana da escola e, com isso, procurei por professores que orientassem trabalhos de iniciação científica. Durante o período da formação inicial, tive a oportunidade de

participar de três pesquisas que problematizavam pressupostos teórico-metodológicos para as práticas da EF escolar.

Os estudos desenvolvidos na iniciação científica e a atuação docente apresentavam cotidianamente problemáticas inerentes ao currículo da EF escolar. Era comum surgirem dúvidas quanto ao “o que ensinar” em cada uma das turmas; “como planejar e sistematizar” os conteúdos de ensino ao longo de um período (bimestre, semestre, ano, ciclo), etc. Nessa época, era corriqueiro “testar” os pressupostos implementados nas pesquisas de iniciação científica e os conteúdos de ensino aprendidos na graduação, nas aulas que eu ministrava nas escolas. Ficava evidente a necessidade de se ter elementos balizadores que pudessem contribuir com a organização e o planejamento de ensino para as turmas em que eu trabalhava.

Com a formação inicial finalizada, a paixão pela área me levou a continuar com a docência em escolas, em academia (com aulas de musculação, natação, hidroginástica) e, aos finais de semana, atuava com arbitragem de futebol em campeonatos municipais e regionais. Nesse período fazia-se latente um objetivo maior: atuar com a docência no ensino superior. Com isso, fiz um curso de especialização em EF escolar e, posteriormente participei da seleção do mestrado em EF na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Nessa época, vivenciei um momento de grande expectativa pois eu sabia que a continuidade nos estudos em nível *stricto sensu* era uma das possibilidades de ascensão profissional e, também, um dos pré-requisitos para atuação com o ensino superior. Cumpridas todas as etapas que compõem o processo seletivo, deparei-me com a vitoriosa notícia: aprovação no programa de pós-graduação em EF da UFSC com a orientação do professor Elenor Kunz.

Aos 25 anos de idade, houve uma radical mudança minha vida, pois, tive que sair da confortável casa da mãe, mudar para Florianópolis (que se localiza a cerca de 700 km de São Miguel do Oeste), me hospedar em uma pensão e dedicar-me exclusivamente ao mestrado. Sem possibilidade de bolsa de estudo, passei por momentos de dificuldades. No entanto, tudo isso me fez valorizar ainda mais o aprendizado diário com as trocas de conhecimentos nas aulas, com as ricas discussões nos grupos de estudos e em eventos científicos que tive a possibilidade de participar. Ao final desse processo, concluí a dissertação de mestrado que

possibilitou compreender fundamentos didáticos da EF que podem subsidiar práticas de ensino numa perspectiva emancipatória.

No retorno à São Miguel do Oeste, tive a oportunidade de continuar atuando profissionalmente em escolas e iniciar a docência na universidade em que me graduei, ministrando unidades curriculares vinculadas à EF escolar. Materializava-se a concretização de mais um objetivo. A atuação em escolas e no ensino superior, de forma concomitante, proporcionava importantes reflexões sobre prática pedagógica. Tornou-se possível compreender os limites e as possibilidades de aproximação entre os pressupostos didático-pedagógicos da EF e a *práxis* educativa cotidiana, bem como as condições objetivas de trabalho nem sempre favoráveis (estrutura física e material, número de aulas, entre outros) que o professor contratado temporariamente enfrenta. A atuação no ensino superior possibilitou compreender a necessidade de haver maior articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na academia com o que acontece diariamente no âmbito escolar.

A sobrecarga de trabalho e o anseio em progredir profissionalmente levaram-me a pleitear vagas em concurso público. Com a bênção e a graça de Deus, em 2011 ingressei na vaga de professor de EF, em regime de dedicação exclusiva, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, campus de São Miguel do Oeste. Além de exercer a docência da EF para turmas do curso técnico integrado ao ensino médio, a atuação no IFSC possibilita atuar em projetos de pesquisa e de extensão.

A prática da docência no IFSC, novamente, trouxe importantes reflexões sobre o desenvolvimento do currículo da EF nessa instituição. Compreender quais são os conhecimentos curriculares e como sistematizar os conteúdos que os estudantes devem ter acesso no ensino médio integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são questões que ainda se fazem presentes. A busca por “pistas” sobre essas questões levou-me a desenvolver uma pesquisa com todos os professores de EF do IFSC, buscando diagnosticar como vem sendo desenvolvido o currículo da EF na instituição. Os resultados desse estudo demonstram que os próprios professores reconhecem a iminente necessidade de construir uma base curricular para a EF na instituição.

Esse contexto de formação acadêmica e profissional me impulsionou a prosseguir com os estudos no doutoramento. A intenção inicial é melhorar a qualidade da minha própria prática pedagógica cotidiana e também contribuir com a legitimidade da EF escolar como componente curricular.

Acredito que o processo de formação é sempre um “sendo”, ou seja, não está pronto e acabado, pois, como descrevia o célebre educador Paulo Freire: somos seres incompletos, inconclusos e inacabados e, com isso, abertos a novas possibilidades de ampliação dos conhecimentos. É exatamente isso, a historicidade do ser humano, que me motiva à continuidade da formação humana e profissional, agora no doutoramento no programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP de Rio Claro, SP.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve a finalidade de analisar como a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir para a Educação Física (EF) em um instituto federal. O trabalho de campo, desenvolvido por meio de plataformas e ambientes virtuais, possibilitou diagnosticar como os professores de EF desenvolviam o planejamento no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, a partir disso, construir de maneira colaborativa uma proposta curricular adequada às necessidades e especificidades contemporâneas dessa modalidade de ensino.

O exercício da docência no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, instigou o pesquisador a refletir e compreender melhor como são estruturadas e implementadas as práticas educativas da EF no ensino médio integrado. Como fruto dessa inquietação desenvolveu-se uma pesquisa entre os anos de 2013 e 2014, cujos resultados demonstraram a necessidade de uma organização curricular que contribuísse com a sistematização dos conteúdos de ensino da EF. Nessa direção, os dados do estudo demonstraram que os próprios professores participantes da pesquisa consideraram necessária a produção de uma base curricular para o ensino da EF no IFSC (BOSCATTO, SCANDOLARA, DARIDO, 2015).

As pretensões empreendidas pelos docentes participantes do estudo demonstram a importância de identificar e sistematizar os conhecimentos que compõem o currículo da EF escolar. Tal empreitada vincula-se a uma das finalidades da escola em uma sociedade democrática, contribuir para a construção de conhecimentos necessários à compreensão crítica e à atuação cidadã no contexto em que os estudantes fazem parte.

A leitura e compreensão do contexto sociocultural perpassam, necessariamente, pela aquisição de conhecimentos que somente a escola, no conjunto dos componentes curriculares, pode oferecer aos estudantes. Para Young (2007, p. 405), cabe à escola “[...] auxiliar os estudantes a administrar a relação entre os conceitos das diferentes disciplinas que configuram o currículo e seus referentes nas vidas desses alunos”.

A necessidade de constituir e de reestruturar bases curriculares para a educação básica vindo sendo posta em discussão pela Base Nacional Comum

Curricular¹ (BNCC) e, de maneira especial, para o ensino médio na Medida Provisória nº 746, Brasil (2016)². Tal Medida Provisória (MP) foi publicada no Diário Oficial da União em 22 de setembro de 2016, com a finalidade de implementar o ensino médio em tempo integral em escolas brasileiras. Se essa MP tivesse sido implementada, certamente ela iria alterar substancialmente o currículo do ensino médio, pois seu texto inicial objetivou modificar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), tornando a EF obrigatória apenas no ensino fundamental. Tal iniciativa prevista na edição dessa MP, acrescida ao quadro histórico da própria EF em não haver “um programa curricular mínimo” para a educação básica (KUNZ, 1994), demonstra a fragilidade e coloca em xeque a legitimidade pedagógica desse componente curricular no ensino médio. Torna-se, portanto, explícita a iminente necessidade de organizar uma base curricular da EF para o ensino médio que apresente conhecimentos significativos e indispensáveis à aprendizagem dos estudantes. É necessário, por conseguinte, identificar e sistematizar quais são os conceitos, as temáticas e os conteúdos de ensino da EF que podem ser oportunizados aos estudantes do ensino médio. Esses aspectos curriculares se fazem presentes em questionamentos e discussões educacionais contemporâneas tais como: o que é indispensável que os estudantes aprendam em uma determinada modalidade, ciclo ou nível de ensino? De maneira mais específica para esse estudo, pode-se questionar ainda: quais são as expectativas de aprendizagem que as práticas de ensino da EF podem proporcionar aos estudantes no ensino médio integrado a EPT? Essas questões certamente geram distintos posicionamentos, uma vez que, historicamente, o campo epistemológico da EF vem sendo construído por diferentes concepções e abordagens curriculares. Contudo, é necessário discorrer sobre os elementos que podem justificar a pertinência de enfrentar a problemática presente nesse estudo.

¹ A BNCC está prevista desde a Constituição Federal de 1988 a qual, busca garantir a todos que frequentam a Educação Básica, terem acesso a “conteúdos mínimos” que assegurem uma “formação básica comum”. Tal proposição prevê a sistematização curricular dos diferentes componentes curriculares de toda a Educação Básica.

² Fonte Diário Oficial da União: disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 19 de jan. 2017.

Os conhecimentos que constituem o currículo da EF no Brasil têm base em distintas perspectivas de ensino que, de certa forma, dificultam a compreensão dos pressupostos pedagógicos que podem nortear as ações educativas. Todavia, a partir das leituras de Soares (1996), Bracht et al. (2005), Soares et al. (2012), pode-se compreender, de maneira geral, que o currículo da EF escolar historicamente se apoia nas instituições militar, médica e esportiva.

A perspectiva que considera a EF escolar como uma “atividade” regular na escola, com a finalidade de aprimorar a aptidão física, a aptidão esportiva e a saúde, tem suas origens no período dos governos militares com a instituição do Decreto nº 69.450/71. Bracht et al. (2005) destacam que, nesse entendimento, a EF tem como um dos seus objetivos melhorar a aptidão física da população e formar a base da pirâmide esportiva. Portanto, competia-lhe, também, a iniciação esportiva visando preparar futuros atletas para as representações nacionais de elite. Essa concepção de ensino apresenta características instrumentais, restringindo a EF escolar a “um meio”, um fazer de técnicas e de exercícios, para a melhoria da saúde e a descoberta de talentos esportivos que representariam a instituição escolar. Os estudos de Miranda, Lara e Rinaldi (2009) e Millen Neto, Ferreira e Soares (2011), demonstram que, embora seja um tanto arcaica essa perspectiva curricular, ainda há um discurso legitimador das práticas da EF com base na atividade física para a promoção da saúde e no esporte em escolas brasileiras no século XXI. No entanto, o desenvolvimento acadêmico e científico do campo da EF, como o denominado “Movimento Renovador” (SOARES et al., 2012), e a própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), vêm demonstrar que na contemporaneidade a EF adquire uma responsabilidade que supera a atribuição de uma atividade escolar restrita a um fazer de exercícios corporais. Sobretudo, a EF adquire o caráter de um componente do currículo da escola e, nesse caso, é responsável por um conjunto de conhecimentos que são oriundos do universo da “cultura” corporal de movimento.

O fato de tratar-se de uma dimensão da cultura significa, para Fensterseifer e González (2013), que a EF tem uma responsabilidade com o conhecimento dessa dimensão, portanto, algo que vai muito além do mero exercitar-se e, nesse sentido, há o desafio de construir um saber “com” esse fazer. Entende-se que esse “saber com” o “fazer” em aulas de EF escolar deve ir além de promover atividades com apoio de “receituários” que guiam a implementação de procedimentos práticos. Cabe, então, à EF, a partir de práticas corporais

emergentes da cultura, promover experiências significativas de movimento que possibilitem aos estudantes compreender criticamente os aspectos conceituais que giram em torno dos conteúdos e, com isso, se apropriar de atitudes e valores que auxiliam na atuação cidadã em seu cotidiano. Isso implica na necessidade de a EF escolar explicitar e sistematizar os componentes da cultura corporal – práticas corporais - que são indispensáveis à aprendizagem dos sujeitos. Nesses termos, importantes estudiosos da EF no Brasil como Darido (2001), Freire e Scaglia (2004), Kunz (2004), González (2006), Almeida e Fensterseifer (2014), salientam a necessidade de a EF escolar ter um programa ou uma base curricular que possa nortear as ações educativas do cotidiano escolar. De maneira mais precisa, Fensterseifer e González (2013, p. 39) entendem que o enfrentamento que há para a EF escolar está em “[...] pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade [...]”. Uma base para o currículo da EF poderá fornecer elementos didático-pedagógicos para a superação de práticas de ensino baseadas em modismos temporários ou no *saber fazer* de práticas esportivas.

Ademais, o estudo de Machado et al. (2010), indica uma frequência muito presente nas escolas brasileiras do denominado estado de “desinvestimento pedagógico” dos professores de EF. Tal condição também é comumente chamada de “rola bola” ou de “pedagogia da sombra”. Para Machado et al. (2010), o professor de EF se encontra em um estado no qual não apresenta grandes pretensões com suas práticas pedagógicas. Talvez, a maior pretensão seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade e, dessa forma, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. É evidente que existem condições objetivas na atuação cotidiana de muitos professores³ que podem contribuir com o estado de desinvestimento pedagógico como, por exemplo, o número excessivo de aulas ministradas, a baixa renumeração financeira, a desvalorização da própria EF perante os demais componentes

³ Cabe fazer um destaque as condições objetivas de trabalho que os docentes dos institutos federais possuem. Embora em alguns *campi* dos IF ainda há carência de infraestrutura física própria para o desenvolvimento das práticas de ensino da EF, há de se salientar algumas condições positivas para o exercício da docência. Alguns aspectos merecem ser considerados, entre os quais: há o incentivo à qualificação dos professores em nível de pós-graduação; a renumeração financeira presente em uma tabela que possibilita a progressão; a possibilidade de dedicar-se exclusivamente a uma escola e, com isso, a quantidade de horas/aula que facilita o planejamento e a implementação das aulas com maior qualidade de ensino.

curriculares considerados mais importantes, entre outros aspectos. Diante do contexto apresentado, buscou-se nessa investigação sustentar a tese de que uma base ou uma proposta curricular é um elemento fundamental para o planejamento de ensino dos professores, que pode contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes e, com isso, com a legitimidade pedagógica deste componente curricular. A melhoria das práticas educativas da EF perpassa, necessariamente, pelo planejamento, sistematização e diversificação dos saberes curriculares⁴. Um “programa curricular” poderá auxiliar e impulsionar os docentes a cumprirem com a sua atribuição de licenciados a ensinar nas escolas. Sacristán (2000) destaca que para o professor não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com os mesmos, a não ser quando ele tem uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos. Com base nesse entendimento, salienta-se a tese de que os meios estruturadores do currículo⁵ podem contribuir com a melhoria do processo de ensinar e aprender e, dado ao contexto histórico apresentado, de forma especial, para a EF escolar. Considera-se que a organização e o planejamento das unidades curriculares⁶ devem estar em consonância com as especificidades e as finalidades das diferentes modalidades de ensino. O ensino médio integrado é uma modalidade de em que os estudantes têm acesso à formação propedêutica juntamente com a profissional. Nesse caso, o ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Com isso, os saberes produzidos pela EF devem ser sistematizados de forma a atender as necessidades contemporâneas exigidas na formação para o exercício da cidadania e da atuação

⁴ Por saberes curriculares, assume-se a compreensão de Vasconcellos (2011), o qual salienta que o “saber”, por sua raiz latina, “*Sapere*”, se relaciona a saborear (associado à ideia de experimentar o sabor, portanto, de algo prático e não só especulativo), a ter sabor, ter cheiro (algo que atrai, mobiliza o sujeito) e à sabedoria (do Grego *Sophia*, forma superior de conhecimento), conotações interessantes para pensar o currículo.

⁵ Entende-se por elementos estruturadores do currículo escolar, o conjunto de documentos e de materiais de caráter administrativos e pedagógicos que auxiliam os docentes a organizarem e implementarem as práticas de ensino.

⁶ A fim de deixar a leitura do texto menos cansativa, os termos “unidades curriculares”, “disciplinas” e “componentes curriculares”, são utilizados como sinônimos. Eles se referem às diferentes especialidades com as suas especificidades de conhecimento, divididos por áreas do conhecimento que atuam na educação básica.

profissional. Estudos realizados em institutos federais⁷, entretanto, demonstram que a EF nessas instituições, assume características semelhantes à atuação em escolas de caráter propedêutico. As pesquisas de Sampaio (2010) e de Silva (2014) demonstram a predominância de conteúdos de ensino relacionados à promoção de saúde, com uma ênfase em aspectos teóricos (conceituais). Além disso, o estudo de Resende (2009) demonstra que a tendência esportivista, com destaque em aspectos técnico-táticos e anatômico-fisiológicos do treinamento esportivo, é fortemente predominante nas práticas da EF de um instituto federal do estado do Espírito Santo. Diante desse contexto, verifica-se a necessidade de organizar/sistematizar o currículo da EF, numa perspectiva que atenda às especificidades contemporâneas e às finalidades do ensino médio integrado. Dito de outra forma, diante das exigências atuais necessárias à formação profissional e, também, de um cenário de continuidades e de mudanças que se evidenciam nas concepções curriculares da EF, as quais repercutem em questões sobre “o que e para que ensinar?” nas práticas pedagógicas da EF, configurou-se a questão problema que norteou o estudo: como a elaboração coletiva de uma proposta curricular da EF, pode contribuir com as especificidades/necessidades curriculares do ensino médio integrado de um instituto federal?

Diante da delimitação do contexto histórico da EF e da inerente problemática apresentada, objetivou-se, nessa pesquisa, analisar como a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir para a EF em um instituto federal localizado no estado de Santa Catarina. A partir desse objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar como os professores organizavam o planejamento de ensino das práticas educativas da EF no ensino médio integrado;
- b) construir de maneira colaborativa uma proposta curricular que atenda às especificidades da EF no ensino médio integrado de um instituto federal;

A estruturação do texto que compõe a tese foi desenvolvida em forma de capítulos. O capítulo da Revisão de Literatura foi organizado em forma de seções, e

⁷ Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação, que têm por característica fundamental proporcionar a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino. Na sequência desse estudo, situa-se, de maneira mais detalhada, a natureza e as especificidades dessas instituições de ensino.

buscou por referenciais que pudessem contribuir com a análise das problemáticas em discussão.

Apresenta-se, primeiramente, o percurso histórico, as características e finalidades dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e, na sequência, uma discussão sobre a concepção curricular que, teoricamente, deve permear a modalidade do ensino médio integrado.

A seção seguinte objetivou identificar e delimitar os elementos inerentes ao currículo escolar, e foi subdividida em três subseções: primeiramente, apresentam-se os aspectos conceituais, etimológicos do termo currículo; na sequência há uma reflexão sobre as relações entre cultura, educação e o currículo e, por fim, com base em Sacristán (2000), apresenta-se um conjunto de subsistemas (administrativo, político, pedagógico) que regem o sistema educativo e que interferem na constituição do currículo escolar.

Em seguida, trata-se da EF e a dificuldade histórica de se constituir conhecimentos curriculares que contribuam com a legitimidade pedagógica desse componente curricular. Como forma de superar esse quadro, apresentam-se três movimentos que se propõem a contribuir com elementos necessários à elaboração de um currículo adequado às necessidades da Educação Básica.

Finalizando a revisão de literatura, centra-se a discussão no ensino médio. Como etapa final da educação básica, o ensino médio apresenta uma grande responsabilidade para a formação dos sujeitos, uma vez que, para muitos, essa talvez possa ser a última oportunidade de acesso à escolarização. Nesse contexto, há uma discussão sobre como a prática pedagógica da EF vem sendo desenvolvida em escolas públicas municipais e estaduais, e em institutos federais. Por fim, aponta-se para a necessidade de se constituir elementos curriculares da EF que atendam às demandas da formação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio.

Na sequência descreve-se a Metodologia, na qual o trabalho é descrito como estudo de cunho qualitativo e de caráter essencialmente colaborativo. O trabalho de campo consistiu em diagnosticar como os professores de EF vinham desenvolvendo suas práticas de ensino para, então, construir coletivamente uma proposta curricular para o ensino médio integrado. Por fim, realizou-se uma avaliação junto aos colaboradores do estudo da referida proposta, buscando identificar como tal documento poderia ser implementado. Todas as etapas da

pesquisa foram desenvolvidas com o auxílio de plataformas virtuais interativas que possibilitaram a interação com os participantes como e-mails, Skype e o Google Docs.

A Análise e Discussão dos Resultados discute o diagnóstico realizado com os professores colaboradores do estudo, sobre organização e o planejamento de ensino. Apresenta-se, em seguida, literalmente a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular para a EF no ensino médio integrado. O trabalho junto aos colaboradores do estudo é finalizado com a análise e uma avaliação preliminar dos principais elementos contidos na proposta curricular, as contribuições e as possibilidades de implementação desse documento para as práticas de ensino dos participantes.

Encerra-se a análise dos dados com o capítulo oito. É realizada uma reflexão sobre os principais aspectos inerentes ao desenvolvimento do estudo, ressaltando-se os principais elementos relacionados à utilização dos ambientes interativos virtuais e o processo de construção da Proposta Curricular. As considerações finais ressaltam a importância que os ambientes interativos tiveram para a realização do estudo, os principais elementos curriculares presentes na proposta curricular, as contribuições e as possibilidades futuras que o presente estudo apresenta para as práticas pedagógicas da EF escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A NATUREZA DOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia se configuram como estabelecimentos públicos, vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino. É importante situar como essas escolas se constituem historicamente e quais são os principais elementos que caracterizam o currículo do ensino médio integrado nessas instituições de ensino.

O percurso histórico dessas instituições educacionais é ilustrado de forma resumida, com base em Colares (2015), no quadro 1:

ANO	COMPONENTE HISTÓRICO/MARCO LEGAL
1909	Por meio do decreto nº 7566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha institui-se dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados da federação.
1930	As Escolas de Aprendizes Artífices, até então, gerenciadas pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram a ser administradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	As Escolas de Aprendizes e Artífices são denominadas de Liceus Industriais.
1941	O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio.
1942	Os Liceus Industriais são denominados de Escolas Industriais e Técnicas.
1959	São criadas autarquias federais denominadas de Escolas Técnicas Federais. Constituiu-se uma rede de escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura, denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais.
1978	A Lei nº 6.545, institui três Escolas Técnicas (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais) que foram denominados Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET;
1994	A Lei nº 8.948, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET.
2008	A Lei nº 11.892, institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, antigos CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais.

Quadro 1 - Percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil
Fonte: o autor com base em Colares (2015).

Apesar dos institutos federais terem sido formados no ano de 2008, em 2017 os CEFET do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro ainda permanecem com a mesma nomenclatura. Na atualidade, existem cerca de 560 unidades de ensino que compõem a Rede Federal EPT, capilarizadas por todo território nacional,

e destas 22 unidades fazem parte do IFSC⁸. A atuação dos institutos federais atinge uma diversidade de níveis e modalidades de ensino que abrangem cursos de capacitação de curta duração, chamados de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e de pós-graduação. Em comum, todos os cursos devem ter como finalidade a formação profissional e tecnológica em diferentes áreas em que atuam.

De acordo com a lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os institutos federais, Lei nº 11.892, (BRASIL, 2008), a oferta de vagas em cada estabelecimento de ensino deve respeitar o número mínimo de 50% destinadas aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada e 20% para cursos de graduação nas áreas de licenciaturas e de tecnologias. Os cursos técnicos de nível médio são ofertados nas modalidades de Proeja (Educação de Jovens e Adultos), integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio.

O Art. 26 das Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), menciona que todos os cursos de nível médio que compõem a educação básica brasileira são orientados pelos princípios e finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2010).

Entende-se que as finalidades previstas pela educação básica, também, atingem os cursos técnicos de nível médio, os quais devem ao mesmo tempo, fornecer conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e a qualificação para o desenvolvimento de profissões. Nesses termos, em especial para a EPT, entende-se que o trabalho situa-se numa condição de princípio educativo. Nessa perspectiva os processos pedagógicos devem possibilitar aos estudantes a compreensão das relações que se estabelecem entre a ciência, a tecnologia e a cultura mediadas pelo

⁸ Além do IFSC, situa-se no estado de Santa Catarina o IFC (Instituto Federal Catarinense) cuja autarquia Federal possui quinze *campi* distribuídos por todo o estado, totalizando-se, então, juntamente com o IFSC trinta e sete *campi* de Institutos Federais no estado catarinense.

trabalho⁹. Cabe, então, aos institutos federais proporcionar um tipo de formação que não se limita apenas à aprendizagem de técnicas necessárias ao desenvolvimento das profissões, mas, sobretudo, que os estudantes compreendam as dimensões socioculturais inerente ao trabalho, às ciências e às tecnologias necessárias para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento de diferentes profissões. De acordo com Silva, Silva e Molina Neto (2016),

[...] as diretrizes dessas escolas estabelecem o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento da sociedade (SILVA, SILVA E MOLINA NETO, 2016, p. 382).

De maneira mais específica, interessa para este estudo analisar as características curriculares dessas instituições na modalidade do ensino médio integrado à EPT. O ensino médio integrado é uma modalidade de ensino em que os estudantes adquirem, simultaneamente, a formação geral de nível médio de forma integrada à educação profissional em uma mesma instituição de ensino e com uma carga horária mínima de 3.200 horas.

Considerando-se que o ensino médio regular possui no mínimo 2.400 horas e que os cursos técnicos de nível médio devem ter o mínimo de 800 horas, é necessário que a formação do ensino médio integrado à EPT apresente alternativas de articulação entre os saberes de caráter propedêutico e profissionalizante. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, (BRASIL, 2013, p. 214), mencionam que o ensino médio integrado deve superar “[...] o dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira”.

⁹ Para os documentos oficiais o trabalho é compreendido em uma dimensão que supera a perspectiva da empregabilidade de um sujeito assalariado pelo desempenho das funções laborais. As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, Brasil, (2013, p. 215), mencionam que “O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”.

Entende-se que as ações didático-pedagógicas desenvolvidas nos diferentes componentes curriculares nas escolas devem, necessariamente, engajar-se às especificidades pré-estabelecidas pelos documentos norteadores e ao Projeto Pedagógico da própria instituição de ensino. O currículo escolar se desenvolve em conformidade com as características da escola, as diretrizes pedagógicas, as finalidades educacionais e as especificidades de cada modalidade e nível de ensino. Para Sacristán (2000, p. 24) “Os níveis educativos e modalidades de educação cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais diferenciadas, e isso se reflete na seleção curricular que têm como conteúdo expresso e nas práticas que se criam em cada caso”.

Nessa direção, os componentes curriculares que fazem parte do ensino médio integrado à EPT devem selecionar os conhecimentos produzidos historicamente em cada área e sistematizá-los de acordo com exigências da educação profissional. Com isso, os conteúdos de ensino das unidades curriculares de caráter propedêuticos, formam uma “base instrutiva” indispensável para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes¹⁰ necessárias para a atuação autônoma dos sujeitos em seu contexto social e na atuação profissional. Nesses termos, desenvolve-se o currículo do ensino médio integrado a EPT que, para Pacheco (2012), caracteriza-se como

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (PACHECO, 2012, p. 27).

Os componentes curriculares historicamente considerados de caráter propedêutico caracterizam-se por contribuir com a aprendizagem de conhecimentos (geralmente de natureza científica) que permitem aos estudantes fazer generalizações e compreenderem aspectos relacionados a fatos, conceitos, linguagens, fenômenos naturais e aspectos sociais, os quais acontecem

¹⁰ A pedagogia das competências na EPT vincula-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 1997), a qual, salienta que cada componente curricular deve promover competências, conhecimentos gerais, atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.

independentemente de um contexto específico. Para Young (2007), esses conhecimentos podem ser a única oportunidade que os estudantes têm para serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Existem conhecimentos presentes no rol de conteúdos de ensino dos componentes curriculares de caráter propedêutico que se aproximam e são base para a atuação no âmbito profissional e tecnológico. As unidades curriculares que se apoiam principalmente no conhecimento científico¹¹ são consideradas de fundamental importância para intervenção e a inovação profissional e tecnológica. Como exemplo, a biologia apresenta o estudo sobre as bactérias como um dos seus conteúdos de ensino, o qual é indispensável para que os estudantes compreendam sobre o processo de fermentação e/ou como evitar a contaminação dos alimentos originadas por determinadas bactérias. Esses conhecimentos, de caráter propedêutico, são importantes para o futuro profissional que atuará na área de produção alimentícia. Nesses termos, Ramos (2011, p. 777) entende que em um currículo integrado “[...] nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica”.

Da mesma forma, os componentes curriculares que se constituem essencialmente de “conhecimentos técnicos” (relacionados às ciências aplicadas à tecnologia) também devem tratar dos aspectos restritos à atuação profissional de forma articulada com os saberes necessários à formação humana e cidadã. Com isso, apresenta-se uma perspectiva holística no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, buscando-se que os sujeitos/estudantes compreendam a complexidade de fenômenos sociais, ambientais e subjetivos que compõem a cultura e o conhecimento científico, os quais se desenvolvem mediante o trabalho humano.

O desafio aos docentes que atuam nos institutos federais, de ambas as formações (propedêuticas e técnicas) é justamente “dialogar”, no sentido literal da expressão, sobre possíveis estratégias de interação interdisciplinar, de maneira que

¹¹ A ciência e, de forma em especial, as ciências aplicadas à tecnologia (leia-se as engenharias) são as responsáveis pelo desenvolvimento do saber laboral e as tecnologias necessárias para a atuação técnica, e estão relacionadas ao saber fazer dos futuros profissionais.

se supere o modelo tradicional, fragmentado em que se organizam as ciências. Entende-se, assim, que o ensino médio integrado a EPT não se limita à atuação do saber fazer laboral em diferentes profissões. Sobretudo, essa modalidade de ensino deve contribuir com um tipo de formação em que os sujeitos possam compreender as demandas socioculturais produtivas ligadas à prestação de serviços, ao desenvolvimento de tecnologias que são necessárias ao bem comum humano e social. Nessa perspectiva, Frigotto (2012) salienta que:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

Obviamente, existem unidades curriculares que se aproximam e podem ter relações mais próximas das competências necessárias para atuação profissional. Um dos desafios que se colocam para esse estudo é compreender e analisar como os conhecimentos curriculares da EF se relacionam com as exigências do ensino médio integrado à EPT. Com isso, é necessário identificar e sistematizar os conhecimentos da EF que podem contribuir com a formação para o exercício da cidadania dos sujeitos, sem desconsiderar as competências necessárias à atuação na área profissional.

2.2 CURRÍCULO: COMPREENSÕES INICIAIS

Uma das formas de delimitar e tratar com profundidade o que se pretende estudar é buscar compreender quais são os elementos conceituais, os aspectos socioculturais e o significado etimológico de seu principal termo, nesse caso, o currículo. Com esse entendimento pode-se identificar quais são os desdobramentos do currículo no contexto contemporâneo e, em específico, para as finalidades a que se propõe esse estudo.

O termo currículo apresenta significados distintos e, de certa forma, é influenciado por uma complexidade de elementos de caráter cultural, político, pedagógico e administrativo. De maneira mais ampla, há um conceito que relaciona

o currículo ao caminho trilhado, à carreira percorrida pelos sujeitos e, pela qual, agregam-se os conhecimentos e as experiências adquiridas ao longo desse processo. Essa compreensão inicial remete à perspectiva de que o currículo é constituído ao longo da vida dos sujeitos, relacionando-se ao termo *curriculum vitae*.

Nesse entendimento, o *curriculum vitae* é construído de maneira planejada ou não, pelas diferentes situações informais que acontecem no cotidiano dos sujeitos (com familiares, amigos, vizinhos, etc.), pelos saberes produzidos na educação formal, pelas habilidades e conhecimentos desenvolvidos no âmbito profissional e pelas demais experiências advindas do contexto sociocultural. Para Menegolla e Sant'Anna (1991, p. 51) “O termo currículo nos dá a ideia de um caminho percorrido durante uma vida, ou que se vai percorrer. Daí termos a expressão ‘Currículo Vitae’. Desta forma o currículo é algo abrangente, dinâmico e existencial”. A expressão etimológica do termo currículo como “pista de corrida” ilustra que há um conjunto de fatores sociais e que produzem o trajeto dessa “corrida” e, em meio a esse processo dinâmico e contínuo é que se constitui a identidade dos sujeitos.

Todavia, interessa a esse estudo compreender como o currículo relaciona-se ao contexto escolar. É na própria etimologia do termo que se encontra a aproximação do currículo com a educação formal. O currículo pode ser entendido como o resultado da organização sistematizada do processo de ensinar e aprender ao longo de um curso ou de uma modalidade de ensino. Nesses termos, Pacheco (1996, p. 15), afirma que: “O lexema currículo, proveniente do étimo *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: um de seqüência ordenada, outra de totalidade de estudos”. Nesse sentido, o currículo é tratado em sua dimensão instrumental¹², a qual representa a organização de uma modalidade de ensino no período de tempo em que a mesma acontece. Nessa perspectiva, o currículo é um elemento estruturante da sistematização dos componentes do processo de ensino, que podem ser exemplificados como: a carga horária prevista, a ordenação das disciplinas na matriz

¹² Para Trevisan (2000), o currículo com base em uma racionalidade instrumental, centra-se em uma perspectiva de educação entendida enquanto uma maneira pela qual se aprendem ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização preocupada com a *prevenção* e com o *controle*, o que fez com que o projeto educacional estivesse voltado para a reprodução da cultura instituída e para a formação mão-de-obra especializada.

curricular, os conteúdos de ensino, os objetivos de ensino e aprendizagem, as formas e critérios de avaliação, entre outros.

Essa compreensão inicial sobre o currículo escolar tem suas origens juntamente com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios ocorridos nos Estados Unidos nos anos de 1920 (SILVA, 2011). Para desenvolver de forma produtiva a industrialização e a comercialização de produtos tornava-se necessário que os trabalhadores fossem “educados” para desempenharem eficazmente as suas funções na fábrica. Desenvolve-se, então, uma noção particular de currículo para escola, conforme o livro de Bobbitt: *The Curriculum* citado por Silva (2011). O autor ainda esclarece que:

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2011, p. 12).

Assim, percebe-se que para além dos aspectos inerentes a organização/sistematização da trajetória escolar, o currículo apresenta uma intencionalidade para a formação dos sujeitos. O caso específico do modelo curricular de Bobbitt atende às características de uma educação bancária¹³ já denunciada por Freire (1983).

Inerente ao aspecto instrumental do currículo, inevitavelmente, as ações educativas desenvolvidas na escola interferem na formação dos sujeitos. É no decorrer do processo educativo que as intencionalidades pedagógicas se materializam, intervindo assim no desenvolvimento das identidades dos estudantes. Amplia-se, então, a concepção do currículo escolar. A isso, Vasconsellos (2011, p. 28) acrescenta que:

[...] o currículo abarca o conjunto de **formulações** (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de **experiências** (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino

¹³ Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire descreve que na perspectiva de uma educação bancária, os alunos são considerados depósitos de informações e de conteúdos com a finalidade de ajustar, acomodar ou moldar os sujeitos ao padrão social e economicamente vigente.

para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no PPP) (VASCONSELLOS, 2011, p. 28, grifo no original).

Nesses termos se constitui o currículo formal da escola, uma estrutura organizada racionalmente, que contém a essência do que é proporcionado pela unidade de ensino na formação dos estudantes.

Para além dessa concepção, é inegável que muitas experiências desenvolvidas no cotidiano escolar não são demonstradas de maneira explícita no currículo descrito oficialmente. Para Pirollo et al. (2005), existe uma totalidade de saberes, valores e comportamentos não explicitados no currículo oficial que são vivenciados e aprendidos de forma implícita, denominados “currículo oculto”. Ademais, muitas ações “não planejadas” podem promover experiências significativas para toda a vida dos estudantes de maneira até mais intensa do que aquelas previstas no currículo formal. Um típico exemplo negativo dessas experiências são as situações de *bullying* que ocorrem, por muitas vezes, entre os estudantes, as quais podem causar marcas permanentes na vida dos sujeitos.

Compreende-se, portanto, que o termo currículo possui um caráter polissêmico envolvendo três dimensões específicas: uma dimensão instrumental, uma dimensão política e pedagógica e, por fim, uma dimensão “oculta” que não pode ser identificada previamente. Sobretudo, é importante destacar que o currículo escolar objetivamente, pode ser entendido como um conjunto de elementos de cunho administrativo, didático e pedagógico, que contribuem para a organização sistematizada do processo educativo, o qual é desenvolvido em um período de tempo e em uma modalidade de ensino com a finalidade de possibilitar ações pedagógicas que possam ampliar o conhecimento da cultura da qual os sujeitos fazem parte.

O currículo escolar também se ancora em um recorte da história e da cultura na medida em que os conteúdos de ensino ministrados nas diferentes áreas do conhecimento são oriundos de um contexto culturalmente produzido. Da mesma maneira, o processo educativo deve proporcionar aos estudantes experiências significativas de aprendizagens que possibilitem a apropriação crítica sobre conceitos, fatos, normas, valores, atitudes e seus respectivos significados, para que os sujeitos possam se inserir e constituir a cultura de forma autônoma.

Para Forquin (1993, p.10), “[...] este conteúdo que se transmite na **educação** é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto **sujeitos humanos**, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (grifo nosso). É nessa mediação entre a cultura já produzida e a cultura que será (re)produzida – relação passado/futuro – que as situações de aprendizagem e o currículo escolar se materializam.

2.3 EDUCAÇÃO, CULTURA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Há uma estreita relação entre a educação, a cultura e a formação dos sujeitos, tornando-se, importante entender melhor como esses elementos se correlacionam. O currículo e a própria instituição escolar são influenciados por contextos culturais universais e particulares que repercutem no processo de formação humana e da sociedade.

O termo “educação” é oriundo do latim e advém dos verbos *educare* e *educere*. O significado etimológico de *educare* é amamentar, criar, alimentar e a palavra *educere*, significa literalmente “conduzir (a força) para fora” (SAMPAIO, SANTOS, MESQUITA, 2002). De forma sintética, pode-se considerar que a ação de educar significa alimentar, nutrir e dar energia para que os sujeitos sejam conduzidos ao contexto sociocultural que os cercam.

A educação, no sentido lato de sua expressão, ultrapassa os “muros escolares”, pois existem fatos presentes na vida privada e social que, obviamente, contribuem para a formação da identidade dos sujeitos. Existem hábitos, formas de agir e valores que são aprendidos no âmbito particular, mais precisamente, no meio familiar e em outras situações socialmente vivenciadas que fazem parte da formação humana. Forquin (1993, p. 12) entende que: “A educação é o conjunto de processos e procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal”. Ou seja, é por meio de processos educativos que a natureza humana desenvolve as suas potencialidades, os quais acontecem com interações sociais que, em princípio, são aceitas ética e moralmente em diferentes comunidades.

O ato de educar, então, pode ser considerado como um importante componente que faz a mediação entre os sujeitos e o mundo. Dessa forma, a

educação conduz a criança ao estado da cultura¹⁴ produzida historicamente e, com isso, desenvolve-se a formação dos sujeitos. Para o filósofo alemão Immanuel Kant, o ser humano torna-se “humano” por meio da educação, pois as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas.

Existem diferentes instâncias e instituições (família, mídias, igreja, associações, entre outras) que atuam na formação dos sujeitos. Neste sentido, a escola, com seus processos formais de ensino, exerce uma função social e uma característica peculiar. A convivência em uma sociedade democrática de direito como no Brasil, de acordo com os pressupostos constitucionais, requer uma educação que possibilite aos sujeitos adquirir conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa missão é atribuída pelo Estado brasileiro para as instituições de educação formal, as quais devem possibilitar aos estudantes processos de ensinar e aprender que contribuam para o bem comum dessa sociedade. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino, inspirados nos princípios de liberdade e solidariedade humana, assumem a finalidade de contribuir com o pleno desenvolvimento dos educandos, para o exercício da cidadania¹⁵ e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Nesse sentido, existem princípios e finalidades que são comuns às instituições de educação de um Estado democrático de direito, que devem estar presentes no currículo dos cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal empreitada se materializa nas práticas de ensino desenvolvidas pelos pedagogos¹⁶, os quais, na especificidade dos componentes curriculares em que atuam, têm a licença para “conduzir/educar” os estudantes a cultura socialmente produzida.

De maneira oficial e organizada a escola assume, então, a tarefa de “abrir as portas” da vida privada para a vida pública e a convivência social das crianças.

¹⁴ Chauí (1994, p. 295) enfatiza que a “[...] cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

¹⁵ O termo “cidadania” está muito presente nos discursos e debates de uma sociedade Republicana e Democrática. Para Bedin (2005) é possível definir cidadania como o *status* concedido àqueles que são membros de uma comunidade política e, em consequência disso, possuem o “direito” a terem “direitos”. Nesses termos, a educação formal é a instituição autorizada pelo Estado a auxiliar os estudantes a conhecerem e a exercerem seus “direitos” na sociedade brasileira.

¹⁶ Na antiga Grécia, a “*paidagogía*” era atividade exercida pelo “*paidagogós*”, (pedagogo). Tal atividade realizada pelo escravo consistia em conduzir as crianças em direção ao saber, ou seja, conduzir a escola da época (SAMPAIO; SANTOS; MESQUITA, 2002).

Tal condição acontece por meio do ensino de diferentes áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares. Para Arendt (2004):

O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo (ARENDR, 2004, p. 280).

A educação formal é um direito assegurado a todos os brasileiros¹⁷ e cabe ao Estado fornecer os meios necessários para o cumprimento das proposições prescritas pelas legislações vigentes. A efetivação desses elementos previstos constitucionalmente perpassa, necessariamente, pelos saberes/conhecimentos que permeiam o currículo dos componentes curriculares.

Entende-se que a função social da escola situa-se em proporcionar aos estudantes condições e, principalmente, conhecimentos para que eles possam ter uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, com vistas ao desenvolvimento do processo de emancipação humana e, por consequência, da superação das desigualdades sociais. Essa leitura crítica se dá com a garantia ao direito de aprender, o qual perpassa pela sistematização dos conhecimentos que compõem o currículo escolar. Para Young (2007, p. 1294), o conhecimento proporcionado pelos componentes curriculares poderá “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Nesses termos, a instituição escolar, no conjunto dos componentes curriculares, deve assumir o dever de promover o acesso ao conhecimento, pois é por meio destes que os sujeitos poderão agir de forma autônoma em seu contexto sociocultural. Fensterseifer (2013), afirma que a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da instrução estão na base das tiranias.

O currículo escolar é influenciado por uma complexidade de instâncias de caráter pedagógico (aspectos didático-metodológicos), político (intencionalidade e finalidade das instituições de ensino), administrativo (gestão e organização burocrática) e pelas repercussões que estas têm sobre a *práxis* educativa. No entanto, o “alimento/conteúdo” que nutre o processo de formação dos sujeitos provém dos conhecimentos e conteúdos de ensino, oriundos de um recorte da

¹⁷ A Constituição Federal do Brasil (1988) assegura em seu Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

história e da cultura¹⁸. A transposição didática desses conhecimentos culturais para as práticas de ensino poderá proporcionar aos estudantes experiências e aprendizagens significativas que podem auxiliá-los na atuação e inserção no mundo de forma esclarecida e emancipada. Para Adorno (2003),

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação (**conhecimento**) da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (ADORNO, 2003, p. 143, grifo nosso).

A (re)produção cultural e a atuação dos sujeitos na sociedade acontecem em um processo, pelo qual, é necessário obter conhecimentos sobre o mundo, os fatos socialmente construídos, os fenômenos naturais, os conceitos desenvolvidos pelas ciências, etc., os quais, em certa medida, são disponibilizados didaticamente pelos componentes curriculares para, então, os sujeitos poderem exercer a cidadania de forma esclarecida. Para Fensterseifer (2013, p. 126) “[...] o exercício do poder que denominamos de ‘cidadania’, tornou-se inseparável, embora não suficiente, da instrução patrocinada pelos estabelecimentos de ensino, chamada ‘educação escolar’”.

Deste modo, é necessário organizar de forma metódica os conhecimentos culturalmente produzidos que devem fazer parte do currículo escolar. Tal tarefa é concedida às diferentes áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias) que constituem os componentes curriculares, os quais selecionam e sistematizam os aspectos culturais que são transpostos para o currículo escolar em forma de conteúdos de ensino. Esse contexto configura uma relação muito próxima entre a cultura e a educação, uma vez que, segundo Forquin (1993, p. 14), “[...] toda a educação e em particular toda a educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos as novas gerações”. Pode-se então compreender que os conteúdos de

¹⁸ Para Forquin (1993) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”.

ensino que compõem o currículo escolar advêm de contextos culturais “universais e particulares” produzidos em diferentes contextos e instâncias. Os elementos culturais universais (valores éticos e morais, aspectos presentes nas linguagens, nas ciências, entre outros) e particulares (elementos artísticos regionais, hábitos e tradições locais, etc.) necessitam de uma sistematização e organização didática de acordo com seus respectivos componentes curriculares da educação básica.

Para Forquin (1993), existem saberes comuns que não podem ser ignorados durante a escolarização dos sujeitos, sendo necessário:

Transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de saberes comuns, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal. Mesmo se ela não constitui a principal justificação de um sistema de ensino público, esta preocupação de unidade é inseparável do princípio da educação escolar e da idéia mesma de uma responsabilidade do Estado em matéria educativa. Essa responsabilidade supõe uma repartição equitativa, não discriminatória, dos recursos postos a serviço da educação (FORQUIN, 1993 p.133).

Nesses termos, depreende-se que existem conhecimentos universalmente legitimados que são de direito aos estudantes aprenderem. A natureza desses saberes comuns não se limita a contextos particulares, mas, sobretudo, trata-se de aspectos culturais, universalmente constituídos, que podem fornecer “bases para a compreensão e atuação no mundo”. Young (2007, p. 1296), acrescenta que esse tipo de conhecimento:

É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Existem elementos universalmente produzidos que fazem parte de um patrimônio cultural necessário de ser estudado e compreendido, com vistas não apenas à sua reprodução. Esses saberes transpostos para o currículo escolar podem fornecer aprendizagens significativas para que os sujeitos possam desenvolver atitudes e valores condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade humana.

Nessa perspectiva, Cuche (2002), com base em Durkheim, destaca que

existem aspectos socialmente construídos que superam as especificidades particulares (subjetivas), as quais fornecem bases para uma “consciência coletiva”. Chucho (2002, p. 57) salienta que essa “[...] ‘consciência coletiva’ é feita das representações coletivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos [...]. É a consciência coletiva que realiza a unidade e coesão de uma sociedade”. Existem aspectos éticos e morais que são universalmente considerados de fundamental importância para a boa convivência em sociedade, os quais devem ser desenvolvidos pelos componentes curriculares da educação básica.

É responsabilidade da educação formal conduzir os sujeitos/estudantes à compreensão dos conhecimentos produzidos culturalmente e universalmente necessários para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Esse pressuposto confirma a “noção universal de cultura humana”, vindo da ideia de que,

[...] o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum a toda a humanidade” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Os saberes universais ou comuns, necessariamente, dialogam ou estão relacionados com contextos culturais, especificidades e pluralidades regionais. Forquin (2000, p. 49), entende que o “[...] universalismo e do relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular”. No Brasil, por exemplo, existem aspectos culturais muito particulares e peculiares que devem ser didaticamente desenvolvidos nas práticas de ensino. Para Chucho (2002) existem características de grupos, tribos e comunidades que remetem a uma noção muito particular de cultura. Essas características denotam uma concepção particularista, também denominada de relativista, que privilegia “as culturas”, separadas entre si e particulares, onde cada uma é única e original, e um costume somente pode ser explicado a partir da análise de seu contexto cultural – língua, crenças – influenciando o comportamento dos indivíduos, seu estilo próprio e único de ser homem.

Esses elementos inerentes às pluralidades culturais não estão “desconectados” do mundo ou da cultura universal, mas fazem parte e devem ser

transpostos para o currículo de acordo com as especificidades em cada componente curricular. Dito de outra forma, nada impede que os aspectos relacionados às diversidades de etnias, classes sociais, gênero, deficiências, etc., e seus respectivos significados socialmente construídos façam parte do currículo escolar. Nesse sentido, Forquin (1993, p. 133) acrescenta que “[...] o currículo comum não exclui as diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades”.

Nessa relação, entende-se que o protagonismo do professor fundamental na construção do currículo escolar, pois ele tem a licença para sistematizar os conteúdos de ensino, organizar e implementar as práticas educativas. Forquin (1993) destaca que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes culturais. Ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de “transposição didática”.

Cabe então à comunidade escolar (corpo pedagógico e administrativo) exercer a autonomia na organização do currículo escolar, preservando-se os componentes culturais universais e articulando-os com vistas a proporcionar aos estudantes a compreensão crítica de aspectos que constituem a sociedade. Nessa relação, é imprescindível considerar o que há de “humano”, pautado nos princípios de liberdade e solidariedade presentes no âmbito da cultura universal e particular.

2.4 O SISTEMA EDUCACIONAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar sofre influência de diferentes esferas que constituem o sistema educacional. A própria escola em sua condição de instituição pública em uma sociedade democrática como a brasileira, deve cumprir com uma importante função social, e, obviamente, sua atribuição é influenciada por essas esferas. Para Fensterseifer (2013, p. 128), “A sociedade democrática compatível com o ideário republicano é uma construção datada e que se apoia única e exclusivamente na disposição de membros em mantê-la. Esse é o propósito das instituições [...]”. Com isso, a escola deve cumprir a sua função social, em manter os propósitos de uma

sociedade democrática e republicana de direito, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A efetivação desses ideais tem uma relação inerente ao projeto pedagógico que se pretende desenvolver e, com isso, ao currículo escolar. Embora o currículo escolar esteja imerso e estritamente relacionado com a cultura no momento em que se materializam os processos de aprendizagem na escola, torna-se importante compreender melhor quais são os outros elementos de caráter administrativo, político, pedagógico e científico que produzem o currículo escolar.

O currículo escolar vincula-se a um conjunto de fatores que regem o sistema educativo, ou seja, ele sofre influência de instâncias que são denominadas por Sacristán (2000) de “subsistemas” ou “âmbitos” que, de alguma forma, controlam o significado pedagógico do mesmo. Embora um tanto longa a explanação de Sacristán (2000), é importante discorrer sobre os âmbitos que influenciam na constituição do currículo escolar:

- I. **O âmbito da atividade político-administrativa:** o currículo escolar é influenciado por elementos de natureza política e administrativa que influenciam diretamente em sua elaboração e em seu desenvolvimento. De forma mais expressiva, Sacristán (2000, p. 23) enfatiza que, “Às vezes, chegamos a entender por currículo o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, etc., por ter muito presente o alto poder de intervenção que tem esta instância [...]”.

Em uma sociedade republicana e democrática de direito, a construção de legislações que normatizam a atuação da educação formal é atribuição dos representantes do poder legislativo com assessoria de colegiados especializados em educação. Por consequência, o desenvolvimento da escolarização, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, deve respeitar as leis, as resoluções, as diretrizes, os regimentos que norteiam a composição curricular. Dessa forma, o currículo da educação formal está subordinado a regras elaboradas por representantes legitimados democraticamente que se reúnem em colegiados para elaborar as normas cabíveis;

- II. **O subsistema de participação e de controle:** para esse âmbito de caráter político e administrativo cabem

As funções sobre a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, sua vigilância, análises de resultados, etc. também podem estar nas mãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 23).

Com base em documentos legais, especialistas de diferentes áreas do conhecimento, juntamente com os próprios professores que atuam nas unidades de ensino, elaboram elementos estruturantes do currículo escolar. Nesses documentos, são explicitados os marcos doutrinários e regulatórios da própria unidade escolar, bem como, os princípios educativos, as concepções de ensino, os elementos didático pedagógicos e, até mesmo, os conteúdos de ensino a serem desenvolvidos em cada componente curricular.

Existem diversos documentos norteadores do currículo escolar, entre os quais se podem destacar: a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para a educação básica, as propostas curriculares municipais e estaduais, os projetos pedagógicos das unidades de ensino, os regimentos didático-pedagógicos e os demais documentos institucionais;

- III. **A ordenação do sistema educativo:** esse âmbito tem caráter administrativo pedagógico. De acordo com Sacristán (2000, p. 24), nessa esfera, “Regulam as entradas, o trânsito e a saída do sistema, servindo-se, em geral, da ordenação do currículo, e expressam através do mesmo as finalidades essenciais de cada período de escolaridade”.

A ordenação do sistema educativo atende as especificidades de cada nível ou modalidade de ensino, exercendo, também, uma função particular que corresponde a esse período da formação dos estudantes. As finalidades requeridas para o ensino fundamental, obviamente, não são as mesmas no ensino superior ou na EPT. Assim sendo, o currículo escolar possui particularidades para cada nível de ensino a que se propõe e, com isso, há adequação quanto aos objetivos de aprendizagem, aos conhecimentos/conteúdos de ensino, habilidades e atitudes que devem ser priorizados em cada etapa;

- IV. **O sistema de produção de meio:** trata-se dos diferentes materiais didáticos que os docentes utilizam como suporte para o desenvolvimento do processo de ensino.

Os materiais didáticos são as ferramentas mais próximas da efetivação do currículo escolar, ou seja, é por meio delas que se materializam as intencionalidades pedagógicas implícitas ao currículo. Tradicionalmente, os livros didáticos são os exemplos mais claros desse tipo de material que, dentre as diferentes possibilidades, podem fornecer a distribuição sequencial dos conhecimentos em cada área, em períodos de tempo divididos em semestre, anos, ciclos de aprendizagem. Além disso, as tecnologias da informação e comunicação também podem ser consideradas como importantes meios que auxiliam no processo de ensinar e aprender. Para Sacristán (2000, p. 24),

Os meios não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm papel de determinação ativo, sobretudo em nosso sistema, ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão de que dispôs o professorado, a baixa formação do mesmo e as condições de trabalho desfavoráveis (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

- V. **Âmbitos de criação cultural e científico:** esse aspecto refere-se aos saberes culturais e científicos, que fornecem as bases para os conteúdos de ensino. Sacristán (2000, p. 25) destaca que: “A dinâmica curricular, seus conteúdos e suas formas se explicam em aspectos pela influência deste subsistema de criação do conhecimento e da cultura”. Isso significa que o currículo escolar está ancorado nesses dois pilares, na cultura e no conhecimento científico.

O currículo escolar tem uma relação direta com a seleção de elementos culturais, contudo, ele não deve limitar-se aos saberes do senso comum. Para isso, é necessário articular aos saberes acadêmicos produzidos por diferentes áreas do conhecimento. Assim, o currículo proposto pela educação formal deve possibilitar aos estudantes a compreensão crítica dos fatores socioculturais intrínsecos aos diferentes componentes curriculares. Sobre essa questão, Young (2007, p. 1300) acrescenta que “[...] há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos

alunos de adquirir o ‘conhecimento poderoso’, ao qual eles raramente têm acesso em casa”.

- VI. **Subsistema técnico-pedagógico:** trata-se em específico das bases epistemológicas que orientam a produção de conhecimentos científicos em diferentes áreas do conhecimento.

A construção curricular é diretamente influenciada pela formação inicial e continuada dos docentes. No âmbito da pós-graduação, pesquisadores desenvolvem teorias, conceituações, sistematizam informações e metodologias de ensino, as quais influenciam na formação dos professores. Por consequência, a formação acadêmica é determinante na organização do currículo escolar, com destaque especial, ao que se refere às finalidades a que se propõem o ensino e a seleção dos conteúdos.

De acordo com Sacristán (2000, p. 25), “Cria-se, digamos, uma linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tal função”. Assim, os conhecimentos científicos oriundos do universo acadêmico exercem influência sobre a constituição curricular.

- VII. **Subsistema de inovação:** o aperfeiçoamento e a renovação curricular são influenciados pela capacitação e a formação continuada dos professores.

Considerando-se que a cultura e a ciência são dinâmicas, é necessária a atualização dos professores para que o currículo escolar acompanhe as transformações sociais e atenda as especificidades contemporâneas. Para Sacristán (2000), as estratégias de inovação curricular e os projetos relacionados a inovações do currículo e aperfeiçoamento de professores têm sido uma maneira de fazer reformas curriculares.

Nesse sentido, o subsistema de inovação perpassa por programas de especialização dos professores com os quais há possibilidade de desenvolver a renovação do currículo e também o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras. As tecnologias digitais de informação e comunicação também se apresentam como possibilidades de inovação pedagógica que podem auxiliar a mediação do processo de ensinar e aprender.

VIII. **O subsistema prático-pedagógico:** é nesse âmbito que se materializa todas as outras instâncias que compõem o sistema curricular já analisadas, ou seja, é nele que se efetiva a *práxis* educativa, com a influência dos demais subsistemas.

Nas palavras de Sacristán (2000, p. 26): “É o que comumente chamamos de *ensino* como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizado [...]” (grifo no original). Ou seja, as disposições administrativas, políticas, pedagógicas, científicas e culturais se expressam de forma explícita ou não no decorrer do processo de ensinar e aprender. Entretanto, é importante considerar que o âmbito da prática pedagógica ocorre em meio a interações entre sujeitos capazes de pensar, agir e de construir conhecimentos. A *práxis* educativa situa-se em contextos específicos envolvendo estudantes e docentes que apresentam subjetividades que influenciam no processo de ensinar e aprender.

Obviamente, os demais subsistemas apresentados exercem, de uma forma ou de outra, influência no desenvolvimento do currículo de acordo com a especificidade de cada contexto escolar. Para Sacristán (2000) os subsistemas mantêm relações de determinação recíproca entre si, de força distinta, segundo os casos, sendo compreensível apenas dentro de um determinado sistema social geral, que se traduz em processos sociais que se expressam por meio do currículo.

Os elementos teóricos e conceituais apresentados demonstram que o currículo escolar é imerso em um sistema complexo formado por várias instâncias. Como forma de melhor explicitar a relação entre os subsistemas de Sacristán (2000), elaborou-se o seguinte mapa conceitual, conforme a figura 1:

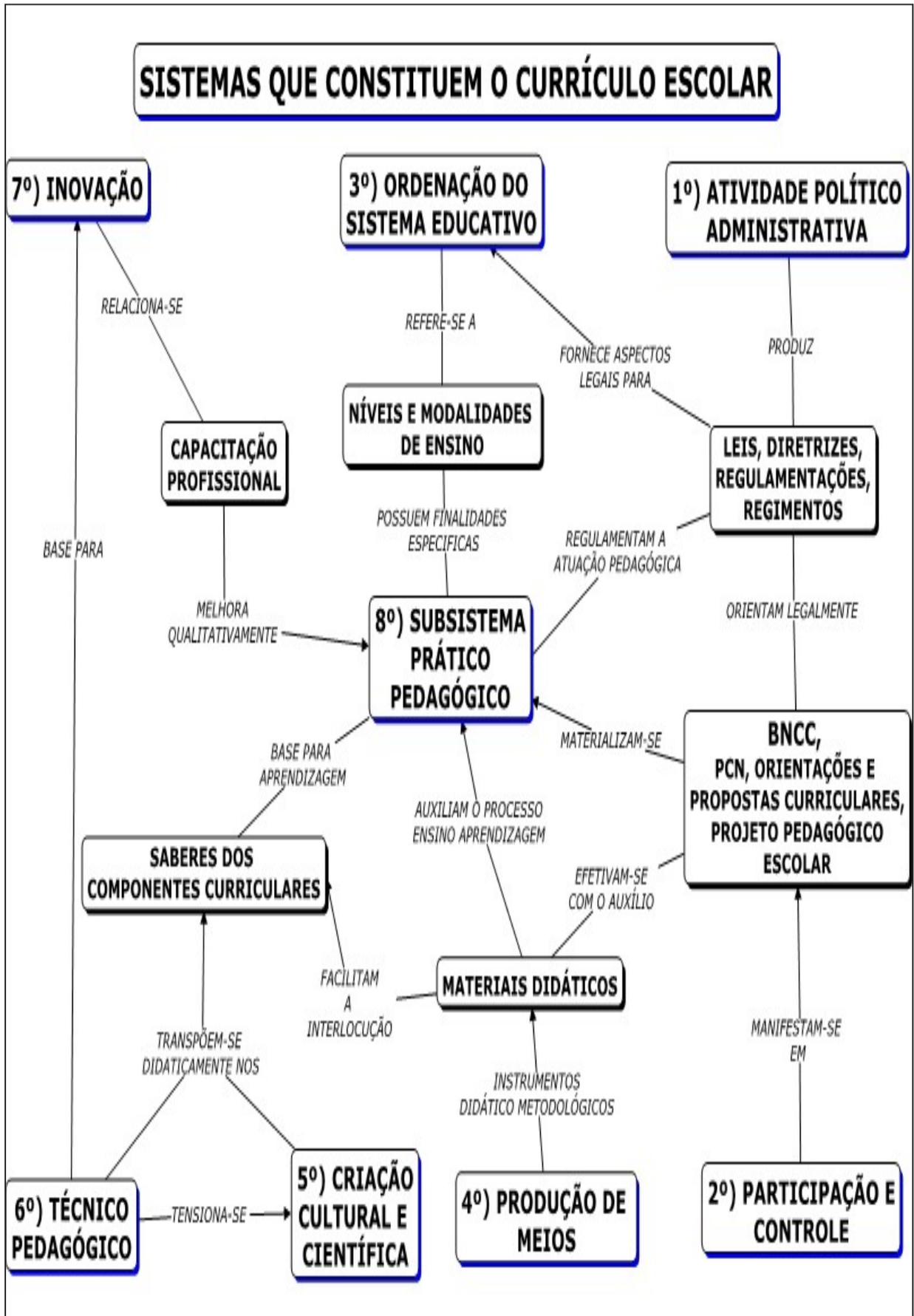


Figura 1 - Mapa Conceitual dos subsistemas que compõem o currículo escolar
 Fonte: elaborado pelo autor (2017) com base em Sacristán (2000).

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A problemática inerente ao currículo escolar faz-se presente em discussões educacionais contemporâneas. A busca por princípios pedagógicos, concepções de ensino e orientações didático-metodológicas que possam nortear os processos de ensinar e aprender, bem como, a necessidade de sistematizar os conhecimentos curriculares que formam a base dos conteúdos de ensino das diferentes disciplinas, é tema que gera distintos posicionamentos nos debates sobre a educação básica.

Um dos principais desafios atribuídos aos componentes curriculares situa-se em torno de selecionar do universo científico e cultural, os saberes curriculares que podem promover experiências significativas de aprendizagem aos estudantes. Os conteúdos de ensino intrínsecos às especificidades de cada componente curricular são importantes elementos que podem auxiliar os sujeitos a compreenderem melhor e intervir na sua cultura. Para Sacristán (2000, p. 16) “As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Nessa condição, os conteúdos de ensino são elementos fundamentais que compõem o currículo escolar.

Partindo-se do pressuposto de que o currículo, em seu conceito etimológico, corresponde a “uma pista de corrida”, “uma trajetória”, os conteúdos de ensino podem ser considerados como o meio pelo qual se constitui e se efetiva o “caminho” em que os estudantes percorrem na empreitada escolar. Nesses termos, os conteúdos de ensino podem ser considerados como elementos fundamentais para as disciplinas, pois, é por meio deles que se materializa o processo educativo. Para Vasconellos (2011):

Os conteúdos têm a ver com a exigência de equipar o educando para produção de sentido, com a problemática do sentido para a própria vida; daí a busca de conteúdos que ajudem o aluno a se localizar, a se posicionar (mediação semiótica), usufruir da cultura e a intervir no mundo (VASCONSELLOS, 2011, p. 162).

Dada a condição legalmente instituída para a EF escolar enquanto componente do currículo escolar, apresentam-se questões essenciais para as suas práticas de ensino: quais são os conhecimentos curriculares que devem ser

organizados e/ou sistematizados em progressão e criticidade ao longo da educação básica? Que experiências de ensino podem ser proporcionadas aos estudantes por esse componente curricular?

Devido ao panorama histórico da EF escolar no Brasil, influenciado pelas instituições militar, médica e esportiva, e também à sua diversa identidade epistemológica, o desafio de se constituir um conjunto de conhecimentos curriculares para a educação básica se torna ainda mais evidente. Esse cenário se reflete no cotidiano da escola, repercutindo em perguntas realizadas pelos próprios estudantes do tipo: “professor vamos brincar do que hoje na aula de EF?”; “o que iremos jogar, vai ter futebol?”.

Todavia, podem-se elencar algumas tentativas que vem sendo desenvolvidas no sentido de se superar esse quadro. Destacam-se três movimentos que se propõem a contribuir com elementos necessários à elaboração curricular da EF escolar, quais sejam: a produção de pressupostos epistemológicos e fundamentos teóricos que norteiam o currículo da EF escolar; o desenvolvimento de estudos com a abordagem metodológica da pesquisa-ação que enfatize o trabalho colaborativo entre os professores e os pesquisadores; por fim, a elaboração de propostas curriculares em estados e municípios da federação e nesse viés a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O desenvolvimento de estudos científicos que fornecem bases teórico-metodológicas para o currículo da EF escolar no Brasil se constitui mais fortemente a partir da década de 1980. Estudiosos da área desenvolvem pressupostos teóricos com diferentes “objetos de estudo”, que podem influenciar no desenvolvimento das práticas de ensino. Com esse movimento acadêmico-científico são construídos diferentes “olhares” sobre “o que” e “para quê” ensinar em aulas de EF (esportes, elementos da cultura corporal, aspectos inerentes ao corpo ou movimento humano, da atividade física) que correspondem a perspectivas pedagógicas distintas. Nessa compreensão, as bases teóricas que norteiam os currículos da EF escolar são desenvolvidas por diferentes tendências e concepções pedagógicas produzidas por

pesquisadores da área, as quais são mais bem explicitadas e compreendidas no estudo de Darido (2003)¹⁹.

Embora o campo teórico-científico da EF venha crescendo de forma expressiva nas últimas décadas, os estudos de Costa e Nascimento (2006) e de Moura e Soares (2014), demonstram uma lacuna expressiva entre as pressuposições teóricas desenvolvidas na universidade e o que acontece no cotidiano escolar. De maneira mais precisa, Costa e Nascimento (2006) salientam que os docentes participantes do seu estudo carecem de uma estrutura curricular que possa balizar a atuação docente, pois, “Muitos professores ainda utilizam exclusivamente os conteúdos ligados aos jogos e esportes institucionalizados, inclusive aqueles que realizaram sua formação inicial mais recentemente” (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p. 166).

Percebe-se que apesar de EF tratar de um enorme acervo que compõe a cultura corporal e o seu campo científico ser desenvolvido por perspectivas epistemológicas distintas, parece que as concepções renovadas de ensino se restringem aos estágios supervisionados proporcionados na formação inicial, aos projetos de iniciação científica e de extensão ou mesmo às dissertações e teses. A dificuldade de diálogo, no sentido literal da palavra, entre a academia e os professores que estão na escola, evidencia a lacuna expressiva que existe entre a produção científica e as práticas de ensino que acontecem no contexto escolar. Para Rodrigues; Darido (2008):

[...] há argumentos de que poucos trabalhos produzidos pela comunidade científica chegam às mãos dos professores da Educação Básica e que, além disso, os professores apresentam dificuldades na interpretação e implementação desses materiais, não esgotam a amplitude do problema enfrentado pela Educação Física escolar (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 52):

Evidencia-se, então, a necessidade de não apenas desenvolver pressupostos teóricos para o ensino da EF, mas, sobretudo, que esses conhecimentos não fiquem limitados a publicações em periódicos ou em congressos científicos, aos quais poucos professores que atuam cotidianamente na escola têm

¹⁹ Darido (2003), apresenta de maneira mais precisa, diferentes posicionamentos teóricos e propostas pedagógicas para o ensino da EF escolar, as quais surgem no final do século XX, fruto do desenvolvimento científico do campo da EF.

acesso. O desenvolvimento de mais estudos com base na metodologia da pesquisa-ação, com ênfase na colaboração entre os pesquisadores e os docentes, podem contribuir para que os professores reflitam e superem práticas de ensino restritas à dimensão procedimental dos conteúdos.

A metodologia de pesquisa denominada de pesquisa-ação, Thiollent (2003), pressupõe uma abordagem colaborativa entre pesquisador e os participantes do estudo, intervindo na realidade por meio de ciclos de ação-reflexão dos processos de investigação. Estudos que tenham como princípio de intervir na prática pedagógica cotidiana, podem se constituírem em um processo formativo para tanto para os pesquisadores quanto para os professores que atuam cotidianamente na escola.

Ademais, o Ensino Médio é o nível de ensino que carece de maior aproximação entre a universidade e a escola. O estudo de Boscatto e Darido (2017), desenvolvido em um período de dez anos (2005-2015), com os principais periódicos do Brasil estratificados com o qualis/CAPES A2, B1 e B2, demonstra que do total, vinte e cinco artigos encontrados com a temática “Currículo e Educação Física”, apenas quatro pesquisas dizem respeito ao currículo no Ensino Médio. Para os autores,

os artigos analisados demonstram a necessidade de enfrentar a problemática inerente ao currículo da EF, a partir do “chão da escola”. Possibilitar o desenvolvimento de estudos que discutam a sistematização dos saberes curriculares, em diálogo colaborativo com os professores protagonistas das ações educativas cotidianas, é uma tarefa a ser abordada em pesquisas científicas (BOSCATTO, DARIDO, 2017, p. 14).

Diante desse contexto, percebe-se a iminente necessidade de aproximar a academia da *práxis* educativa, no sentido de contribuir com a elaboração de um conjunto de conhecimentos curriculares que colabore com a legitimidade pedagógica da EF na escola. Esses estudos poderão favorecer uma sistematização sobre os conteúdos de ensino e, nesse caso a elaboração de “[...] um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, que traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 168).

Na contemporaneidade, há perspectivas renovadoras para o ensino da EF, que podem auxiliar na sistematização de uma base de conhecimentos que garantam a aprendizagem necessária à formação de sujeitos com a possibilidade de agir com autonomia no contexto do qual fazem parte. Essa base de conhecimentos curriculares possui um caráter diferenciado em relação às demais disciplinas escolares, pois, o movimento humano e a cultura corporal apresenta uma especificidade de aprendizagem. Nessa direção, Almeida e Fensterseifer (2014) acrescentam que os conteúdos de ensino da EF baseiam-se na:

[...] experiência/vivência com o movimento humano/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas provado (no sentido de experienciar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014, p. 28).

Outra possibilidade que pode contribuir para a diversificação e sistematização dos conteúdos da EF é a apropriação pelos professores dos elementos estruturantes do currículo²⁰. Existem diferentes tentativas de contribuir com a organização do currículo escolar que vêm sendo postas em discussão a partir das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e, mais recentemente, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos oficiais podem auxiliar os professores na organização e na sistematização do processo pedagógico cotidiano, de forma a possibilitar que os estudantes tenham acesso a uma diversidade de conhecimentos curriculares que os auxiliem a compreenderem e a construir o contexto sociocultural que os cerca.

É importante esclarecer que o currículo escolar é a representação de um conjunto de elementos que irão interferir no caminho que estudantes percorrem durante o período de formação. De forma mais específica, uma proposta curricular pode ser considerada como a “pista trilhada”, expressada pela elaboração de um documento que faz parte do subsistema de Participação e Controle (SACRISTÁN, 2000), já explicitado nesse estudo. A “pista” que tem por finalidade detalhar de

²⁰ Entende-se por elementos estruturantes do currículo escolar, o conjunto de documentos e materiais de caráter político-administrativo (diretrizes, propostas curriculares), que auxiliam os docentes a planejarem e implementarem as práticas de ensino.

maneira mais concreta e objetiva quais são aspectos didático-metodológicos que devem se materializar nas práticas de ensino. Para Tenório et al. (2012),

[...] a **proposta curricular** tem origem no currículo sendo mais **específica**, operacional, estabelecendo uma relação mais próxima com o projeto político pedagógico da escola onde será vivenciada, expressando elementos como: contexto histórico, intencionalidade, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação (TENÓRIO et al., 2012, p. 544, grifo no original).

Em meio às adversidades enfrentadas pelos professores no exercício da docência, as propostas curriculares podem justificar-se como importantes elementos norteadores e de organização do processo de ensino-aprendizagem, que podem contribuir com a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. Sacristán (2000, p. 149) ao discorrer sobre os meios estruturantes que compõem o currículo, enfatiza que: “A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar”. As diferentes atribuições que são conferidas à prática docente cotidiana, bem como a precariedade das condições objetivas de trabalho e o nível da qualidade da formação profissional são importantes aspectos que enfatizam a pertinência da elaboração de proposições curriculares de muitas escolas brasileiras²¹.

Em especial para a EF, entende-se que as propostas curriculares podem nortear o trabalho pedagógico dos professores. Elas podem contribuir para a superação das práticas de ensino baseadas no modelo esportivista, a partir do momento em que apresentam uma diversificação de temáticas contemporâneas e de conteúdos de ensino. Todavia, para a efetivação das propostas curriculares, torna-se importante que o coletivo docente atue de forma colaborativa no momento da produção das propostas de curriculares.

Uma das críticas remetidas às propostas curriculares é da não efetivação de seus pressupostos, pelo fato de os professores receberem um documento “pronto” e que apresenta dificuldades de relacionar-se com o contexto em que

²¹ Os estudos de Diniz e Darido (2015), Fernandes (2010) e Oliveira (2008) demonstram diferentes aspectos relacionados à precarização do trabalho docente em escolas públicas.

atuam. Nesse caso, a não identificação com o que está escrito ocasiona estranhamento e rejeição ao que foi elaborado. Nesses termos, Vasconellos (2011) salienta que:

As pesquisas a respeito do currículo demonstram a ineficácia de definição de propostas curriculares gerais – nacionais, estaduais ou municipais. Um dos grandes problemas destas iniciativas é a falta de identificação dos educadores com a proposta ampla; outro, é a não consideração da especificidade da realidade dos sujeitos (VASCONSELLOS, 2011, p. 28).

Por outro lado, o estudo de Gramorelli e Neira (2009) demonstra a influência que os pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) representam para o trabalho pedagógico de professores que atuam com o ensino fundamental nos anos finais. Em específico, analisou-se a influência do documento no que tange à diversidade de blocos de conteúdos de ensino e o desenvolvimento desses nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Para os autores, a análise dos dados permitiu inferir que, após dez anos de publicação dos PCN, nas escolas onde atuam os professores participantes da pesquisa, os currículos da EF vêm sofrendo transformações no que diz respeito aos conteúdos abordados, alinhando-se às intenções oficiais (GRAMORELLI; NEIRA, 2009).

Entende-se que a EF escolar carece de elementos teórico-metodológicos mais “próximos” da *práxis* educativa cotidiana. Existe um percurso historicamente construído sinalizando que a EF vem se constituindo como um campo que disponibiliza pressupostos científicos que podem contribuir com a organização curricular e a sistematização de conteúdos de ensino que superem o simples “fazer” de atividades.

No entanto, há um processo a ser construído pelos próprios professores que atuam com a prática cotidiana. Parafraseando González e Fensterseifer (2010), existem iniciativas (trabalhos científicos, políticas institucionais em nível nacional como as propostas curriculares e a BNCC) que buscam contribuir com a superação do “não mais” ao ensino de práticas baseadas no exercitar-se. Porém, existem outros fatores culturais (hegemonia do esporte), de formação profissional que sustentam o “ainda não” da efetivação de tais propostas curriculares renovadas para o ensino da EF escolar. O desafio a que se propõe esse estudo situa-se em constituir de maneira colaborativa com os professores de um instituto federal, um

conjunto de saberes curriculares para a EF no ensino médio integrado que contribuam com a legitimidade pedagógica desse componente curricular da educação básica.

2.6 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino médio corresponde a uma importante fase da educação básica, decisiva na formação dos sujeitos, uma vez que, para muitos deles, essa talvez possa ser a última oportunidade de acesso à escolarização²². Esse nível de ensino vem sendo alvo de calorosos debates no âmbito das universidades, de instituições científicas, de órgãos de classe e do próprio parlamento brasileiro, a partir da decisão do executivo federal por meio da presidência da república, de editar a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016)²³.

O ensino médio, na condição de etapa final da educação básica, adquire um caráter de transição, em que os estudantes migram da escola para o mundo do trabalho ou para cursos de nível superior. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu art. nº 35, menciona que esse nível de ensino tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação para o trabalho, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e o exercício da cidadania.

Essas finalidades previstas pela legislação demandam da instituição escolar e, por consequência, dos componentes curriculares, uma grande responsabilidade na formação dos sujeitos. Tamaña incumbência implica em

²² Os últimos dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), (BRASIL, 2010), demonstram entre os anos de 2000 a 2010, que das pessoas com 25 anos completos, somente 10,6% dos homens e 15,3% das mulheres possuía nível superior completo. Fonte IBGE (2010). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>, acesso em 22 de dezembro de 2016.

²³ A intenção empreendida aqui não é de problematizar a discussão que gira em torno da Medida Provisória nº 746, Brasil (2016) mas, sobretudo, em refletir sobre a especificidade curricular e o seu papel da EF no ensino médio.

possibilitam de forma organizada, processos de ensinar e aprender que superem a simples transmissão de conteúdos de ensino das diferentes disciplinas escolares. Sobretudo, objetiva-se que os estudantes tenham acesso a conhecimentos que forneçam uma base para atuar com autonomia nas diferentes áreas do contexto em que se inserem.

A atuação dos sujeitos de forma autônoma e cidadã perpassa por experiências de aprendizagens significativas desenvolvidas no âmbito escolar, que possibilitem o exercício da capacidade de pensar, analisar, criar e agir a partir dos conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas, da cultura e das artes. Esses conhecimentos básicos para a formação humana, necessariamente, são disponibilizados pelos diferentes componentes curriculares.

Apresenta-se, então um desafio às unidades curriculares da educação básica, de selecionar e sistematizar os principais conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar. Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 104),

A (re)produção cultural e a atuação dos sujeitos na sociedade acontece em um processo pelo qual é necessário obter conhecimentos sobre o mundo, os fatos socialmente construídos, os fenômenos naturais, os conceitos desenvolvidos pelas ciências, etc., os quais, em certa medida, são disponibilizados didaticamente pelos componentes curriculares para, então, os sujeitos poderem exercer a cidadania de forma esclarecida (BOSCATTO, IMPOLCETTO e DARIDO, 2016, p. 104).

O currículo escolar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), se organiza operacionalmente a partir de diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a EF se insere na qualidade de componente do currículo escolar, situando-se na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, que trata de uma especificidade de conhecimentos que, organizados e sistematizados, se configuram em uma forma específica: a “Linguagem Corporal”.

Para os PCN+, Brasil (2007), os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações. A linguagem corporal e a sua inerente relação com as práticas corporais sistematizadas, são elementos de estudo indispensáveis aos estudantes do ensino médio.

Nesse contexto, para as práticas pedagógicas da EF, é importante considerar dois elementos que fazem parte da comunicação humana: o diálogo verbal que permite a reflexão crítica sobre as ações de movimento e as diferentes temáticas contemporâneas atravessam as práticas corporais e; o diálogo corporal. Sobre este último Boscatto (2008), considera que o próprio movimento humano manifesta-se em práticas de ensino, de forma pré-reflexiva e como expressão subjetiva, que transmite um sentido e significado próprio nas ações de movimento. Discutir e problematizar a linguagem corporal em práticas de ensino da EF é uma das atribuições desse componente curricular da educação básica.

Essa perspectiva representa um significativo avanço em relação à anterior compreensão legal da década de 1970²⁴, instituída pelo Decreto 69.450/71 (BRASIL, 1971), que atrelava a EF à “atividade”, relacionada à melhoria da condição física. Compreende-se que a educação formal atua de forma sistematizada, sendo necessário que todas as unidades curriculares e, com isso, a EF no ensino médio organize os conteúdos de ensino indispensáveis para a atuação profissional, a formação crítica e o exercício da cidadania.

Partindo-se do pressuposto de que os conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar são oriundos de um universo cultural, é importante compreender que a EF escolar, de maneira peculiar, trata de elementos que compõem a cultura “corporal”. Esses elementos culturalmente produzidos necessitam serem transpostos didaticamente para, então, tornarem-se conteúdos no ensino médio.

Existem manifestações presentes na cultura corporal que são imprescindíveis ao processo de formação dos estudantes. Tais manifestações podem ser estruturadas em forma de práticas corporais (esportivas, de danças, de jogos, de brincadeiras, de ginásticas, de lutas, de aventura) por meio das quais se podem proporcionar experiências significativas de movimento que possibilitem aos sujeitos/estudantes praticar, usufruir e compreender criticamente os elementos culturais e os significados que estão no entorno dessas manifestações. Nessa direção, entende-se a EF escolar como uma disciplina/componente curricular que

²⁴ Darido (2003), aponta que o currículo de formação de professores que imperou até o fim dos anos de 1970 foi o tradicional-esportivo, centrado nas disciplinas práticas, no saber-fazer para ensinar, em que os professores formados nessa perspectiva acabam reproduzindo na escola práticas centradas nos esportes.

trata de uma área denominada de “cultura corporal” (SOARES et al. 2012), a qual exerce uma intencionalidade pedagógica nas práticas de ensino.

Com isso, a EF assume juntamente com os demais componentes curriculares uma das funções sociais da escola, isto é, “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p. 21). Manifesta-se, então, uma perspectiva de que a EF pode proporcionar experiências de ensino em que os estudantes possam adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que os “equipem” para uma atuação autônoma²⁵ e cidadã no mundo.

No entanto, devido ao contexto histórico, a EF escolar ainda encontra alguns entraves relacionados à organização do currículo e à sua finalidade para a formação dos sujeitos. De maneira mais específica, estudos desenvolvidos com o ensino médio²⁶, demonstram que o fenômeno esportivo e as práticas corporais relacionadas à promoção de saúde são os principais discursos de legitimidade pedagógica e que permeiam os conteúdos de ensino.

De forma mais específica, o trabalho desenvolvido por Miranda, Lara e Rinaldi (2009) indica que há uma dificuldade dos próprios professores de EF acerca do que ensinar nas práticas de ensino, ao reforçarem o viés biológico e da saúde como elementos de base para o currículo. Os autores destacam que os dados apresentados na pesquisa “Sinalizam, também, para a carência de uma sistematização adequada de conhecimentos da educação física no ensino médio” (MIRANDA, LARA e RINALDI, 2009, p. 629).

A organização de uma estrutura curricular para a EF pode contribuir com a melhoria do processo de ensinar e aprender, no sentido de ampliar e diversificar os conteúdos de ensino e, também, fornecer ao professor um suporte para a prática pedagógica cotidiana. Entende-se a iminente necessidade de constituir-se uma base

²⁵ Entende-se à autonomia na compreensão de Habermas (2004), o qual assinala que este não é um conceito destrutivo e não pode ser alcançada individualmente, uma pessoa só pode se tornar livre se todas as demais forem igualmente. Essa noção de autonomia já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente de uma estrutura intersubjetivista.

²⁶ Autores como Bracht et al. (2005), Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) e Miranda, Lara e Rinaldi (2009), apresentam dados de pesquisas desenvolvidas com o ensino médio, demonstrando que historicamente, a instituição médica e a esportiva têm grande repercussão e apresentam-se como elementos que são base para o currículo da EF nas escolas investigadas.

curricular que oriente os processos pedagógicos da EF no ensino médio. Para Vasconsellos (2011):

Um dos fatores que explica o descompasso entre o significativo investimento que se faz na educação escolar e os resultados ainda não satisfatórios em termos de aprendizagens básicas é ausência de um referencial operativo para os professores e gestores escolares (VASCONSELLOS, 2011, p. 167).

Torna-se então necessário que a própria EF no ensino médio venha a engajar-se em um projeto pedagógico que atenda aos preceitos legais e, por consequência, que possa contribuir com a sua legitimidade pedagógica. Nessa direção, González e Fensterseifer (2010, p. 12) entendem que “[...] a educação física, tradicionalmente, pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautado pela ideia da ‘leitura do mundo’”, ou seja, como um componente indispensável ao currículo escolar, que lida com um saber próprio que também é indispensável para a formação dos estudantes.

2.7 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação profissional tecnológica de nível médio faz parte da educação básica e, com isso, segue as orientações curriculares e as finalidades pedagógicas previstas para esse nível e modalidade de ensino, articulando-se aos conhecimentos da formação para o trabalho. De acordo com a LDB, (BRASIL, 1996), em seu Art. nº 39 “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Desta forma, a formação propedêutica deve ser desenvolvida de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nesse sentido, os conhecimentos historicamente produzidos pelas ciências, pelas artes, pelas linguagens, pela filosofia, etc., devem ser sistematizados pelos diferentes componentes curriculares, de forma a articularem-se às necessidades contemporâneas exigidas na formação para o exercício da cidadania e da atuação

profissional. Para Frigotto (2012), a função social do ensino médio integrado a EPT baseia-se:

[...] na construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Diante desse entendimento, é necessário a EF nos institutos federais engajar-se nesse projeto educacional a partir de sua especificidade, a cultura corporal. Ou seja, na condição de componente curricular, é necessário identificar e sistematizar quais são os elementos que compõem a cultura corporal, que podem se articular com as exigências de uma formação integrada à EPT. Para Sacristán (2000, p. 16), “Os currículos, de fato, desempenham funções distintas, missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades nesses níveis”.

Entende-se que o currículo proposto pelas instituições de educação e, de forma mais específica, os conteúdos de ensino são os principais meios que contribuem para a materialização e implementação de um projeto pedagógico. No caso da EF no âmbito dos institutos federais, estudos demonstram que embora a EF tenha adquirido o reconhecimento de uma unidade componente do currículo, há necessidade de se construir uma base curricular que contemple os elementos da cultura corporal em sua diversidade e complexidade de práticas corporais.

Exemplos dessa necessidade se evidenciam com a dissertação de mestrado de Resende (2009), que foi desenvolvida no Instituto Federal de Itapina/ES, a qual demonstra que a tendência esportivista é ainda fortemente predominante nas práticas da EF. Para a autora, “Há nas atividades influências explícitas dessa tendência, com intensa elaboração sobre aprendizagem do esporte, fundamentada basicamente em aspectos técnico-táticos e anatômico-fisiológicos do treinamento esportivo” (RESENDE, 2009, p. 54). Outro estudo, de Sampaio (2010), foi realizado na Escola Agrotécnica Federal²⁷ de Santa Inês/BA. Ele demonstra que os conteúdos mais relevantes, em ordem de preferência dos professores e dos

²⁷ As escolas agrotécnicas federais pertencentes à Rede Federal de Educação, a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), constituem-se em institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

estudantes, são: “[...] 1º - Primeiros Socorros; 2º- Esportes (práticas e teorias); 3º- Sistemas do Corpo Humano; 4º- Conteúdos sociopolíticos, e o 5º - Nutrição” (SAMPAIO, 2010, p. 65).

Embora o campo da EF tenha, nos últimos anos, se constituído por diferentes perspectivas teóricas que podem fornecer bases didático-metodológicas para o trabalho docente, percebe-se que, hegemonicamente, as tendências pedagógicas relacionadas à saúde e ao esporte têm uma predominância na *práxis* educativa cotidiana nos institutos federais, nas pesquisas citadas nesse estudo.

Entende-se que o esporte é um fenômeno culturalmente produzido e, com isso, pode ser tematizado em práticas de ensino. No entanto, a apropriação desse fenômeno pelos estudantes pode compreender elementos inerentes à compreensão de sua lógica interna (elementos técnicos, táticos, tomadas de decisões eficientes) e externa (fatores socioculturais que interferem em sua constituição como a mídia, federações, aspectos econômicos).

Além disso, os trabalhos de Gariglio (2002), Sampaio (2010), Silva (2014) e de Silva, Silva e Molina Neto (2016), vem demonstrar que a EF nos institutos federais tem uma aproximação muito forte com a abordagem da saúde. Gariglio (2002, p. 84), ao investigar como vinha sendo desenvolvida a EF no CEFET/MG afirma que “A vinculação entre EF, saúde e trabalho dá a esta disciplina importante argumentos para a sua visibilidade e o seu reconhecimento curricular nessa instituição de ensino”.

Silva (2014), ao pesquisar o currículo da EF em quatro escolas do IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), demonstra que o modelo curricular esportivista, oriundo das décadas de 1970, vem sendo substituído por um modelo de currículo mais teórico e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho. Ou seja, os professores de EF nessas escolas passam a ser “profissionais da saúde”, adotando modelos de aulas teóricas que abordam, sobretudo, os benefícios do exercício físico para a prevenção de doenças e o desempenho das profissões.

Historicamente, a EF busca a sua legitimidade pedagógica com o apoio de outras instituições (esportiva, legislativa) e, obviamente, no caso da saúde, a instituição médica não deixa de apresentar sólidos argumentos para se atingir tal finalidade. Na contemporaneidade e em uma sociedade altamente tecnológica em

todos os sentidos, combater os fatores de risco que causam as doenças crônico-degenerativas (obesidade, hipertensão, doenças cardiovasculares), parece ser a causa que apresenta bons argumentos quanto à função pedagógica da EF nos institutos federais. Entende-se que esse viés biológico e instrumental limita as possibilidades de uma formação cidadã e emancipada que um componente curricular pode possibilitar. Nesses termos, corrobora-se com Silva, Silva e Molina Neto (2016),

A capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFes vão além do mero 'exercitar-se', ou de fornecer 'dicas' técnicas sobre como manter o corpo saudável, ou produtivo, ao gosto do mercado de trabalho, como se fôssemos exclusivamente profissionais da saúde e não docentes de EF (SILVA, SILVA e MOLINA NETO, 2016, p.333).

Parece que mesmo a EF fazendo parte da matriz curricular do ensino médio integrado, ela não deixa de ter as mesmas características das práticas desenvolvidas no ensino médio regular. Esse cenário demonstra que a EF escolar no ensino médio carece de elementos balizadores para o currículo, ao se limitar a instâncias externas (esportiva, médica) que socialmente possuem um *status* que, "garante" a sua legitimidade pedagógica.

A necessidade de uma base curricular para a EF escolar se baseia em três "problemas" enfrentados pelos professores, os quais são apresentados por González e Fraga (2012), da seguinte forma:

a) dificuldades para construir um sentido para a Educação Física em consonância com a função social da escola; b) falta de organização e explicitação do conhecimento que cabe à disciplina (problemas de currículo); c) problemas para ensinar velhos e novos conteúdos de acordo com o que se espera de uma disciplina escolar, bem como lidar com a complexidade do conhecimento pelo qual é responsável (problemas didáticos) (GONZÁLEZ E FRAGA, 2012, p. 40).

Entende-se que uma das funções sociais que cabe a educação formal e, com isso, à EF, é de possibilitar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de discernir normas, dogmas, costumes, tradições e, também, os saberes historicamente ditados como verdades. A competência de compreender criticamente

o contexto em que os estudantes fazem parte dever ser transferida para a tomada de decisões condizentes com as finalidades da escola em uma sociedade democrática de direito. Para isso, é necessário que a escola contribua com a formação de sujeitos com a capacidade de assumir a responsabilidade de tomar decisões coerentes com os princípios e valores éticos, de justiça, de solidariedade e respeito mútuo necessárias no atual quadro social.

Para isso, é necessário que os estudantes do ensino médio integrado, tenham acesso a conhecimentos que ultrapassem o caráter funcional, restritos à prevenção de patologias, por meio de exercícios físicos e de práticas esportivas. Isso implica em possibilitar práticas de ensino da EF em que os sujeitos tenham acesso a uma base de conhecimentos curriculares que lhes possibilite dominar diferentes áreas e habilidades, desenvolver técnicas, mas que também, os auxiliem a “ler a sociedade” e, com isso, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Para Frigotto (2012), a concepção para o ensino médio integrado consiste em superar o ensino tecnicista e, nesses termos:

[...] que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, aos mesmo tempo, responda aos imperativos de novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Obviamente, esse desafio para o ensino médio integrado vai muito além de possibilitar práticas de ensino de caráter instrumental vinculado ao caráter higienista e esportivista. Para se atender às demandas profissionais contemporâneas, torna-se necessária uma reestruturação curricular para esse componente curricular que atenda às necessidades da formação profissional integrada ao ensino médio.

O desafio que se coloca para esse estudo é verificar como os professores de um instituto federal, podem construir colaborativamente, uma base curricular que atenda a um projeto educativo condizente com os ideais éticos de justiça social, liberdade e solidariedade humana necessários para a atual sociedade. Essa direção aponta para a construção de

[...] um currículo/proposta curricular crítica e emancipatória, indo além da ampliação da empregabilidade de nossos alunos, sendo

necessário consolidar uma formação humana para a sociabilidade, em que se faz necessário construir um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade social, assim como apontar/elaborar estratégias para o engajamento coletivo e ético nos diferentes grupos sociais, tais como a escola, a família, o trabalho e tantos outros. A educação física é impreterivelmente elemento constituinte do currículo com esta aspiração social (TENÓRIO et al. 2012, p. 554).

Nessa perspectiva, é necessário construir um currículo para a EF no ensino médio integrado que possibilite aos sujeitos/estudantes a “equiparem-se” com conhecimentos que possam auxiliá-los a agir com autonomia no contexto social e também no seu futuro ambiente de atuação profissional. Este é o desafio aos professores que estão na condição de licenciados para atuar com a formação dos sujeitos. Compreender e analisar como os docentes de um instituto federal enfrentam tal problemática é o que move e impulsiona esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para atender à problemática que corresponde aos aspectos curriculares de práticas pedagógicas da EF no ensino médio integrado, buscou-se compreender os pressupostos que fundamentam metodologicamente uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Minayo (2004) as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado, da intencionalidade dos atos, das relações e estruturas sociais como construções humanas significativas. A pesquisa de natureza qualitativa possibilita ao pesquisador analisar de maneira detalhada os significados implícitos aos fenômenos sociais, a partir de recorte histórico e de um contexto específico, que neste estudo centra-se nas práticas de ensino da EF em um instituto federal.

Analisar a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular para a EF no ensino médio integrado possibilita considerar essa pesquisa com as características de um estudo qualitativo, do tipo descritivo. Para Oliveira (2007),

[...] conceituamos a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

O trabalho de campo, desenvolvido por meio de entrevistas, em ambientes interativos virtuais e com a produção escrita, possibilitou explicitar os principais elementos que compõem uma proposta curricular para o ensino da EF adequada as características do ensino médio integrado em um instituto federal.

No decorrer do processo de investigação buscou-se estabelecer uma relação de diálogo, reciprocidade e de reflexão com os professores colaboradores, com a intenção de compreender como eles podem compor, de maneira coletiva, uma organização curricular da EF que atenda às demandas de seu contexto de ensino. Com isso, desenvolveu-se este estudo com as características das abordagens colaborativa e/ou participante, ao construir, coletivamente, os principais elementos pedagógicos que podem atender à especificidade da formação profissional integrada ao ensino médio. Desgagné (2007) considera que:

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Partindo desse pressuposto, o pesquisador assume o papel de mediador do processo de produção de conhecimentos inerentes à prática pedagógica, mas, também, de coparticipante da proposta em construção. Por sua vez, os professores participantes do estudo foram os principais atores da elaboração de uma organização curricular para o ensino médio integrado.

3.2 PROCEDIMENTOS INICIAIS, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O processo que culmina nessa pesquisa, perpassou por diferentes atores, distintas fases, situações e momentos (orientações, contribuições da banca examinadora, conversas com os professores colaboradores do estudo), os quais foram determinantes para a evolução e a maturidade na construção dessa tarefa. A participação nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e demais atividades desenvolvidas no grupo de estudos, com a participação em congressos científicos, em “conversas de corredor”, contribuíram significativamente para desenvolver a formação do doutoramento.

Visando atender à problemática e aos propósitos deste estudo, as ações metodológicas, previamente planejadas, iniciaram com a submissão e aprovação do projeto de tese ao Comitê de Ética da UNESP - campus de Rio Claro. Posteriormente, ocorreu a qualificação do projeto e, com isso, sua reestruturação, atendendo-se às pertinentes contribuições da banca examinadora.

A atuação como professor do IFSC favoreceu a aproximação e contato com os possíveis colaboradores do estudo. O trabalho empírico iniciou-se com um primeiro contato com a população do estudo, que foi composta por 25 docentes de EF que atuavam no ensino médio integrado no IFSC, no ano de 2016, em diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Utilizando-se de um e-mail, os professores

foram convidados a participarem de maneira voluntária do estudo, e também apresentados, de maneira sucinta, aos propósitos e à metodologia da pesquisa.

Após esse contato inicial, a amostra do estudo foi composta por seis professores do gênero masculino os quais, responderam positivamente no primeiro e-mail, dispondo-se a participar colaborativamente da pesquisa. Com isso, retornou-se um e-mail de agradecimento à participação na pesquisa, solicitando-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A figura 2 apresenta a localização geográfica de todos os *campi* do IFSC, o local de atuação profissional da amostra e do pesquisador do presente estudo.

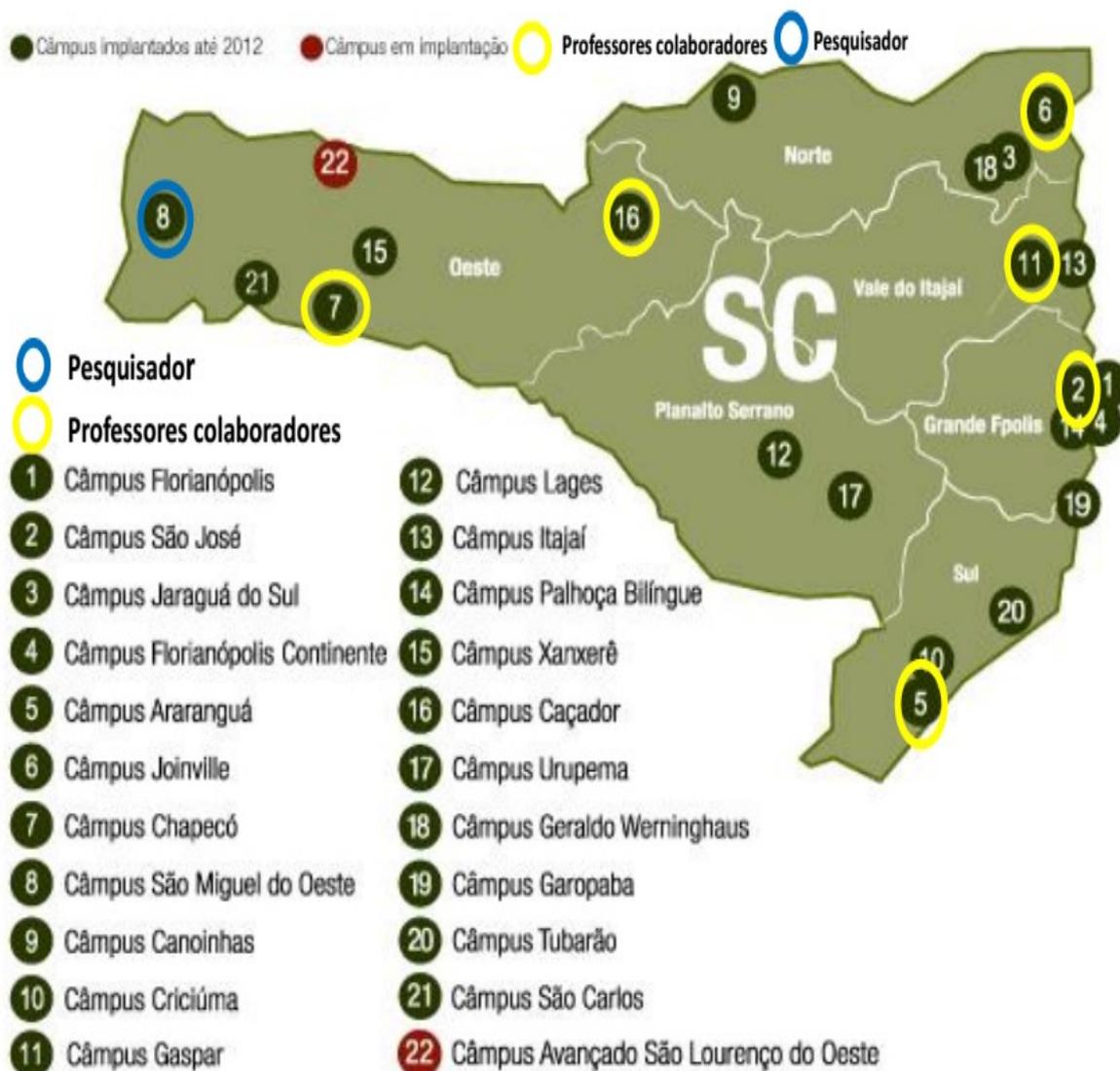


Figura 2 - Localização geográfica dos professores colaboradores do estudo.

Fonte: elaborado pelo autor com base no mapa disponível em <http://www.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>. Acesso em 29 de set. de 2016.

Conforme se pode observar na figura 2, a amostra do estudo constituiu-se com professores que residem e atuam em escolas distantes geograficamente umas das outras. A exemplo disso, a menor distância está entre os municípios de São Miguel do Oeste e Chapecó, com cerca de 120 km. A maior distância situa-se entre o campus de São Miguel do Oeste e o de Araranguá, com aproximadamente 650 km. Considerando-se esse aspecto, o desenvolvimento do estudo tornou-se possível

com a utilização de ambientes interativos virtuais conectados à web, em especial o Skype²⁸, e-mails e a plataforma Google Docs²⁹.

A fim de evitar possíveis constrangimentos aos colaboradores da pesquisa, denominou-se os professores a partir da ordem na realização das primeiras entrevistas, com a seguinte nomenclatura: “Professor IF1”, “Professor IF2”, “Professor IF3”, “Professor IF4”, “Professor IF5” e “Professor IF6”. O quadro 2 descreve de forma detalhada a caracterização da amostra do estudo.

FORMAÇÃO³⁰	TEMPO DE FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO IFSC
Mestre em EF na área de teoria e prática pedagógica pela UFSC.	31 anos	24 anos
Mestre em EF na área de atividade física e saúde pela UFSC.	9 anos	6 anos
Doutor em EF na área psicologia do exercício pela UDESC.	11 anos	3 anos
Mestre em educação pela UNESC.	12 anos	1 ano
Especialista em metodologia do magistério superior pela UNOCHAPECÔ.	10 anos	6 anos
Mestre em Ciências da Saúde pela UEM ³¹ .	15 anos	1 ano

Quadro 2- Caracterização da amostra da pesquisa

Fonte: elaborado pelo o autor (2017).

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados foi desenvolvida pautando-se no desafio de construir um trabalho colaborativo com os professores. Nessa perspectiva, objetivou-se não somente atender as inquietações e as problemáticas trazidas pelo projeto da pesquisa, mas, sobretudo, contribuir de maneira significativa com a prática pedagógica cotidiana dos professores participantes do estudo. Nesses termos, a

²⁸ O Skype é uma ferramenta produzida e disponibilizada pela empresa Microsoft que possibilita comunicar-se com áudio, vídeo e ainda compartilhar documentos por meio da web, permitindo desenvolver o estudo com os participantes conectados a esse software.

²⁹ O Google Docs é uma plataforma de edição de textos situada virtualmente, que permitiu aos participantes do estudo compilar, aprimorar os dados coletados nas entrevistas, avaliar e construir coletivamente a proposta curricular para a EF no ensino médio integrado.

³⁰ Todos os professores possuem formação inicial em Licenciatura em EF.

³¹ Professor doutorando em EF, com ênfase na linha de pesquisa Atividade Física e Saúde, Cognição e Envelhecimento pela Universidade Estadual de Londrina em convênio com a Universidade Estadual de Maringá/PR.

coleta de dados baseou-se em dois princípios que norteiam uma pesquisa colaborativa: “a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador” (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

O processo de coleta de dados possibilitou a construção e a análise de uma proposta adequada às necessidades e especificidades curriculares da EF no IFSC. O primeiro momento teve a finalidade de identificar como vinham sendo planejadas as práticas de ensino dos professores colaboradores e buscar fundamentos necessários à elaboração de uma proposta curricular para a EF no IFSC. Com base nesse diagnóstico, foi possível verificar as necessidades de adequação e sistematização curricular para a EF e, a partir desses dados, elaborou-se coletivamente uma proposta de ensino que pode subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Por fim, realizou-se uma entrevista, buscando identificar como a proposição construída pode ser implementada nas escolas dos professores participantes do estudo.

A coleta de dados iniciou-se com a realização de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre o planejamento de ensino e, também, identificar aspectos necessários à elaboração de uma proposta curricular para o ensino médio integrado. Com base em questões previamente estruturadas (conforme o Apêndice A), foram realizadas entrevistas individuais com os seis professores participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas por meio do Skype, os áudios foram gravados e armazenados em meio digital e as falas passíveis de análise, dos colaboradores, foram transcritas na íntegra para, então, integrarem a discussão dos resultados.

As entrevistas podem ser consideradas como um instrumento de coleta de dados que possibilitam a interação e o diálogo entre pesquisador e os participantes do estudo, no sentido de esclarecer elementos inerentes às finalidades a que se pretende atingir no trabalho científico. Para o desenvolvimento desse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Triviños (2010) explica que a entrevista semiestruturada pode ser entendida como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses,

que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2010, p. 146).

O quadro 3 descreve o período em que foram realizadas as primeiras entrevistas semiestruturas com os colaboradores do estudo³².

PROFESSOR	DATA	TEMPO DAS ENTREVISTAS
IF1	29/08/2016	44 minutos
IF2	05/09/2016	47 minutos
IF3	05/09/2016	47 minutos
IF4	13/09/2016	1 hora e 49 minutos
IF5	19/09/2016	48 minutos
IF6	27/09/2016	53 minutos

Quadro 3 - Cronograma de realização das primeiras entrevistas
Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Durante todo o processo de coleta de dados, procurou-se manter uma relação de diálogo e reciprocidade com os professores participantes, no sentido de atingir os objetivos do estudo. Após a finalização das primeiras entrevistas, podem-se destacar alguns aspectos importantes que contribuíram para a continuidade e o desenvolvimento do estudo:

- a) prontamente os professores colocaram-se à disposição para participarem do trabalho, visto terem entendido a necessidade de discutir aspectos do currículo da EF no ensino médio integrado;
- b) a relação de coleguismo entre o pesquisador e os professores colaboradores facilitou a realização das entrevistas por meio do Skype;
- c) as diferentes atividades cotidianas efetuadas pelos professores como: planejar e ministrar aulas, coordenar atividades administrativas, desenvolver projetos de pesquisa, extensão, entre outras, demonstrou que o tempo que eles possuem para participarem de maneira voluntária da pesquisa, certamente, não é o mesmo tempo que o pesquisador possui para desenvolver o trabalho de campo. Nesse sentido, por algumas vezes, houve a necessidade de reagendar a data e o horário das entrevistas;

³² Os dados obtidos nessa etapa de diagnóstico do estudo são discutidos de maneira mais detalhada na análise dos resultados.

- d) dos seis professores que participaram das entrevistas, apenas o professor IF4, demonstrou-se desfavorável à proposição de construir de maneira coletiva aspectos curriculares para a EF no ensino médio integrado. As razões para tal posição são melhor apresentadas e discutidas na análise e discussão dos resultados³³.

Finalizado as primeiras entrevistas, realizou-se uma síntese contendo os principais elementos coletados. Essa síntese foi enviada aos professores com as seguintes informações: aspectos que podem ser melhorados no planejamento da EF; referências utilizadas na elaboração do planejamento de ensino; papel da EF no ensino médio integrado; o que os estudantes precisam aprender em aulas de EF; articulação entre os conhecimentos da EF com a EPT, e a importância da construção coletiva de uma proposta curricular para a EF no ensino médio integrado.

A síntese dos dados foi enviada por e-mail aos seis professores, com o convite para que realizassem uma análise dos dados coletados, para que assim fosse estabelecida uma metodologia para o prosseguimento do trabalho de campo. Após esse contato, foram realizadas reuniões pelo Skype com os professores³⁴.

O quadro 4 demonstra o período dos encontros interativos virtuais com os principais encaminhamentos realizados.

PROFESSORES	DATA	PRINCIPAIS ASSUNTOS E ENCAMINHAMENTOS DOS ENCONTROS
IF2	10/10/2016	-Discussão sobre a síntese do diagnóstico inicial; -Apontamentos sobre os principais elementos que estava na síntese do diagnóstico e que deveriam estar na Proposta Curricular; -Definição das práticas corporais (esporte, dança, lutas, ginástica e aventura) e dos temas articuladores conhecimentos como elementos estruturantes da proposta curricular;

³³ Embora o professor IF4 tenha essa posição, destaca-se que não houve a exclusão dele no prosseguimento do estudo. No entanto, após o envio de um e-mail com a síntese das primeiras entrevistas, ele não retornou mais. A partir disso, não houve a sua participação no restante do estudo.

³⁴ A interação por Skype com o professor IF3 foi possível somente no dia 17/11/2016, abordando-se os assuntos que estão explicitados no quadro 5.

		<ul style="list-style-type: none"> -Destaque nas dimensões dos conhecimentos (conceitual, experimental e atitudinal) para as práticas corporais como base para a sistematização curricular; -Encaminhamento de postagem no Google Docs da estrutura base (exposta na figura 3) para produção coletiva.
IF1 e IF5 ³⁵	13/10/2016	<ul style="list-style-type: none"> -Relato sobre encontro com o professor IF2; -Discussão sobre a síntese do diagnóstico inicial; -Definição dos principais elementos que estava na síntese do diagnóstico que deveriam estar na Proposta Curricular; -Identificação e definição dos quatro tópicos a serem postados no Google Docs citadas na figura 3 abaixo; -Destaque aos documentos de referência a serem consultados (Propostas Curriculares de estados, documentos do IFSC, e a BNCC) para a elaboração do documento; -Definição em incluir na proposta curricular objetivos de aprendizagens, a partir das dimensões dos conhecimentos; - Concordância com os encaminhamentos do professor IF2.
IF6	17/10/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Relato e discussão sobre encontros com os professores IF2, IF1 e IF5; - Discussão sobre o diagnóstico inicial; - Sugestão e discussão em incluir os jogos como prática corporal na proposta curricular; - Concordância com os encaminhamentos realizados com os professores IF1, IF2 e IF5.

Quadro 4 - Cronograma dos encontros por Skype
 Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Além dos principais elementos discutidos com os participantes, construiu-se de forma coletiva uma estrutura, que atendesse ao objetivo de elaborar orientações curriculares para a EF no ensino médio integrado.

A figura 3 mostra um mapa conceitual que representa a estrutura que norteou a elaboração da proposta curricular:

³⁵ Encontro realizado com a participação simultânea dos professores IF1 e IF5.

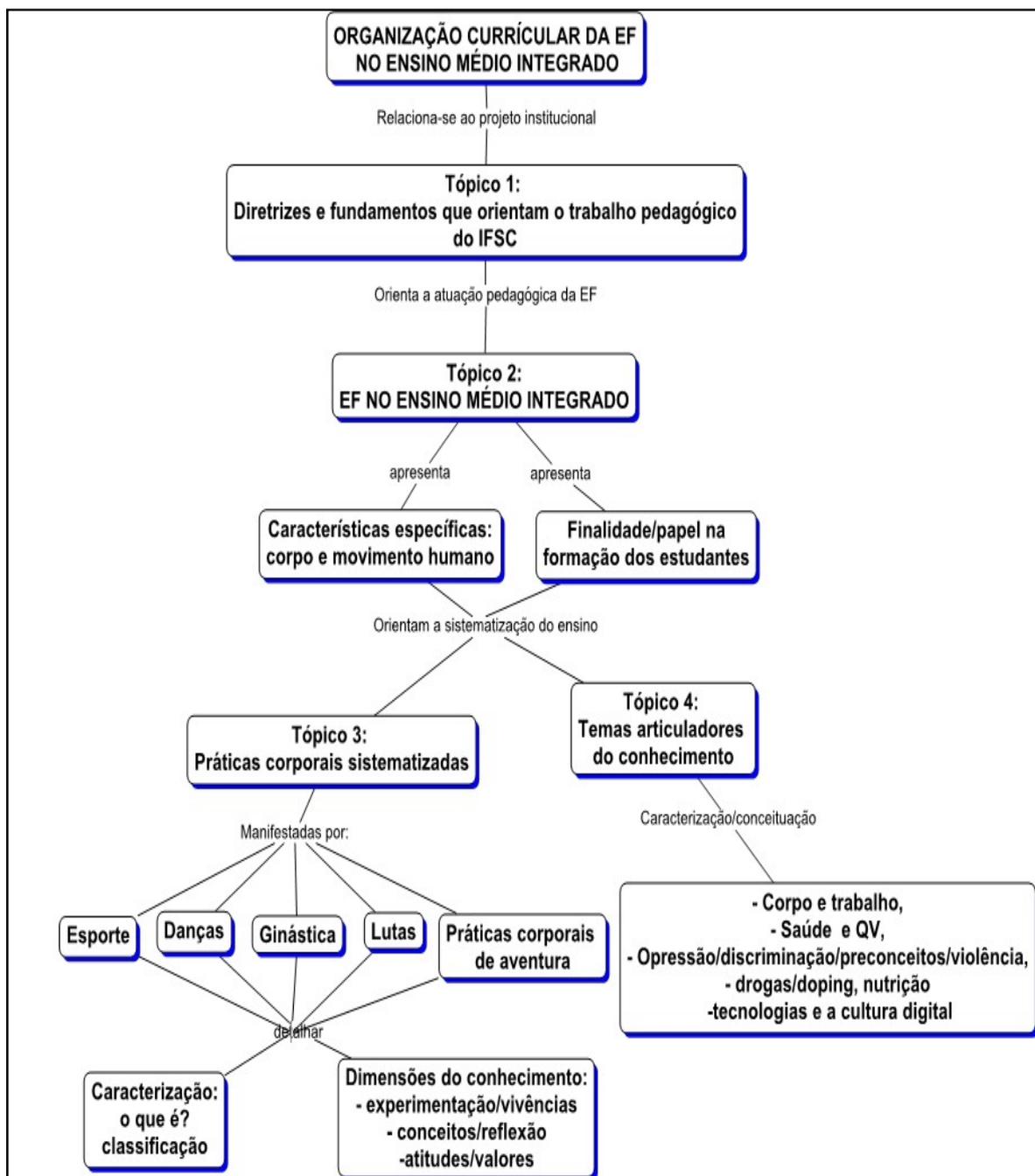


Figura 3 - Estrutura para a construção curricular da EF no ensino médio integrado
Fonte: participantes do estudo (2016).

Observa-se na figura 3 que existem basicamente quatro tópicos que orientaram a elaboração da Proposta Curricular. Esses tópicos foram divididos em arquivos separados³⁶, postados e compartilhados na plataforma Google Docs para a

³⁶ Os documentos que tratam dos tópicos 1, 2, 3 e 4 foram postados na plataforma Google Docs, mas, também, a primeira versão dos arquivos pode ser visualizada nos apêndices B, C, D, E.

construção coletiva³⁷. De forma resumida, os quatro tópicos tratam dos seguintes aspectos:

- a) Tópico 1 - “Contextualização do IFSC”: para esse tópico a intenção foi apresentar as principais características da instituição em que os colaboradores atuam, situando as finalidades da instituição para a formação dos estudantes, as diretrizes e os fundamentos que norteiam o trabalho pedagógico no ensino médio integrado;
- b) Tópico 2 - “A EF no ensino médio integrado”: buscou-se situar nesse item, as principais características de atuação desse componente curricular no ensino médio integrado, externar o seu(s) objeto(s) de estudo e as suas finalidades na formação dos estudantes;
- c) Tópico 3 - “Sistematização dos conhecimentos”: objetivou-se nesse tópico realizar uma sistematização dos conhecimentos a serem desenvolvidos no ensino médio integrado. Para tal elaboração, elegeram-se preliminarmente as práticas corporais: esportes, lutas, ginástica, danças e as práticas corporais de aventura. Além disso, caracterizou-se cada uma das práticas corporais e situou-se as dimensões dos conhecimentos (conceitual, experimentação/vivências e atitudinal) com os respectivos objetivos de aprendizagem das práticas pedagógicas;
- d) Tópico 4 - “Temas articuladores do conhecimento da EF”: para os professores participantes do estudo, as práticas corporais se relacionam com temas e problemáticas contemporâneas que são socialmente relevantes, que podem ser tratadas pedagogicamente de maneira interdisciplinar, ou ainda por outros componentes curriculares. Essas problemáticas foram denominadas de “Temas articuladores do conhecimento”. De forma inicial, consideraram-se os seguintes temas: saúde e qualidade de vida, corpo e trabalho, violência/preconceitos/discriminação social, tecnologias de informação e cultura digital, e nutrição/drogas. Nesse tópico, a intenção foi caracterizar e relacionar os temas que podem ser tratados com a especificidade da EF no ensino médio integrado.

37

O link de acesso é: <https://drive.google.com/drive/folders/0B31yozBGNzI2aFBENIdHSmtFZ2s>

Para a elaboração da Proposta Curricular, enfatizou-se a necessidade de se construir e discutir coletivamente tal produção para que ela tivesse sentido, significado e estivesse adequada ao contexto dos participantes. A construção baseou-se, então, na abordagem colaborativa que, para Desgagné (2007, p. 25) “[...] conduz ao avanço dos conhecimentos na prática; enquanto projeto de reflexão sobre um aspecto da prática, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e do meio escolar em geral”.

Na medida em que eram postadas as colaborações de cada participante na plataforma Google Docs, foram realizadas pequenas conversas via Skype, no sentido de compreender melhor a produção e encaminhar os procedimentos seguintes. Segue abaixo, o cronograma de encontros realizados via Skype após estabelecimento da estrutura juntamente com os professores³⁸:

PROFESSORES	DATA	PRINCIPAIS ASSUNTOS E ENCAMINHAMENTOS DOS ENCONTROS
IF5	08/11/2016	- Avaliação e discussão da produção realizada até o momento; - Readequação de termos e nomenclaturas utilizados no texto relacionados aos temas articuladores do conhecimento; -Solicitação de que o professor enviasse os seus planejamentos de ensino da EF para compor a Proposta Curricular; -Pedido de que o docente participasse de maneira efetiva na construção da Proposta Curricular.
IF2	09/11/2016	- Avaliação e discussão da produção realizada até o momento; -Pedido de que o professor enviasse os seus planejamentos de ensino da EF; -Solicitação da participação efetiva na construção da Proposta Curricular.
		- Avaliação e discussão da produção realizada até o momento;

³⁸ Nessa etapa da pesquisa o professor IF1 foi contatado por e-mail, com o objetivo de solicitar o envio dos seus planejamentos de ensino para compor a elaboração da proposta curricular em construção.

IF6	10/11/2016	<ul style="list-style-type: none"> -Readequação dos termos utilizados no texto e dos temas articuladores do conhecimento; - Sugestão de que a prática corporal “jogo” se constituísse como uma estratégia metodológica para o ensino das demais práticas corporais e não mais como conteúdo de ensino; - Pedido de que o professor enviasse os seus planejamentos de ensino da EF; -Solicitação da participação efetiva na construção da Proposta Curricular.
IF3	17/11/2016	<ul style="list-style-type: none"> -Relato e discussão sobre encontros com os professores IF1, IF1, IF3 e IF5 desenvolvidos até então; -Discussão sobre o diagnóstico inicial; - Apresentação e discussão sobre a estrutura exposta na figura 3; -Solicitação da participação efetiva na construção da Proposta Curricular; -Pedido de envio dos seus planejamentos de ensino da EF; -Houve consenso entre pesquisador e este professores em relação aos encaminhamentos já realizados com os demais professores.

Quadro 5 - Cronograma dos encontros por Skype
 Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Como se pode observar nos quadros 4 e 5, além da participação dos colaboradores do estudo nas entrevistas opinando sobre a produção na plataforma Google Docs, a elaboração da Proposta Curricular para o IFSC teve base nos próprios planejamentos de ensino dos professores. Nesse caso, o pesquisador solicitou os planejamentos de cada um dos participantes, e a partir deles foi possível mapear e acrescentar elementos relacionados aos temas articuladores do conhecimento (tópico quatro) e aos objetivos de aprendizagem cabíveis às respectivas dimensões dos conteúdos das práticas corporais (tópico três da estrutura). Ademais, como sugestão dos participantes citadas no quadro 4, foram consultadas outras referências como o Projeto Pedagógico Institucional do IFSC (2015), a 2ª versão da BNCC Brasil, (2016), as Lições do Rio Grande (2009), a

Proposta Curricular do Paraná (2008), de Rondônia (2013) e do estado de São Paulo (2012).

Após finalizar a construção da proposta, foi solicitado aos participantes que realizassem uma leitura cuidadosa dela, buscando acrescentar ou suprimir aspectos que consideravam necessários. Por fim, foi realizada uma entrevista (Apêndice F) com cada um dos participantes, com a intenção de avaliar³⁹ o trabalho desenvolvido e, também, verificar como a proposta construída pode ser implementada em suas práticas de ensino.

O quadro 6 apresenta o período de realização das últimas entrevistas semiestruturadas.

PROFESSORES	DATA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
IF6	27/03/2017	29 minutos
IF2	31/03/2017	22 minutos
IF1	18/04/2017	44 minutos
IF3	18/04/2017	42 minutos
IF5	24/04/2017	38 minutos

Quadro 6 - Cronograma dos últimos encontros por Skype
Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Nessas últimas entrevistas, o objetivo foi verificar as principais contribuições e de que maneira a Proposta Curricular pode ser implementada nas escolas em que atuam os colaboradores da pesquisa. Além disso, os professores puderam destacar as suas impressões acerca do processo de coleta de dados.

Além dos encontros e conversas por meio de mensagens de texto, a coleta dos dados teve um total de 18 entrevistas semiestruturadas com os professores. A pesquisa colaborativa mobilizou de maneira significativa os professores e os levou a refletir sobre o trabalho pedagógico cotidiano. Durante todas as entrevistas, buscou-se manter um diálogo aberto e flexível as considerações de cada participante, com o objetivo de constituir elementos necessários a uma proposta curricular que contribuísse com a EF no ensino médio integrado.

³⁹ Os dados obtidos com essa avaliação são melhor apresentados na sequência com a análise e discussão dos resultados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nas entrevistas e na plataforma Google Docs demandaram uma descrição e análise que possibilitasse a compreensão dos significados implícitos nas falas dos professores e da própria sistematização da construção da proposta curricular. Para Triviños (2010), os resultados de pesquisas de cunho qualitativo são expressos: “[...] em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar fundamento concreto necessário, com fotografias, etc., acompanhadas de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.”. (TRIVINÓS, 2010, p. 128).

Nessa direção, apresentou-se a construção da proposta curricular para o IFSC e as falas dos colaboradores provenientes das entrevistas para, então, discutilas e analisa-las com a literatura pertinente.

Utilizou-se a análise de conteúdo como técnica para analisar os dados. Triviños (2010) menciona que a análise de conteúdo permite a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam em seus discursos, devendo o pesquisador em suas análises desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que estão sendo analisados.

A análise de conteúdo permitiu compreender melhor os resultados do estudo. Os dados coletados foram sintetizados e agrupados em categorias/tópicos que possibilitaram organizar o texto em forma de capítulos correspondentes à análise dos resultados, os quais foram constituídos após a coleta das entrevistas semiestruturadas. Bauer e Gaskell (2002) entendem que nessa forma de análise o objetivo é procurar sentidos e compreensão, ou seja, “O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 83).

Os tópicos que formaram a análise dos resultados foram constituídos por meio das entrevistas, que foram analisadas e discutidas com o referencial teórico pertinente. A Proposta Curricular para EF no ensino médio integrado está detalhadamente apresentada no capítulo seis do estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados é fruto do processo de coleta de dados que contou com a participação inicial de seis professores de EF e, posteriormente, manteve-se com o número de cinco colaboradores. Os dados foram organizados e discutidos a partir das entrevistas, das conversas por mensagens enviadas online com os professores e da produção da proposta curricular para a EF no ensino médio integrado.

O processo de análise dos resultados possibilitou organizar a discussão a partir dos tópicos que se subdividem:

- a) o primeiro tópico se refere a um diagnóstico sobre a organização dos planejamentos de ensino da EF, em que se pode identificar e discutir os aspectos inerentes aos planejamentos da EF no ensino médio integrado, os quais contribuíram com a elaboração de uma proposta curricular, quais sejam: as referências teóricas que os professores utilizavam para fundamentar as práticas pedagógicas; as necessidades de adequações/melhorias nos próprios planejamentos de ensino; a finalidade da EF no ensino médio integrado; o que os estudantes precisam aprender nesse nível de ensino e, por fim, como os professores articulam os conhecimentos curriculares da EF com os conhecimentos específicos da EPT;
- b) na próxima subseção é apresentada uma análise sobre a percepção dos professores quanto à possibilidade de se produzir coletivamente uma proposta curricular para a EF no IFSC;
- c) o terceiro tópico apresenta a produção literal da Proposta Curricular para a EF no IFSC. A proposta curricular foi, construída de maneira colaborativa com os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6, com base nas entrevistas e diálogos, nos planejamentos de ensino e nas referências teóricas citadas pelos professores;
- d) no quarto tópico é realizada uma avaliação da Proposta Curricular junto aos professores participantes, por meio da qual se buscou identificar quais as principais contribuições da produção e como ela pode ser implementada nas escolas em que eles atuam.
- e) por fim, com base nas percepções e nos diálogos com os participantes do estudo obtidos durante todo o processo de coleta de dados, é realizada uma

reflexão sobre o processo de coleta dos dados e da possibilidade de desenvolver estudos com a utilização dos ambientes interativos virtuais.

4.1 DIAGNÓSTICO DO PLANEJAMENTO CURRÍCULAR DOS PROFESSORES: REFERÊNCIAS TEÓRICAS UTILIZADAS

Dentre os fatores que subsidiam o currículo escolar e o trabalho pedagógico cotidiano dos docentes estão os fundamentos teórico-científicos e os demais documentos legais que podem fornecer bases para a organização dos planejamentos de ensino⁴⁰ das práticas pedagógicas da EF. Esses elementos teóricos são provenientes da própria formação acadêmico-profissional dos docentes, fruto de produção científica, de renomados autores da educação/EF e também de proposições legais como as propostas curriculares, os parâmetros ou diretrizes curriculares desenvolvidas em âmbito nacional (PNC, BNCC, DCN), entre outros.

O conjunto desses pressupostos norteadores está situado, conforme Sacristán (2000), nos âmbitos de Participação e Controle e Técnico Pedagógico, e podem nortear os planejamentos de ensino da EF no ensino médio integrado. De maneira específica, coube a este estudo mapear quais são os fundamentos teóricos predominantes e que contribuem com a elaboração dos planejamentos dos professores participantes.

Dos seis professores entrevistados, dois citaram referenciais acadêmico-científicos e autores da filosofia, da sociologia, das ciências da saúde e da própria EF como bases para a elaboração do planejamento de ensino. Seguem as expressões dos professores IF1 e IF2, respectivamente:

Nós costumamos trabalhar com autores lá dos anos 90 como Mauro Betti, Elenor Kunz, Celi Taffarel, Valter Bracht e associado a esses teóricos os da sociologia, como Foucault e Bourdieu. A gente tenta buscar uma fundamentação para uma discussão sobre a EF. Eu me aproximo das teorias críticas da EF (PROFESSOR IF1);

⁴⁰ É importante situar a compreensão sobre o termo “planejamento de ensino”. Trata-se da organização estrutural do planejamento dos professores, a qual pode fornecer uma visão “panorâmica” e, ao mesmo tempo, mais “próxima” do que se desenvolve nas práticas de ensino. Obviamente que o planejamento de ensino tem a ver com a aprendizagem dos estudantes. Segundo Vasconcellos (2010, p. 98), “É até possível fazer a distinção de projeto de ensino do professor e projeto de aprendizagem do aluno, mas mesmo assim os dois se exigem reciprocamente, pedem um encontro”.

Eu me baseio bastante em Nahas e David Niemann, que tratam sobre exercício e saúde, promoção de saúde, avaliações físicas na adolescência e antropometria, conceitos sobre qualidade de vida, estilo de vida, levando em consideração o Pentágulo do bem-estar. Nesse quesito eu coloco temas transversais como sexualidade, etnias, prevenção às drogas (PROFESSOR IF2).

Percebe-se, nitidamente, que os professores IF1 e IF2 citam autores que desenvolvem fundamentos teóricos a partir de bases epistemológicas distintas. Por um lado, o professor IF1 cita autores que tratam de teorias críticas, que para a EF, se aproximam das concepções denominadas de Crítico-emancipatória (KUNZ, 2004) e Crítico-superadora (SOARES et al., 2012)⁴¹. Esses elementos teóricos têm em comum a apropriação crítica e reflexiva dos conhecimentos curriculares da EF que se vinculam à cultura corporal, com vistas ao desenvolvimento do processo de emancipação humana.

Ademais, as referências citadas pelo professor IF1, são base para a elaboração de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. Para ficar somente em um exemplo, as escolas da rede pública do estado de São Paulo, de acordo com Betti et al. (2014), adotam os pressupostos da concepção Crítico-emancipatória, com destaque aos estudos sobre o corpo, o movimento e a cultura baseados em paradigmas vinculados à fenomenologia. Os autores que enfatizam esses elementos teóricos “[...] acenam para a valorização do sujeito, para as condições existenciais dos alunos, para que se tornem (auto) críticos nos processos decisórios” (BETTI, et al. 2014, p. 1646).

O professor IF2 apresenta autores próximos das ciências da saúde, e dá ênfase em conceitos (exercício e saúde, qualidade de vida, Pentágulo do bem-estar) que, de acordo com esse professor, se articulam com temas transversais como sexualidade, etnias, prevenção às drogas. No Brasil, a perspectiva pedagógica denominada de Saúde Renovada, foi inicialmente proposta por Guedes e Guedes (1999) e Nahas (2006). Para esses autores, em virtude do caráter essencialmente esportivo predominante nas aulas de EF, há necessidade da redefinição dos

⁴¹ Essas concepções de ensino desenvolvem, respectivamente, os conceitos de cultura de movimento e cultura corporal de movimento como “objetos de estudo” da EF. Pich (2005) salienta que essas concepções surgem a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e movimento situado de forma hegemônica na EF, até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80.

programas (currículo) na escola, agora com o objetivo da promoção da saúde ou da indicação para um estilo de vida ativo.

Os estudos de Darido (1998), Gariglio (2002), Sampaio (2010), Silva e Fraga (2014) e de Boscatto e Darido (2017) também apresentam elementos relacionados à promoção de saúde como balizadores do currículo da EF nos institutos federais. De forma mais específica, no trabalho de Silva e Fraga (2014, p. 269), os autores destacam que: “De acordo com os documentos encontrados, as aulas são predominantemente teóricas e os conteúdos de ergonomia e de educação postural são os mais explicitados”.

É importante observar que dos seis professores participantes dessa fase da pesquisa, apenas os professores IF1 e IF2 citam autores e proposições teóricas próprias da EF que norteiam as práticas de ensino. Esse dado vem corroborar com estudos de Costa e Nascimento (2006) e Moura e Soares (2014), os quais demonstram uma lacuna entre as pressuposições teóricas desenvolvidas na universidade e o que acontece no cotidiano escolar. De forma mais específica, a investigação de Costa e Nascimento (2006) demonstra que:

As transformações em nível teórico não têm alcançado mudanças significativas na prática pedagógica, havendo a necessidade de buscar novos referenciais teóricos que possam facilitar a implantação de propostas mais adequadas à realidade educacional (COSTA, NASCIMENTO, 2006, p. 166).

No entanto, todos os professores citaram outros documentos de base para a estruturação dos planejamentos de ensino. Para os entrevistados, as diretrizes curriculares para a EPT, os documentos regulamentadores do IFSC (Projeto Pedagógico Institucional e os projetos curriculares dos cursos), os PCN e as propostas curriculares de estados são elementos que auxiliam a organização de seus planejamentos de ensino. Os professores se manifestaram da seguinte maneira:

Professor IF1: Eu gosto da **proposta de Santa Catarina de 1998**, que apresenta a concepção histórico-crítica. **Acompanhei, também, a do estado de São Paulo**. Considero as diretrizes curriculares para a EPT, que citam a questão do trabalho como princípio educativo (grifo nosso).

Professor IF2: Eu utilizei os PCN e as orientações curriculares para o EM.

Professor IF3: Eu busco pela LDB, na parte sobre a cultura negra e, também **temos trabalhado com temas transversais** [...] uma diretriz específica da EF ou da EPT não temos utilizado.

Professor IF4: Pegamos a **Proposta Curricular do Rio Grande do Sul, a própria BNCC**, foi um lugar onde eu olhei para ela e vi o que ela estava propondo, **não me serve como norte**, mas é mais um elemento para construir a proposta. O nosso **regulamento didático pedagógico, PDI, PPI, as diretrizes curriculares nacionais** [...] (grifo nosso).

Professor IF5: Utilizei a **proposta curricular do RS como base** [...] **os PCN** apresentam **os conhecimentos sobre o corpo e os blocos de conteúdos** (grifo nosso).

Professor IF6: **Eu utilizo o PPC dos cursos**, eu posso trabalhar com algo a mais, mas não deixo de trabalhar o que está previsto. E **na proposta do Paraná há subdivisão dos conteúdos de acordo com a seriação**, não deixa a desejar a questão de considerar a inserção de atividades da comunidade específica (grifo nosso).

A ênfase apresentada nas falas dos professores centra-se nos documentos que norteiam a atuação pedagógica no IFSC, nos PCN e nas propostas curriculares dos estados de Santa Catarina (1998), Paraná (2008), do Rio Grande do Sul (2009) e de São Paulo (2012). O destaque nas propostas curriculares e nos próprios PCN (professores IF1, IF2, IF4, F5 e IF6) se deve ao caráter propositivo que esses documentos apresentam, aproximando-se mais das práticas pedagógicas, fornecendo orientações, finalidades para o ensino, sistematização dos conhecimentos curriculares, aspectos relacionados à avaliação do processo de ensinar e aprender. Para Vasconcellos (2011), esses documentos quando são construídos de forma conjunta entre professores fazem a diferença, pois fornecem um referencial, uma direção e lembram o sentido geral do trabalho pedagógico.

O caráter propositivo das propostas curriculares e a sua contribuição para a organização dos planejamentos de ensino e, principalmente, quanto à sistematização dos conteúdos de ensino, pode ser evidenciado nas expressões dos professores IF4, IF5 e IF6:

Com as propostas curriculares **você consegue nortear o que será trabalhado em cada ano e semestre**. Na proposta do Paraná há subdivisão dos conteúdos de acordo com a seriação, não deixa a desejar a questão de considerar a inserção de atividades da comunidade específica. Ela tem uma gama de elementos, mas não é fechado. Então, **dá uma orientação ao professor da sequência dos conteúdos** (PROFESSOR IF6) (grifo nosso);

As Lições do Rio Grande e a proposta do Paraná, **me chamou muito atenção a forma em que são sistematizados os conteúdos** [...] (PROFESSOR IF4, grifo nosso);

A proposta curricular do Rio Grande do Sul apresenta a classificação dos esportes, bem legal, bem didático. **Oferece uma organização para os conteúdos com o tempo destinado a cada um deles para as aulas** [...] os PCN apresentam conhecimentos sobre o corpo e os blocos de conteúdos. (PROFESSOR IF5, grifo nosso).

Em virtude do caráter histórico da EF de constituir-se por meio de práticas de ensino com ênfase no ensino de modalidades esportivas ou em conteúdos que privilegiem a dimensão procedimental, percebe-se que a EF carece de referências, documentos e de materiais didáticos que auxiliem na proposição de práticas de ensino que superem tal contexto. Os documentos balizadores do currículo escolar como as propostas curriculares e os PCN tornam-se necessários na medida em que se apresentam “mais próximos” do planejamento de ensino e das próprias práticas educativas da EF. Esses documentos auxiliam os docentes a nortear e organizar melhor o processo de ensino e, com isso, possibilitar a ampliação da aprendizagem dos estudantes.

Além das propostas curriculares, os professores mencionaram aspectos apresentados nos PCN como os temas transversais⁴² e os conhecimentos sobre o corpo. Eles demonstram buscar articular os conhecimentos próprios da EF aos temas transversais. Os professores referiram-se nestes termos:

Professor IF2: Eu uso os conceitos sobre qualidade de vida saúde e estilo de vida, levando em consideração o Pentágono do bem-estar. Nesse quesito, eu coloco **temas transversais como sexualidade, etnias, prevenção às drogas** (grifo nosso);

Professor IF3: [...] **temos trabalhado com temas transversais [...]** **Todo semestre tem um tema que a gente trabalha.** Para atender aos temas a gente faz pesquisa específicas por autores específicos. Os temas **drogas, alimentação, sexualidade, violência, são temas que a gente tem dividido por semestre** (grifo nosso).

⁴² Os temas transversais são apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), com destaque a seis problemáticas específicas que podem ser tratadas por diferentes unidades curriculares: Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação sexual.

De forma geral, os temas transversais podem ser considerados problemáticas contemporâneas que a sociedade apresenta e que merecem serem discutidos nas práticas de ensino. Eles podem ainda fornecer elementos que contextualizem os saberes curriculares da EF (práticas corporais) junto ao contexto sociocultural dos estudantes. Dito de outra maneira, podem auxiliar a articular as especificidades da EF com fatos e problemáticas de relevância na sociedade.

Evidentemente que os professores IF2 e IF3 apresentam temáticas como violência, alimentação e prevenção às drogas, que não se fazem presentes na versão dos PCN (Brasil, 1997). Todavia, entende-se que a presença desses temas na sociedade contemporânea demonstra a pertinência em discuti-los nas práticas de ensino da EF.

Planejar e desenvolver ações educativas com base na perspectiva dos temas transversais pode auxiliar os professores a identificar o que é importante que estudantes aprendam na escola e a “ancorar” os conteúdos de ensino a problemáticas do contexto sociocultural em que os sujeitos fazem parte. Para Darido (2012), os temas transversais auxiliam a superar o “ensinar a fazer” em práticas da EF pois, “[...] o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, bem como aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais os valores estão por trás de tais práticas” (DARIDO, 2012, p.11).

De forma geral, nota-se que os professores participantes da pesquisa citam elementos teóricos que norteiam os planejamentos de ensino, com destaque especial às propostas curriculares e aos PCN. A importância que tais documentos possuem para o trabalho docente cotidiano deve-se a objetividade que essas referências apresentam, pois fornecem, de maneira clara, “bases” para a organização/implementação das práticas educativas da EF. Além disso, os resultados obtidos nas entrevistas demonstram que dos seis professores, apenas dois fazem menção a outros fundamentos teórico-científicos oriundos de bases epistemológicas distintas. Sob esse aspecto, pode-se fazer uma relação entre a formação acadêmica e as bases teóricas citadas pelos professores IF1 e IF2.

O professor IF1, que possui mestrado na área de concentração denominada de Teoria e Prática Pedagógica, pela UFSC, dá destaque a autores mais próximos das teorias críticas da EF, enquanto que o professor IF2 que possui mestrado na área de atividade física e saúde, pela mesma instituição de ensino, se

aproxima de autores com esta perspectiva. Para Sacristán (2000, p. 25) a formação acadêmico-científica é um dos elementos influentes na constituição do currículo escolar, pois, ela: “Costuma expressar-se não apenas na seleção de conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento”.

Os professores apresentam distintos autores e perspectivas teóricas, fruto do que se poderia chamar de “crise de identidade” do próprio campo científico da EF, que é composto por uma multiplicidade de compreensões sobre qual seria o seu “objeto de estudo” (atividade física, cultura corporal, exercício físico, movimento corporal etc.). No entanto, esta pesquisa objetivou identificar os aspectos necessários ao currículo da EF⁴³ e, mais especificamente, a elementos que podem contribuir com a questão: o que os estudantes precisam aprender em práticas da EF no ensino médio integrado? Nesse sentido, as distintas referências citadas pela amostra do estudo podem ajudar a compor um conjunto de fundamentos e de proposições teórico-científicas que podem colaborar para a resolução da problemática a que este trabalho se propôs contribuir para superar.

4.2 ASPECTOS PASSÍVEIS DE MELHORIAS NOS PLANEJAMENTOS DE ENSINO

Com a intenção de identificar aspectos da organização do processo de ensinar e aprender nas aulas da EF, verificou-se junto aos participantes, quais eram os elementos que poderiam ser melhorados nos planejamentos de ensino. Nas entrevistas, os professores demonstraram a necessidade de rever, basicamente, aspectos relacionados à diversificação e à sistematização dos conhecimentos curriculares.

Dentre os entrevistados, quatro professores deram destaque à necessidade de ampliar e diversificar os conhecimentos curriculares, no sentido de superar o enfoque esportivista e os aspectos essencialmente biológicos presentes

⁴³ Bracht (1996), em seu texto “EF no 1º Grau: conhecimento e especificidade”, apresenta importantes elementos acerca da discussão do campo epistemológico da EF, a partir de sua compreensão inicial da EF na condição de “prática pedagógica”.

nos planejamentos. Os professores IF1, IF2, IF3 e IF6 se expressaram da seguinte maneira:

Professor IF1: **Há ainda uma questão da percepção bem biológica e a busca pelo rendimento no esporte** [...] deixamos uma discussão mais ampla sobre o corpo que temos que mexer [...] (grifo nosso);

Professor IF2: No currículo **de 2011 eu coloquei ergonomia e manifestações de ginástica laboral. Hoje a gente pode trabalhar conceitos de ergonomia, mas não ficar somente restrito a isso, pode-se ampliar outras questões** que antes não era possível (grifo nosso);

Professor IF3: O principal problema é que **é repetitivo** do 3º ao 8º módulo. **Há coisas que não cabe, por exemplo, esportes individuais, natação, coisas que não foram feitas a partir da realidade do campus** [...] (grifo nosso);

Professor IF6: [...] **é estanque quanto a amplitude de conhecimentos e conteúdos, com enfoque tradicionalista via conteúdo esportivo** [...] eu não nego o esporte mais amplo os elementos da cultura corporal. **Eu acrescentaria, por exemplo, praticas corporais relacionadas as lutas, outras práticas ficam pequenas como o conteúdo de ginástica, fica muito restrita em apenas uma fase** [...] (grifo nosso).

A necessidade de organizar um conjunto de conhecimentos curriculares que amplie o caráter essencialmente esportivista está bem presente nas expressões dos professores. Historicamente, um dos pilares das práticas da EF é a instituição esportiva, entretanto, restringir as possibilidades de aprendizagem às práticas esportivas na escola é não reconhecer as demais possibilidades de conhecimentos sobre a cultura corporal.

As exigências educacionais contemporâneas requerem que a EF apresente um conjunto de saberes curriculares e de práticas corporais (inclusive esportivas) que se constituam em uma complexidade de conhecimentos significativos, que possibilitem aos estudantes a compreensão e atuação crítica no contexto sociocultural do qual fazem parte. Nesses termos, a EF escolar poderá enganar-se na missão de um projeto educacional que possibilite aos sujeitos a leitura do mundo, pois, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) que a

[...] escola assume, então, a tarefa de ‘abrir as portas’ da vida privada para a vida pública e a convivência social para as crianças. Tal condição deve acontecer por meio do ensino de diferentes áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares (BOSCATTO, IMPOLCETTO e DARIDO, 2016, p. 97)

Além da necessidade de diversificar os conhecimentos da cultura corporal, os colaboradores do estudo também relataram a importância de sistematizar e articular os conhecimentos curriculares específicos da EF a outras temáticas. Nesses termos, os professores IF3, IF4 e IF6 destacam:

Por exemplo, abordamos **o conhecimento dança** no planejamento e deixamos em outro momento, para o terceiro semestre, o conhecimento **corpo e sociedade**. **Me parece esses conhecimentos poderiam ser tratados em conjunto.** (PROFESSOR IF4) (grifo nosso);

Trabalhar a cultura corporal afro-brasileira, a questão ambiental, questões de cidadania, fora a atividade física e saúde que é importante trabalhar (PROFESSOR IF3);

Não somente dos conteúdos da EF especificamente, por exemplo, **a questão de gênero e esporte, a própria questão das tecnologias que a gente não pode negar, a questão relacionada as drogas, ao doping, aos megaeventos [...]** (PROFESSOR IF6).

Os entrevistados destacam a necessidade de contextualizar conteúdos específicos da EF como a dança, o esporte, e a atividade física a outros temas presentes na sociedade. Nesse entendimento, os conteúdos de ensino provenientes da cultura corporal não se encerram em si mesmos. Sobretudo, nos processos didático-pedagógicos das práticas da EF, eles podem se constituir como “pontes”, que possibilitam a compreensão de aspectos inerentes ao contexto sociocultural, como por exemplo: as relações de discriminação social e de gênero, o uso de drogas, a forma em que as tecnologias se fazem presente no cotidiano e, inclusive, os conhecimentos necessários para a atuação profissional.

Com isso, entende-se que os conhecimentos curriculares são tratados sob uma perspectiva em que, por um lado supera a dimensão procedimental, relacionada ao simples saber-fazer de esportes, danças, ginásticas, etc., mas não se limitam a elementos conceituais descontextualizados socialmente e “insignificantes” ao aprendizado dos estudantes. Sobretudo, os elementos conceituais e

procedimentais se “encontram” na *práxis* educativa, promovendo experiências significativas aos estudantes. Nessa perspectiva, González e Fensterseifer (2009) salientam que, em práticas de ensino da EF,

Deseja-se, no sentido mais crítico, elaborar conhecimentos com as experiências (de Movimento) vividas nas aulas de EF, ou seja, quem sabe sobre não sabe de, não vivenciou, não travou relação na experiência de e com o mundo, não constituiu significações existenciais, sem as quais as significações conceituais constituem mero intelectualismo (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p. 1647).

Os elementos apresentados pelos professores neste tópico demonstram a necessidade de sistematizar e diversificar os saberes curriculares da EF no ensino médio integrado. Eles evidenciam exemplos de como as especificidades pedagógicas da EF podem ser contextualizadas a temas que possibilitem a compreensão da sociedade e do mundo.

4.3 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A elaboração de uma base curricular para EF no ensino médio integrado no IFSC deve, necessariamente, considerar as características e os elementos pedagógicos apresentados pelos próprios professores participantes do estudo. Nesse sentido, identificou-se como eles entendem ser a finalidade da EF para a formação dos estudantes que tem acesso ao ensino médio integrado a EPT. Dito de outra forma, dada as especificidades desse componente curricular e da própria EPT, qual é o papel da EF na formação dos estudantes do ensino médio integrado?

No entendimento dos professores IF1 e IF3, a EF no ensino médio integrado tem uma relação muito próxima aos “conhecimentos sobre o corpo”. Nesse sentido, esses conhecimentos devem possibilitar aos estudantes a compreensão de múltiplas dimensões, que se relacionam a aspectos intrínsecos ao organismo, mas, também, podem possibilitar o entendimento de relações sociais vinculadas ao mercado de trabalho. Seguem-se as expressões dos participantes do estudo:

Professor IF1: A EF tem que discutir a concepção de corpo, a relação com o fazer, com o ser pois, no mercado de trabalho temos uma relação de produção. O que esse corpo produz, como produz, para quem produz. Você vai jogar vôlei, por exemplo, você tem que render o máximo, a empresa vai também, te cobrar o máximo [...] A formação crítica da produção, elementos de reflexão, aspectos conceituais e críticos para desenvolver aspectos atitudinais.

Professor IF3: De um modo geral, quando trabalho EF, visto que o aluno consiga viver melhor com o seu próprio corpo, da parte psicológica, social ou física. Que pessoa esteja bem consigo mesmo, é estar bem com o corpo, saber o modo apropriado de utilizar. A relação com a saúde, a imagem corporal, saber suas limitações e potenciais.

Para os professores IF1 e IF3 uma das finalidades pedagógicas da EF é possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre aspectos inerentes à constituição corporal e às relações entre corpo e mercado de trabalho. O professor IF3 dá ênfase ao conhecimento sobre aspectos intrínsecos ao organismo biológico, enquanto que o professor IF1 aponta para as relações sociais e mercadológicas que se estabelecem nos modos de produção no âmbito do emprego.

Percebe-se então, a possibilidade de articular os conhecimentos sobre o corpo com as especificidades da formação profissional. Nesses termos, Ramos (2011) destaca que em uma perspectiva curricular para o ensino médio integrado, os conhecimentos são pensados na relação entre partes e totalidade. Nesse caso, os conhecimentos sobre o corpo, podem possibilitar a compreensão de múltiplas relações que acontecem no âmbito do emprego. Para Ramos (2011, p. 775), o currículo na EPT é organizado de maneira que “[...] o conhecimento desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta”.

Para os demais professores (IF2, IF4, IF5 e IF6) a EF no ensino médio integrado não deve estar atrelada ao caráter instrumental, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e técnicas necessárias ao desenvolvimento das profissões. Principalmente, a EF pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte. Nessa conjuntura, a atuação profissional é uma dimensão que se faz presente. Seguem-se as expressões dos professores:

Como função ela ajuda o aluno a **se entender como ser humano**, como um processo dos alunos **se entender consigo mesmo e com os outros** (PROFESSOR IF2) (grifo nosso);

[...] a EF no integrado tem de dar conta **do acervo cultural historicamente produzido**, dando conta de **opressão, discriminação e exclusão que o sujeito encontra na sociedade, fazendo uma ponte com o trabalho** da formação profissional [...] (PROFESSOR IF4) (grifo nosso);

A EF não precisa ser tão utilitária, não precisar ser tão destinada ao exercício da profissão, mas sim útil para a vida. Colocar o cidadão no mundo com a cultura corporal, questões de saúde, conhecimentos sobre o corpo, porque a parte profissional é uma parte da nossa vida, **o trabalho é uma das questões da vida. Nesse contexto a pessoa refletir sobre seu eu na profissão, temos que ser para além da inteligência lógica matemática** (PROFESSOR IF5) (grifo nosso);

[...] **auxiliar na formação técnica e como um todo do sujeito, do sujeito critico-reflexivo que vai atuar na sociedade, eu não “formo” sujeito que vai só apertar parafuso, mas um sujeito com um todo.** A importância da EF na formação de opinião e na mudança de hábitos, hábitos saudáveis em relação a opiniões diversas, em relação ao campo da EF de ordem técnica e geral. Proporcionamos **uma gama de elementos para que eles possam escolher o que futuramente irão fazer**, para que **tenham consciência daquilo que a sociedade faz, mas também, eles tomam consciência daquilo que eles vão fazer**, para o trabalho, na vida pessoal eu penso nela de uma maneira ampla. Eu **busco relacionar o conteúdo para a sua vida**, sempre que os alunos compreendem o sentido do conteúdo que os conhecimentos se comuniquem com a vida (PROFESSOR IF6) (grifo nosso);

Os professores têm a compreensão de que a EF, fazendo parte do currículo escolar, possui as mesmas finalidades de um componente curricular da educação básica. De acordo com o Art. 2 da LDB (BRASIL, 1996), a educação formal tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As práticas de EF no ensino médio integrado devem possibilitar aos estudantes a leitura crítica e a capacidade de discernir o contexto sociocultural do qual fazem parte. Isso significa a possibilidade da formação para o exercício das profissões, a compreensão das relações sociais no âmbito do emprego, o desenvolvimento das tecnologias necessárias ao bem social, as necessidades relacionadas à prestação de serviços e, neste contexto, o exercício da cidadania em

uma sociedade democrática. Para Frigotto (2012), o ensino médio integrado requer um tipo de formação que

[...] se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos de novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Para tanto, é necessário que a EF, a partir de sua especificidade de estudo, constitua um conjunto de saberes curriculares que possibilitem aos estudantes o acesso às características dessa formação. Nesse sentido, buscou-se compreender o que é de fundamental importância à aprendizagem dos estudantes.

4.4 O QUE OS ESTUDANTES PRECISAM APRENDER EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O processo de ensino-aprendizagem se materializa com a implementação dos conteúdos de ensino, os quais podem fornecer possibilidades para atingir as finalidades dos componentes curriculares na formação dos estudantes. A sistematização curricular da EF no ensino médio integrado perpassa, necessariamente, por definir e explicitar o que é necessário aos estudantes aprenderem nas práticas de ensino⁴⁴. Cabe, então, aos próprios docentes identificarem o que é de fundamental importância à aprendizagem dos estudantes, pois, segundo Vasconsellos (2011),

Na vida, em função da quase infinidade de saberes produzidos, temos que descartar blocos inteiros de informações [...] Este é um dos motivos da presença da escola, do mestre: apontar – e organizar – aquilo que, numa determinada cultura, considera-se fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa (VASCONSELLOS, 2011, p. 167).

⁴⁴ Ao tratar da questão sobre “o que” os estudantes precisam aprender, reporta-se aos conteúdos de ensino que devem ser tratados pedagogicamente nas práticas pedagógicas da EF.

Nesse sentido, buscou-se identificar junto aos colaboradores do estudo o que eles entendem ser indispensável para a aprendizagem dos estudantes no ensino médio integrado a EPT. Os professores apresentaram elementos que se aproximam e que, ao mesmo tempo, se distanciam, para os quais, uma análise é necessária.

O professor IF4 demonstra uma dificuldade em explicitar de maneira objetiva o que é importante à aprendizagem dos estudantes. Ele parte do pressuposto que a EF deve proporcionar conhecimentos provenientes da cultura corporal, que forneçam uma base para a compreensão do contexto em que os estudantes fazem parte. Segue a fala do professor obtida na entrevista:

Eu parto da ideia de educação básica e tratando-se de educação básica a gente trata de base, trata de lastro de conhecimento. Então, para mim a EF deve dialogar com os estudantes, a partir da cultura corporal de movimento e aí há um dilema. Enquanto mais amplitude eu dou, mais eu enriqueço o acervo cultural, mas, menos eu especializo. Quanto mais eu especializo menos eu enriqueço o acervo cultural (PROFESSOR IF4).

O professor IF4 considera que a EF trata dos elementos provenientes da cultura corporal. Para ele fica difícil identificar até que ponto os estudantes devem aprender elementos presentes na cultura corporal mais próximos da comunidade local (relacionados à “especialização cultural”) ou aspectos culturais de caráter mais amplo que podem “enriquecer o acervo cultural”. No entanto, para este professor o “objeto de aprendizagem” deve partir dos próprios estudantes, conforme se pode observar em sua fala na entrevista: “Para mim emerge do sujeito o que se precisa aprender. E não quando vem de fora dizer o que precisa ser aprendido” (PROFESSOR IF4).

No entendimento desse professor, existe uma oposição entre os elementos provenientes da cultura particular e os de caráter universais⁴⁵. Para ele os saberes curriculares devem partir da especificidade local, do contexto particular de cada comunidade escolar, o que torna a produção coletiva de uma proposta curricular, um esforço intelectual sem sentido.

⁴⁵ Os pressupostos teóricos de uma perspectiva universal e particular de cultura e a sua relação com o currículo escolar, foram melhor apresentados e discutidos no capítulo três deste estudo.

Entretanto, entende-se que a sistematização de conhecimentos curriculares elaborada de maneira coletiva não impede a aproximação com as diferenças dos participantes. Forquin (2000) considera que os saberes provenientes da cultura universal não se opõem aos elementos culturais particulares, mas que são dois pilares fundamentais no edifício curricular. Nesses termos, o autor destaca que a “[...] cultura geral está baseada em saberes geradores, organizadores e integradores, ‘saberes esquema’, mais que em saberes factuais ou pontuais, ela é uma cultura aberta, flexível e capaz de se estender infinitamente” (FORQUIN, 2000, p.58).

Para os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6, os estudantes devem ter acesso a uma diversidade de aprendizagens que se relacionam, especificamente, com as práticas corporais sistematizadas e com os conhecimentos sobre o corpo. Os entrevistados se expressaram da seguinte maneira:

Professor IF1: Conhecer o corpo biológico, as valências e a capacidade cardiorrespiratória, por exemplo. **Conhecimentos do corpo e a partir das práticas e das vivências corporais** (grifo nosso);

Professor IF2: Temos que **extrapolar o “quadrado mágico”**: o futebol, basquetebol, voleibol e o handebol. Os estudantes precisam aprender que existem outras possibilidades (grifo nosso);

Professor IF3: Corpo, sair dos esportes coletivos para ter uma variabilidade de práticas maior. Inclusive os alunos pedem mais. **A cultura corporal afro-brasileira, capoeira, afro Lelê, algumas danças afro, circo**. Para aquele aluno que não se destacava, na aula de ginástica de fita, por exemplo, ele vê possibilidade para se destacar (grifo nosso);

Professor IF5: **Entender que somos consumidores do esporte, que há influências externas [...]** outros elementos da **cultura corporal, voltando a origem local** com taco, por exemplo, o resgate local (grifo nosso);

Professor IF6: Diversificação das práticas corporais, por meio dos elementos da cultura corporal, a dança, ginástica, lutas, esportes, jogos e brincadeiras [...].

A ênfase apresentada pelos docentes consiste em possibilitar a diversificação das práticas corporais e, sobretudo, promover experiências em que os sujeitos possam ter acesso a aprendizagens para além de modalidades esportivas que tradicionalmente estão presentes em aulas de EF. A EF deve proporcionar processos de ensino por meio dos quais os estudantes possam compreender a

constituição e as possibilidades corporais com a experimentação de diferentes manifestações da cultura corporal. Com base nessas especificidades de conhecimentos (corpo e práticas corporais), é possível que os estudantes ampliem suas experiências de aprendizagens, com a apropriação de conhecimentos relacionados às dimensões procedimental e conceitual que se relacionam a contextos culturais particulares e universais.

Para Sacristán (2000), a materialização do currículo perpassa, necessariamente, pelo planejamento do programa curricular (definição de conteúdos, especificação de objetivos, proposição de ensino) e, a partir disso, pode-se proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagens idealizadas e planejadas preliminarmente pelos componentes curriculares. Cabe a EF no ensino médio integrar explicitar de maneira sistematizada, os conteúdos curriculares que podem possibilitar a ampliação da aprendizagem dos estudantes.

Além de usufruir e de apropriar-se de experiências das práticas corporais, os professores entendem ser necessário possibilitar condições para que os estudantes tenham acesso a conhecimentos de caráter conceitual (valências físicas, lógica externa⁴⁶ dos esportes, etc.), os quais podem possibilitar aos estudantes a compreensão e apropriação de aspectos que fogem do cotidiano dos estudantes. Entende-se que os estudantes do ensino médio apresentam possibilidades cognitivas, que possibilitam a abstração e reflexão crítica sobre a dimensão conceitual dos conhecimentos que são oriundos da produção científica. Para Barros e Darido (2009), esses conhecimentos de natureza acadêmico-científica podem estabelecer

[...] relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos, entre outros, o que poderá ser um importante instrumento para o desenvolvimento de suas competências para a atuação autônoma na vida social e exercício da cidadania (BARROS e DARIDO, 2009, p. 61).

Ademais, os professores IF2, IF3, IF4 e IF6 enfatizam que as práticas pedagógicas da EF podem proporcionar o reconhecimento de aspectos éticos, das diversidades, de valores morais e demais conhecimentos que podem contribuir com

⁴⁶ González e Bracht (2012), salientam que a lógica externa refere-se às dimensões socioculturais que atravessam o esporte que o tornam um fenômeno plural, dinâmico, paradoxal e controverso que merece ser estudado em práticas da EF escolar.

o exercício da cidadania em uma sociedade democrática de direito. Segue os exemplos apresentados pelos professores IF2, IF3, IF4 e IF6:

Professor IF2: Eles podem aprender com o esporte, respeito, cidadania, limites. O esporte tem regras. Elas orientam quanto ao teu direito que termina quando inicia do outro;

Professor IF3: A questão da atitude que eles têm enquanto praticam o esporte. Quais são os valores que o esporte pode ensinar. O esporte nem sempre traz coisas boas. Pode-se ter um excelente esportista com péssimas atitudes e um excelente esportista com boas atitudes. Desmitificar que o esporte automaticamente é saúde, que o esporte automaticamente forma bons seres humanos;

Professor IF4: [...] o acervo cultural historicamente produzido, problematizando questões de opressão, discriminação e exclusão que o sujeito encontra na sociedade [...];

Professor IF6: [...] as questões de gênero, sexualidade, alimentação, a respeito do doping. De acordo com as turmas há as temáticas transversais.

Os professores IF2, IF3, IF4 e IF6 sinalizam que as práticas da EF podem proporcionar conhecimentos curriculares em que os estudantes reflitam sobre problemáticas sociais que podem ser superadas com atitudes solidárias e humanas. Nesses termos, as práticas de ensino da EF podem proporcionar, para além da experimentação de práticas corporais, da aprendizagem cognitiva de conceitos e de fatos presentes no cotidiano, conhecimentos a partir dos quais os estudantes possam agir e construir uma sociedade mais justa.

González e Fensterseifer (2009) apontam que a instituição escolar impõe para seus componentes curriculares uma abordagem cultural, transformados em conteúdos escolares, para que os sujeitos sejam inseridos no universo da vida humana, possa desenvolver toda sua potencialidade e tenham melhores possibilidades de acesso à condição de cidadãos. Isso significa que a EF deve identificar na cultura corporal, elementos que podem ser transpostos em conteúdos de ensino, os quais, nos processos pedagógicos, possibilitem aos estudantes experiências de aprendizagens que forneçam uma base sólida para inserção e construção de uma sociedade que tenha características de justiça, equidade e respeito as diferenças.

4.5 OS CONHECIMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O currículo escolar e o planejamento de ensino das disciplinas devem, necessariamente, estar engajados às especificidades do projeto pedagógico da instituição de ensino. Isso demanda para a EF integrar-se à proposta curricular do ensino médio integrado e, com isso, apresentar os conteúdos ou temáticas que se relacionam com essa modalidade de ensino. Sacristán (2000, p.15), salienta que o currículo formal prevê a “[...] concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num contexto histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação”. Nesses termos, buscou-se compreender como os colaboradores do estudo relacionam os saberes curriculares específicos da EF com os conhecimentos necessários à formação na EPT.

Os participantes consideram que a EF pode contribuir para a formação profissional, a partir dos conhecimentos sobre o corpo. Com base nessa especificidade de conhecimentos, os docentes destacam dois aspectos específicos: a análise crítica sobre o modo de produção no âmbito do emprego e os aspectos relacionados ao lazer e à saúde do trabalhador. Com respeito a isto, os professores IF1, IF4 e IF6 citam algumas possibilidades pedagógicas:

Professor IF1: Os conhecimentos sobre o corpo, com conhecimentos críticos. Para pensar sobre modo de produção e a reflexão crítica sobre as relações sociais no trabalho. Ter o trabalho como princípio educativo;

Professor IF4: Tratar das relações de corpo e trabalho, a temática lazer e as relações de trabalho, a questão da saúde no trabalho;

Professor IF6: A inserção do trabalho e lazer e a necessidade que o homem tem do tempo de repouso. Por exemplo, como me portar mediante o meu entrevistador em um seminário ou em uma entrevista de emprego.

Os elementos que cercam as relações entre “corpo” e “trabalho” são indispensáveis à formação dos estudantes da EPT. Por meio do trabalho corporal, os recursos naturais são transformados em geração de tecnologias, são produzidos bens e materiais de consumo e acontece a prestação de serviços em diferentes setores. Diante disso, é de fundamental importância problematizar em práticas de

ensino da EF, os aspectos inerentes a instrumentalização corporal no ambiente de emprego e nas situações de rendimento que envolvem a cultura corporal.

Para Boscatto (2008), a racionalização técnica é uma forma de potencializar o corpo e as manifestações da cultura de movimento. O autor enfatiza que “[...] nessa lógica, há uma inversão do potencial humano em força de trabalho, ou seja, o corpo instrumentalizado tecnicamente serve como vida transformada em mercadoria” (ibid., p.19). Isso significa para a EF possibilitar a reflexão crítica sobre o corpo no contexto da cultura corporal, das relações produtivas e sociais no âmbito do emprego, no tempo de lazer e as razões que levam ao cuidado com a saúde do trabalhador.

Esses elementos pedagógicos poderão contribuir com formação do cidadão que atuará no âmbito do emprego e que, sobretudo, compreenderá as relações entre produção, consumo e o trabalho corporal. Silva, Silva e Molina (2016), entendem que é papel dos institutos federais possibilitar aos estudantes assumirem a

[...] categoria cidadão (categoria política) que não pode ser substituída pela categoria consumidor (categoria econômica); a que compreende, pela mesma perspectiva, que precisamos lutar por direitos de cidadão e não por direitos de consumidor; a que compreende que a escola também é um lugar em que se ensina a lutar pela conquista e sustentação de direitos humanos e sociais (SILVA; SILVA e MOLINA (2016, p. 333).

Além desses elementos que se referem à análise crítica sobre o modo de produção corporal no âmbito do emprego, os professores IF2, IF3, IF5 e IF6, destacam a importância de tratar pedagogicamente de questões inerentes à saúde no ambiente laboral. Segue as falas dos entrevistados:

Professor IF2: Ergonomia, alongamentos, conhecimentos sobre o corpo. Como ele suporta uma carga x [...] exemplo uma costureira fica sentada 8h por dia, pode ter uma atrofia, mas porque tem uma atrofia, como evitar. Junto com os conceitos de ergonomia, a ginástica laboral, LER. Para que no ambiente de trabalho a pessoa realize atividades que superem as doenças ocupacionais;

Professor IF3: Trabalho relacionado a ginástica laboral. A gente faz um estudo das funções que eles podem desempenhar dentro da profissão que eles estão se formando. A partir de aí analisar movimentos, posturas as estruturas mais utilizadas e trabalhar uma ginástica preventiva, curativa em função do tipo de trabalho;

Professor IF5: Conhecimentos do corpo, anatomia, fisiologia, saber o funcionamento, alongamentos, posturas, estresse. O estresse é resultado de determinado tipo de postura, ocasionado pelo trabalho e isso pode ocasionar outros tipos de doenças;

Professor IF6: Questões de ergonomia, como se portar em diversos ambientes, vestimenta em EF é diferente de ir para o laboratório de química.

Historicamente, a EF tem uma relação muito próxima com as abordagens relacionadas às ciências da saúde e, no caso da atuação no ensino médio integrado, essa relação torna-se ainda mais nítida, como apresentada anteriormente em estudos de Sampaio (2010), Silva (2014) e Boscatto e Darido (2017). As temáticas apresentadas pelos professores vinculadas à ginástica laboral, à ergonomia e à educação postural, dão a impressão de que EF têm um viés higienista e utilitarista que se relaciona com a prevenção de doenças posturais ocasionadas pelo ambiente laboral.

Essa dimensão de conhecimentos vinculados às ciências naturais e que se relacionam com a saúde corporal merecem atenção especial nas práticas educativas do ensino médio integrado. Tal pertinência pode ser justificada devido à necessidade de os estudantes compreenderem que o corpo é formado a partir de elementos físicos/biológicos que se relacionam e interagem com aspectos culturais. Nesses termos, o emprego (aspecto cultural) ocupa grande parte do tempo diário da vida dos sujeitos, carecendo de uma análise das relações ergonômicas⁴⁷ que acontecem no ambiente laboral.

Ademais, os conhecimentos de caráter científico, mencionados pelos professores, podem possibilitar aos estudantes o reconhecimento dos limites e possibilidades corporais (aspectos anatômicos-fisiológicos), bem como das demais relações sociais e produtivas desenvolvidas no âmbito do emprego. Nessa relação, o trabalho aparece como princípio educativo para o ensino médio integrado na medida em que

[...] proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições

⁴⁷ Etimologicamente o termo “Ergonomia” significa, *ergon*: trabalho e *nomos*: normas, regras, leis. De maneira geral, a ergonomia trata de adaptar as condições do desenvolvimento do trabalho ao corpo dos sujeitos, objetivando o bem-estar do ser humano no desempenho nas funções laborais.

naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2013, p. 39).

Nesse contexto, entende-se que existem conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico-científico da EF que podem se articular com as especificidades curriculares do ensino médio integrado. Cabe, então, explicitar de maneira sistematizada quais são esses conhecimentos curriculares que devem fazer parte da formação dos estudantes nessa modalidade de ensino.

5 A PRODUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EF NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESFORÇO INTELECTUAL VIÁVEL?

Verificou-se com os participantes a necessidade e a possibilidade de construir coletivamente uma proposta curricular que atendesse as especificidades da EF no ensino médio integrado. Dos seis professores participantes do estudo, cinco se posicionaram favoráveis à construção coletiva de elementos curriculares, que podem contribuir com a organização pedagógica da EF no ensino médio integrado.

Tal posição, no entendimento da maioria dos professores, pode ser justificada pela necessidade de superar o caráter recreativo e compensatório atribuído a algumas práticas da EF que se vinculam à dimensão procedimental dos conteúdos. Além disso, para os entrevistados, é importante constituir uma estrutura curricular que norteie o trabalho pedagógico cotidiano, por meio de uma sistematização de conhecimentos indispensáveis à aprendizagem dos estudantes.

Em resposta ao questionamento sobre a viabilidade de construir coletivamente uma proposta curricular para a EF no ensino médio integrado, os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6 se expressaram da seguinte forma:

Professor IF1: Sim, porque **a EF tem problema sério da bola, dizem que na EF o aluno vai lá para “desestressar”**. Temos que avançar bastante nesse sentido, superando o simples saber-fazer, de uma atividade compensatória. **Você pode ter algumas orientações, linhas de orientações seriam importantes.** Temos uma mudança grande do corpo docente. Se tem alguma estrutura você consegue avançar (grifo nosso);

Professor IF2: Eu acredito que é válido **e importantíssimo. Essa tentativa de buscar uma universalização dos conteúdos de ensino**, a gente só tem a ganhar (grifo nosso);

Professor IF3: [...] é necessário algo mais geral [...] uma estrutura lógica, coerente com o trabalho, de modo a possibilitar que cada um faça à sua maneira é possível;

Professor IF5: **Termos um documento que nos dê orientações é importante. Por que a gente as vezes faz não o que é melhor para o aluno e sim para o professor.** Assuntos referente a saúde, conhecimentos sobre o corpo e sobre a cultura corporal de movimento (grifo nosso);

Professor IF6: Vejo que sim, **porque tem algo a que se pautar para elaboração de seu planejamento**, se não fica tudo muito perdido. **Tipo a EF é tudo e não é nada ao mesmo tempo, então você tem norte**, como em outras áreas [...] (grifo nosso).

A opinião da maioria dos participantes vem corroborar com a tese que permeia o presente estudo. Eles destacam a necessidade de ter um documento norteador dos seus planejamentos de ensino, que apresente uma progressão de conhecimentos curriculares a serem desenvolvidos nas práticas da EF⁴⁸. Tal entendimento demonstra a histórica necessidade de uma sistematização curricular para a EF, já apresentada por estudiosos da EF, como Darido (2001), Freire e Scaglia (2004), Kunz (2004), González (2006), Almeida e Fensterseifer (2014).

Nas expressões dos entrevistados pode-se identificar algumas características dessa proposta curricular, quais sejam: um documento geral que contenha elementos comuns a todos e que, na mesma medida, dialogue com as diferentes particularidades locais e da própria EPT; que apresente uma sistematização de saberes para além da dimensão procedimental dos conteúdos; que situe o sentido da EF na formação dos estudantes do ensino médio integrado; que contribua efetivamente com a aprendizagem dos estudantes e não se detenha apenas aos conhecimentos pedagógicos que o professor domina; que contenha uma estrutura lógica e coerente com o que se pode implementar.

As características apresentadas pelos colaboradores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6, vêm na direção de delinear a organização dos conhecimentos curriculares. Entende-se que uma proposta curricular pode acrescentar na sistematização dos conteúdos de ensino na medida em que

[...] orienta o trabalho dos educadores no sentido de que todos os alunos possam alcançá-los, mas no decurso de um tempo bastante razoável, o que permite a flexibilização das estratégias de ensino, a diferenciação curricular, de maneira a contemplar suas trajetórias singulares (VASCONSELLOS, 2011, p. 167).

Os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6, ao se posicionarem favoravelmente à construção de uma base curricular para a EF, se aproximam de uma perspectiva de cultura universal apresentada por Forquin (1993; 2000) e Cucho (2002), para a seleção dos saberes curriculares. Observa-se, portanto, que esses professores entendem que existem elementos universais presentes na cultura

⁴⁸ Forquin (1993), demonstra que em virtude do instrumentalismo relacionado ao saber-fazer, que leva à utilidade imediata, há uma instabilidade nos programas e cursos escolares por toda a parte, acompanhada de uma dificuldade em identificar o que precisa ser ensinado na educação básica.

corporal, que podem fazer parte de uma proposta curricular, fornecendo subsídios para a elaboração de seus próprios planejamentos de ensino.

Para Forquin (1993), a educação tem uma relação orgânica com a cultura, pois, os conteúdos de ensino provêm de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores oriundos de fontes diversas e de épocas diferentes. Cabe, então, às áreas do conhecimento científico e seus respectivos componentes curriculares realizarem um tipo de seleção e sistematizar o que pode ser ensinado aos estudantes. De forma específica para este estudo, os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6 entendem ser necessário sistematizar elementos que podem compor um núcleo comum de saberes oriundos da cultura corporal, os quais devem ser transpostos para as práticas pedagógicas do ensino médio integrado.

Entretanto, essa perspectiva universalista para a construção curricular, não foi acolhida por todos os professores participantes do estudo. Especificamente, o professor IF4 demonstrou na entrevista uma posição contrária à elaboração coletiva de uma proposta curricular que atendesse à EF no ensino médio integrado da instituição investigada. A partir de partes do diálogo realizado entre o pesquisador e o participante Professor IF4, pode-se compreender mais claramente seu posicionamento:

Pesquisador: É possível nós pensarmos em uma sistematização curricular a partir da questão: o que é necessário que os alunos aprendam no ensino médio integrado. É possível traçar elementos universais, em comum a todos?

Professor IF4: **Não, não para mim. É impossível e aí a crítica a BNCC, é local, é aqui, é específico [...] primeiro semestre de 2016, curso técnico em administração, não dá para universalizar [...] os professores precisam olhar para a prática e os estudantes e ver o que precisa ser aprendido**, ela não pode ser externa (grifo nosso).

Pesquisador: Se a gente sentar e construir aspectos que os estudantes precisam aprender?

Professor IF4: Isso não necessariamente dá conta daquilo **que os estudantes acham necessário, foge daquilo que é local**. Pode até ter a tentativa de universalizar, mas aí eu deixo alguns elementos locais, aí é um dilema, **quanto mais eu universalizo, mais eu distancio dos estudantes** (grifo nosso).

Pesquisador: Na nossa conversa você trouxe exemplos de caráter universal, social, como o racismo e o preconceito, trabalhados por meio do conteúdo esporte. Esses elementos são específicos da tua localidade ou são de caráter universal?

Professor IF4: **O racismo é de caráter universal, acredito que sim. Mas ele é um elemento dentro do conhecimento que está sendo**

produzido. A partir do esporte que estávamos trabalhando **aqui nas aulas, os estudantes identificaram algo potencialmente a ser estudado, aí relacionando o preconceito e os racismo, mas é algo que emerge, que aparece.** Eu poderia universalizar isso? Acho que sim, o planejamento é um ponto de partida como você falou, uma referência. Eu tenho dificuldade com a própria ementa, tem momento que a ementa não dá mais conta, aí é um problema para mim (grifo nosso).

No entendimento do Professor IF4, a possibilidade de realizar uma sistematização curricular juntamente com os demais participantes do estudo é difícil ou “impossível” de acontecer. Para a organização do currículo, ele apresenta uma perspectiva particular, local, com base no conhecimento em que os estudantes possuem. Na sua visão, a busca por elementos universais para o currículo “foge daquilo que é local” e o distancia dos estudantes.

A perspectiva apresentada pelo professor também é defendida por outros autores da EF escolar como Daólio (2002), Neira e Nunes (2006), os quais se aproximam da concepção particularista de cultura (CUCHE, 2002), para a seleção dos saberes curriculares. Prioriza-se como princípio para a elaboração do currículo escolar a problematização do contexto sociocultural específico em que os estudantes vivem. Nesse caso, as diversas “culturas” e seu próprio contexto local devem ser consideradas como elemento balizador na elaboração de uma organização curricular.

É importante considerar que a sistematização para o currículo da EF no ensino médio integrado com base em conhecimentos que constituem um núcleo comum, não exclui as diferenças presentes nas diferentes escolas em que atuam esses professores. Da mesma forma que os aspectos particulares e específicos de cada estabelecimento de ensino não estão desconectados do universo cultural ou de relações sociais que acontecem em diferentes contextos. Tal afirmação foi inclusive exemplificada pelo próprio participante, quando ele faz uma relação entre as questões de discriminação social e preconceito trabalhados em uma de suas aulas:

[...] foi tratado uma temática sobre o preconceito. Eu trouxe uma página com reportagens do jornal tratando sobre situações de preconceito. Era a situação de um atleta de vôlei que assume a sexualidade. O outro recorte caso foi o caso do goleiro Aranha sobre racismo (PROFESSOR IF4).

As relações sociais que envolvem a discriminação social em forma de preconceitos não se limitam ao contexto particular em que atua o professor IF4. Esses elementos, por ele apresentados, vêm ao encontro do que descreve Forquin (1993): o núcleo comum de conteúdos não exclui a existência de diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo que torna possível dimensionar as diferenças, aquilo que permite o reconhecimento das diferenças e o exercício de solidariedades. O desafio a que se propôs este estudo é, justamente, buscar por uma organização curricular que contribua com a legitimidade pedagógica da EF no ensino médio integrado, que apresente um conjunto de saberes curriculares “pensados coletivamente” e que, ao mesmo tempo, possibilite a aproximação com especificidades dos docentes participantes do estudo.

Na sequência do diálogo, é possível compreender melhor o seu posicionamento:

Professor IF4: Para mim, o “como” está diretamente relacionado ao “o que”, acho que ali está nosso dilema. Você faz uma diferenciação, isso aqui é “o que” e “o como”, cada um faz de sua forma [...] para mim a gente produz conhecimento no cotidiano da escola e **a gente não simplesmente assimila conhecimento, a gente não engole conhecimento, aí é uma perspectiva conceitual, epistemológica. Se for em uma perspectiva de assimilar conhecimento, a gente generaliza tudo e a gente consegue fazer. Mas se a gente partir da perspectiva de que produz conhecimento, que é a minha perspectiva, quando eu trago o esporte para dentro da escola eu vou produzir conhecimento sobre o esporte.** Eu não vou simplesmente assimilar conhecimento sobre o esporte dentro da escola. (grifo nosso).

Pesquisador: Então, concordo plenamente, que a construção do conhecimento se dá numa relação dialógica, partindo e reconhecendo até mesmo, as subjetividades dos alunos. Porém, o professor está em um nível de conhecimento acima dos alunos. Com isso, ele possui elementos científicos e um nível de conhecimento maior do que os alunos. Por isso é que os alunos vão a escola.

Professor IF4: Aí é uma questão epistemológica. Mesmo **o professor tendo uma maior bagagem acadêmica, científica, isso não me autoriza o que os estudantes têm que aprender.** É justamente construir o conhecimento com os sujeitos. **Ter uma bagagem acadêmica maior não dá o direito de determinar aquilo que tem que ser aprendido.** Para mim não autoriza, a questão de ter experiência, da bagagem não autoriza a determinar aquilo que os sujeitos devem aprender (grifo nosso).

As expressões do professor IF4 evidenciam sua convicção de que uma organização coletiva de conhecimentos curriculares e, por consequência uma sistematização que demonstre “o que ensinar”, acaba por limitar as práticas de

ensino, a “assimilação” de conhecimentos, além de restringir a possibilidade de “construir” conhecimentos em aulas de EF. É difícil identificar precisamente o limiar em que os estudantes assimilam ou constroem conhecimentos. Talvez essa seja uma relação que acontece de forma conjunta.

Todavia, entende-se que a elaboração de uma proposta curricular, necessariamente, não condiciona e não limita o processo de ensino-aprendizagem a assimilação de conhecimentos. A assimilação ou a construção de conhecimentos fazem parte ou resultam de todo o processo de ensinar e aprender, o qual é mediado pelo docente que implementa práticas de ensino.

Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem acontece na sala de aula, na quadra poliesportiva, ou seja, no “chão da escola”, perpassando, necessariamente, por interações comunicativas entre sujeitos capazes de dialogar, raciocinar e refletir sobre o estudado. Nessa esfera, o professor parte de saberes historicamente acumulados, investigados pelas ciências, pelas artes, pela filosofia e demais áreas do conhecimento científico que podem possibilitar ao estudante refletir e conhecer sobre a cultura, o mundo, as relações éticas, as questões necessárias ao exercício da cidadania e a convivência humana e, com isso, construir seus próprios conhecimentos, atitudes e formas de agir.

Para isso, o processo de mediação pedagógica é determinante. Por exemplo, pode-se preconizar metodologias ou estratégias de ensino com base na discussão, na problematização de situações⁴⁹ ou na produção de conhecimentos que foram construídos a partir de conteúdos de ensino ou temáticas previamente sistematizadas e previstas em uma proposta curricular. Ou seja, o protagonismo do professor durante o processo de ensinar e aprender é determinante.

O professor que atua com educação pública tem a licença e a atribuição do Estado para selecionar e transpor para as práticas de ensino, os aspectos culturais (universais e particulares) que são produzidos cientificamente e que podem ser sistematizados na forma de saberes curriculares e de conteúdos de ensino. Fensterseifer (2013) entende que, obviamente, o professor não pode “fazer qualquer

⁴⁹ O texto de Barbosa e Moura (2013) faz menção às metodologias ativas de aprendizagem. Nessa perspectiva de ensino, o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

coisa” em uma escola pública, mas, sobretudo, tem a “[...] responsabilidade com o componente curricular para o qual fomos contratados e estamos habilitados” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 127).

A habilitação profissional perpassa pela formação em nível acadêmico que, necessariamente, é permeada, em sua essência, por conhecimentos de natureza científica. Nessa direção, Young (2011) considera que a escola é um lugar da problematização do “conhecimento poderoso”, o qual não faz parte ou é obtido no cotidiano dos sujeitos. Nesses termos, “O currículo deve excluir **o conhecimento do dia a dia** dos alunos, já que esse conhecimento **é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores**. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2011, p. 403, grifo nosso).

6 A PROPOSTA CURRICULAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSC

A Proposta Curricular apresentada neste capítulo é fruto do processo de construção colaborativa realizada em ambientes virtuais em que participaram os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6. Este documento norteador das práticas de ensino da EF, conforme mencionado anteriormente, foi construído com base nas entrevistas e conversas via Skype, nos planejamentos de ensino e nas referências teóricas⁵⁰ que os colaboradores do estudo utilizam para a elaboração dos planejamentos de ensino, e produzida diretamente na plataforma do Google Docs⁵¹.

Foram construídos quatro tópicos que compõem a referida Proposta Curricular: 1) Fundamentos norteadores dos processos educativos do IFSC; 2) A EF no ensino médio integrado: conhecimento e especificidade (finalidades de EF no ensino médio integrado); 3) Sistematização curricular da EF no ensino médio integrado e; 4) Temas articuladores dos conhecimentos da EF, cujo detalhamento ocorre nas seções a seguir.

6.1 FUNDAMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO PEDAGÓGICO NO IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública, vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/MEC, que oferece formação e qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino. Além de oferecer cursos de capacitação de curta duração, tais como: cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, Proeja⁵², ensino superior e pós-graduação, a ênfase dessa instituição está em ofertar o ensino médio integrado a EPT.

⁵⁰ É fundamental destacar que além dos vários aspectos apresentados pelos professores participantes do estudo, a produção desta Proposta Curricular teve base no Projeto Pedagógico Institucional do IFSC (2015), na 2ª versão da BNCC Brasil, (2016), nas Lições do Rio Grande (2009) na Proposta Curricular do Paraná (2008), de Rondônia (2013) e do Estado de São Paulo (2012).

⁵¹ Acesso no link: <https://drive.google.com/drive/folders/0B31yozBGNzl2aFBENldHSmtFZ2s>

⁵² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

A Lei nº 11.892/2008, que dá origem aos institutos federais, prevê em seu Art. 7º, parágrafo I, que uma das finalidades dessas instituições é “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Nos cursos integrados, os estudantes têm acesso à formação de nível médio de maneira articulada com a formação necessária para a atuação profissional, em diferentes áreas do conhecimento, setores e arranjos produtivos regionais.

Os institutos federais têm a atribuição de desenvolver processos de ensino que atendam à necessidade da formação profissional adequada às exigências contemporâneas com base em princípios éticos, de justiça e de solidariedade. A efetivação das práticas de ensino deve estar em consonância com os objetivos da própria instituição. Nessa direção, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC salienta que as ações pedagógicas desenvolvidas nos diferentes componentes curriculares devem:

[...] garantir aos alunos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária (BRASIL, 2015, p. 38).

Para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, o IFSC adota uma concepção de ensino baseada no diálogo e na reflexão crítica acerca das relações humanas ocorridas no âmbito da ciência, do desenvolvimento do trabalho e da cultura. O Projeto Pedagógico da Instituição salienta que:

[...] a concepção de educação que fundamenta o trabalho no IFSC é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social, como um processo de humanização dos homens [...] inserido no contexto de suas relações sociais (BRASIL, 2015, p. 38).

Para que essa concepção se concretize, torna-se necessário desenvolver práticas educativas que superem o desenvolvimento de competências e habilidades para a realização de tarefas manuais ou intelectuais da atividade produtiva. Sobretudo, as ações pedagógicas devem proporcionar a compreensão crítica dos

fenômenos socialmente construídos no âmbito da cultura, da ciência e do trabalho. Nessa perspectiva, Pacheco (2011) entende que a

[...] a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos institutos federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011, p. 16).

Para isso, é importante que o processo de ensinar e aprender se desenvolva em uma relação de diálogo considerando-se os saberes prévios dos estudantes. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC:

O ensino deve ser significativo, ou seja, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz para depois problematizá-lo, apresentando conhecimentos já sistematizados e historicamente construídos, provocando a reflexão e a crítica para se construir uma síntese e, então, produzir novos saberes (PDI/IFSC, 2015, p. 41).

Os preceitos que regem o IFSC demonstram que o processo pedagógico deve se pautar nos princípios de:

- inclusão, respeitando a pluralidade da sociedade humana;
- respeito à natureza e busca do equilíbrio ambiental, na perspectiva do desenvolvimento sustentável;
- diálogo no processo ensino-aprendizagem;
- humanização, formando cidadãos capazes de atuar e modificar a sociedade;
- valorização da tecnologia que acrescenta qualidade à vida humana;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPI/IFSC, 2015, p. 41).

Esses são princípios que devem nortear o currículo e o desenvolvimento das práticas educativas no IFSC. De maneira sintética, esses elementos pautam um currículo que tem como bases a inclusão, o comprometimento com o desenvolvimento produtivo sustentável, a humanização e a formação de sujeitos atuantes e autônomos na sociedade, o desenvolvimento da tecnologia em favor do desenvolvimento humano e da qualidade de vida de forma indissociável nos processos pedagógicos que envolvem as áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Com base nesses princípios e pressupostos legais apontados pelos documentos que orientam as ações pedagógicas pelo IFSC devem ser pautadas as práticas educativas da EF. A partir dos fundamentos a seguir, apresenta-se como esse componente curricular pode contribuir com a formação dos estudantes do ensino médio integrado à EPT, a partir da sua especificidade de conhecimento e finalidades pedagógicas.

6.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE

Os componentes curriculares da educação básica apresentam, necessariamente, uma especificidade de saberes curriculares e de finalidades que orientam a atuação pedagógica cotidiana dos docentes. A EF faz parte do currículo do ensino médio integrado e vem se configurando a partir de um conjunto de conhecimentos curriculares específicos que se materializam nas práticas pedagógicas de diferentes cursos integrados à educação profissional.

O desenvolvimento científico-acadêmico do campo da EF se compõe por diferentes posicionamentos teóricos e epistemológicos que, por sua vez, apresentam distintas formas de tratar os conhecimentos dessa prática pedagógica. Diante das diferentes concepções e possibilidades que podem nortear as práticas de ensino da EF, pode-se considerar que as práticas educativas no ensino médio integrado à EPT são desenvolvidas a partir de um conjunto de saberes curriculares oriundos de diferentes pressupostos teórico-científicos, os quais possibilitam o estudo do “corpo” e do “movimento corporal”. Existem elementos presentes na cultura corporal e relacionados ao corpo humano que caracterizam uma especificidade de saberes curriculares que devem ser sistematizados e pedagogicamente implementados em práticas de ensino.

Os elementos provenientes da cultura corporal são representados por meio de práticas corporais sistematizadas conhecidas como o esporte, as lutas, a ginástica, a dança e as práticas corporais de aventura. De acordo com a BNCC (2ª versão) essas práticas corporais apresentam três características fundamentais:

- a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal; b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; c) são produtos culturais vinculados com o

lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016, p. 100).

As práticas corporais relacionam-se estreitamente com o corpo humano. Existem aspectos biológicos (fisiológicos, anatômicos) e culturais (relações com o contexto social) que interferem e constituem o desenvolvimento corporal. É importante que os estudantes do ensino médio integrado problematizem e compreendam como se constitui e se desenvolve o corpo humano nos âmbitos do trabalho, das práticas corporais sistematizadas, da saúde, do lazer e dos demais contextos socioculturais. Os saberes sobre o corpo e as práticas corporais formam, então, uma especificidade de saberes que balizam o currículo da EF no ensino médio integrado. Esses elementos balizadores se contextualizam com problemáticas sociais contemporâneas denominadas de Temas Articuladores do Conhecimento⁵³. Os temas articuladores do conhecimento possibilitam a contextualização dos saberes específicos da EF, as problemáticas contemporâneas como corpo e trabalho, saúde e qualidade de vida, violência/preconceitos/discriminação social, tecnologias de informação e cultura digital e nutrição.

6.2.1 Finalidades da EF no ensino médio integrado

Com base em sua especificidade de conhecimento, a EF apresenta as seguintes finalidades de atuação pedagógica no ensino médio integrado:

- possibilitar práticas pedagógicas significativas aos estudantes, de forma que eles possam compreender, usufruir e se apropriar criticamente de uma parcela da cultura que se relaciona ao movimento corporal e ao corpo;
- contribuir com a ampliação do acervo cultural dos estudantes que superem as práticas esportivas tradicionais, a partir das manifestações de práticas corporais sistematizadas e de conhecimentos sobre o corpo;
- contribuir com a formação de um cidadão que compreenda criticamente o modo de produção, o que corpo produz, como ele produz e para quem produz, para além de um caráter utilitarista relacionado ao saber-fazer de

⁵³ Na sequência é melhor explicitado os temas articuladores do conhecimento da EF no ensino médio Integrado.

- habilidades para o desenvolvimento do trabalho e a prevenção de doenças ocupacionais;
- que os estudantes compreendam as manifestações corporais subjetivas e os fatores sociais que promovem a saúde, o estar bem e a qualidade de vida;
 - proporcionar experiências de movimento em que os estudantes reconheçam a fisiologia, as possibilidades e os limites corporais;
 - possibilitar experiências e debates em que os estudantes analisem criticamente os padrões culturais de rendimento, saúde, beleza, estética difundidos por aparelhos ideológicos como os meios de comunicação, a indústria mercadológica, entre outros;
 - proporcionar experiências de aprendizagem em que os estudantes reconheçam na convivência coletiva possibilidades de diálogo e reflexão, adotando-se uma postura crítica e democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate;
 - contribuir com a formação crítica que possibilite a reflexão sobre aspectos conceituais inerentes ao corpo e ao movimento humano, que promovam o exercício da cidadania com atitudes responsáveis em seu cotidiano.

6.3 SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As práticas corporais sistematizadas são manifestações provenientes da cultura corporal e manifestadas por meio de esportes, jogos⁵⁴, brincadeiras, lutas, dança, ginásticas entre outras expressões que envolvem o movimento humano e o corpo. De forma mais específica, elencaram-se para esta organização curricular as seguintes práticas corporais: esporte, dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura.

⁵⁴ Apesar de o “jogo” estar presente no universo da cultura corporal, para a sistematização curricular organizada aqui, o jogo não situa-se na condição de conteúdo de ensino com seus respectivos objetivos de aprendizagem e dimensões do conhecimento. Para o ensino médio integrado o jogo apresenta-se como uma possibilidade metodológica ou estratégia para ensinar as demais práticas corporais como, por exemplo, o esporte (jogos desportivos), as lutas (jogos de lutas) e a aprendizagem das demais manifestações de práticas corporais.

6.3.1 Práticas Corporais Sistematizadas

ESPORTE	
<p>Conceituação/caracterização:</p> <p>O esporte é uma manifestação da cultura corporal, de caráter competitivo, que tem como princípios a comparação objetiva de rendimento e a sobrepujança entre os adversários. Suas manifestações são formalmente organizadas por clubes, federações, confederações, empresas midiáticas e demais instituições que promovem o espetáculo esportivo.</p> <p>Além de ser exercido profissionalmente, o esporte em seu sentido amplo, pode ser praticado no âmbito do lazer, em instituições de ensino, com finalidades salutogênicas, por diversão, entretenimento, entre outros.</p>	
Dimensões do conhecimento	
<p>Conceitual</p> <p>Refere-se aos aspectos de análise, compreensão e reflexão sobre as características e o funcionamento dos esportes, quanto aos elementos da lógica interna (sistemas táticos, regras, tomadas de decisão individuais) e da lógica externa (aspectos socioculturais que interferem e caracterizam os esportes).</p>	<p>Objetivos de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o processo histórico de evolução do esporte moderno: princípios, características e regras; - Compreender a potencialização e a mercadorização do corpo no esporte de alto rendimento; - Refletir sobre o esporte na condição de uma das manifestações da cultura corporal e suas possibilidades de manifestações (rendimento, participação, lazer, saúde); - Interpretar os discursos midiáticos vinculado ao esporte de rendimento; - Confrontar opiniões e pontos de vista referentes ao esporte e às relações de gênero, preconceitos raciais, sexualidade, etnias e à saúde/doping, corrupção e violência; - Identificar as características dos esportes a partir de sua lógica interna (princípios táticos individual e coletivo); - Diferenciar e reconhecer as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna.
<p>Experimental/Procedimental</p> <p>Trata-se dos elementos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias à prática esportiva, ao usufruir e apropriar-se de forma proficiente das manifestações esportivas.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e praticar modalidades esportivas (invasão, rede ou parede e de marca) escolhidas pelo grupo; - Compreender e experimentar elementos relacionados à lógica interna dos esportes escolhidos: aspecto tático individual e estratégia coletiva dos esportes; - Desenvolver as coordenações necessárias para a prática proficiente de movimentos inerentes aos esportes, de modo a

	<p>utilizá-los dentro e fora do ambiente escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usufruir de diferentes possibilidades de habilidades motoras, técnicas e táticas dos esportes; - Perceber e experimentar as capacidades físicas e as habilidades motoras básicas e necessárias à modalidade esportiva escolhida; - Conhecer as regras básicas que norteiam o esporte estudado; - Contribuir com a organização de um evento esportivo e auxiliar na arbitragem.
<p>Atitudes e valores</p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter iniciativa, agir com criatividade e cooperação, gerando e propondo pontos de vista diferentes; - Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo de forma a compreender as diferenças individuais e colaborar para o alcance dos objetivos do coletivo; - Apropriar-se de regras esportivas priorizando o bem comum; - Discutir e modificar regras, preservando os princípios de solidariedade, equidade e inclusão; - Demonstrar autonomia na elaboração e desenvolvimento das práticas e corporais esportivas; - Reconhecer, na convivência com os colegas, maneiras de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.
DANÇA	
<p>Conceituação/caracterização:</p> <p>As danças podem ser caracterizadas por movimentos rítmicos e expressivos, desenvolvidos de maneira individual ou coletiva com passos, coreografias que são acompanhadas por sons ou estilos musicais que expressam um ritmo específico.</p> <p>As danças representam contextos culturais e estilos nacionais, locais, folclóricos, de rua, clássicos, entre outros, produzidos historicamente e que expõem distintos significados.</p>	
Dimensões do conhecimento	
<p>Conceitual</p> <p>Refere-se aos aspectos de análise, compreensão e reflexão sobre as características das danças em suas diferentes representações e</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais danças típicas das regiões brasileiras, seus significados culturais e suas origens; - Compreender criticamente as manifestações culturais

<p>significados nos contextos locais, nacionais e internacionais.</p>	<p>(indumentária, gastronomia, costumes e curiosidades) das regiões sul, sudeste, nordeste, norte e centro-oeste do Brasil e as danças típicas dessas regiões;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os estilos e os significados culturais de danças internacionais; - Analisar as características das danças tematizadas das regiões brasileiras e internacionais (ritmos, passos, espaço, gestos, indumentária); - Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para realizar diferentes tipos de dança; - Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do lazer e do divertimento; - Analisar as relações de gênero nas danças; - Compreender a relação entre danças populares, mídia e mercado.
<p>Experimental/Procedimental</p> <p>Trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das danças.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças típicas presentes em diferentes regiões brasileiras; - Apropriar-se de um estilo de dança nacional ou internacional; - Experimentar diversas danças com vistas à prática nos momentos de lazer; - Relacionar os diferentes compassos ao ritmo de algumas músicas e danças; - Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, passos, gestos) de diversos tipos de danças; - Identificar e nomear passos/movimentos, indumentária e demais características de diferentes estilos de danças; - Identificar, compreender e recriar coletivamente os valores atribuídos às danças tematizadas; - Contribuir com a elaboração de um festival de dança para ser apresentado à comunidade escolar.
<p>Atitudes/valores</p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercer o diálogo e colaboração ao elaborar passos e coreografias; - Valorizar diferentes culturas e estilos de danças; - Evitar e discutir atitudes de discriminação de qualquer natureza relacionadas à prática da dança.

GINÁSTICA	
<p>Conceituação/caracterização:</p> <p>As ginásticas são diferentes práticas corporais, que podem proporcionar o reconhecimento das possibilidades e limites corporais. A ginástica é realizada com diferentes movimentos e, por vezes, com a utilização de implementos/aparelhos, que possibilitam o aprimoramento de capacidades físicas (força, resistência aeróbica, anaeróbica, flexibilidade), da conscientização corporal e a demonstração das possibilidades corporais em apresentações de caráter competitiva (esportiva) ou não.</p> <p>Existem classificações e métodos que historicamente representam diferentes formas de ginástica, como por exemplos: a ginástica de demonstração/geral, a ginástica laboral, a ginástica de competição, a ginástica de melhoria condicionamento físico, de conscientização corporal, as ginásticas aeróbicas, entre outras.</p>	
Dimensões do conhecimento	
<p>Conceitual</p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características e o funcionamento das diferentes formas de expressão da ginástica.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender a relação histórica entre a ginástica e a EF; - Identificar as diferenças entre as regras e os fundamentos técnicos das ginásticas; - Conhecer as diferenças entre os tipos de ginástica; - Verificar as possibilidades de prática de ginástica em momentos de lazer; - Diferenciar e refletir sobre as características dos exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.); - Conhecer as capacidades físicas necessárias à prática usufruto das ginásticas; - Conhecer os componentes da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho físico de rendimento; - Identificar os conceitos e fundamentos de um programa de ginástica laboral.
<p>Experimental/ Procedimental</p> <p>Trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, de capacidades físicas, ao usufruir e apropriar-se das ginásticas.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e praticar diferentes modalidades de ginástica; - Executar exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades motoras básicas, de acordo com os diferentes parâmetros de treinamento da ginástica; - Experimentar e desenvolver coordenações necessárias às capacidades físicas utilizadas nos movimentos corporais durante os movimentos ginásticos; - Experimentar e compreender sistemas/métodos elementares

	<p>de treinamento das capacidades físicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os substratos energéticos predominantes durante o exercício físico; - Construir de maneira coletiva uma apresentação que envolva movimentos ginásticos; - Identificar a relação entre movimentos corporais repetitivos e danos ao sistema osteomuscular; - Conhecer e construir uma sessão de ginástica laboral.
<p>Atitudes/valores</p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar iniciativas de criatividade e autonomia na elaboração de modalidades de ginástica; - Desenvolver atitudes de respeito às possibilidades e limites corporais dos colegas; - Aplicar o conhecimento de aptidão física no conhecimento de si mesmo e dos colegas, desenvolvendo ações de respeito e cooperação; - Analisar as condições existentes na comunidade para a prática de ginásticas, reivindicando a oferta e/ou a ampliação de programas para a população.
LUTAS	
<p>Conceituação/caracterização:</p> <p>As lutas são práticas corporais que exigem o enfrentamento direto entre os sujeitos, realizadas com regras previamente definidas e que empregam técnicas e táticas de imobilização, desequilíbrio, golpes de ataque e técnicas de defesa com o objetivo de defender-se ou dominar, pontuar e “finalizar” o oponente.</p> <p>Existem muitas modalidades de lutas que representam características e contextos culturais diferentes, como as lutas esportivizadas (judô, esgrima), as artes marciais (Kung Fu, jiu-jitsu), as técnicas específicas de defesa pessoal, as lutas de apresentação corporal como a capoeira.</p>	
Dimensões do conhecimento	
<p>Conceitual</p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características, origem, significados culturalmente produzidos pelas diferentes formas e modalidades de lutas.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características gerais e o contexto histórico-cultural que deram origem às diversas formas de lutas; - Compreender as lutas como manifestações culturais produzidas em determinados períodos e circunstâncias históricas; - Identificar os elementos socioculturais que originaram as

	<p>lutas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o processo de esportivização das lutas e escolher um “esporte de combate” para estudar profundamente; - Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas; - Conhecer as formas de interação entre oponentes que caracterizam as diversas lutas e os esportes de combate; - Reconhecer semelhanças e diferenças entre as lutas com base em critérios das lógicas internas e externas; - Identificar locais na comunidade onde são praticadas lutas; - Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas; - Diferenciar e problematizar a relação entre lutas, briga e violência.
<p>Experimental/Procedimental</p> <p>Trata-se da prática, da experimentação, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das lutas.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar as formas de interação entre os colegas exigidas pelas lutas; - Reconhecer distintas formas de ação sobre o corpo dos adversários; - Perceber e experimentar as capacidades físicas e as habilidades motoras básicas necessárias à prática das lutas; - Experimentar e recriar uma ou mais modalidades dos esportes de combate; - Experimentar e recriar diferentes lutas presentes na cultura corporal brasileira; - Cantar e acompanhar o ritmo das cantigas nas rodas de diferentes lutas; - Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais colegas.
<p>Atitudes/valores</p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e respeitar os colegas como “oponentes amigos” nas práticas de lutas; - Respeitar as diferenças de gênero no contexto social e das práticas das lutas; - Reconhecer situações de injustiça e de preconceitos geradas no contexto das lutas; - Superar preconceitos étnico-raciais vinculados aos contextos

	culturais em que são produzidas as lutas.
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	
Conceituação/caracterização:	
<p>As práticas corporais de aventura são manifestações presentes em ambientes urbanos e na natureza “preservada” que possibilitam o desafio e o risco controlado para seus praticantes. Para a BNCC (BRASIL, 2016), as práticas corporais na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico e “natural” cria para o praticante e as práticas de aventura urbanas, exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições de vertigem e risco controlado. Ambas práticas corporais podem ser praticadas em momentos de lazer, como as caminhadas em trilhas ecológicas, o skate, passeio de <i>bike</i> entre outros, mas também, são esportivizadas como o surf, as corridas orientadas, entre outras.</p>	
Dimensões do conhecimento	
<p>Conceitual</p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características das práticas corporais de aventura.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as características, as origens e as transformações históricas das práticas corporais de aventura; - Identificar possibilidades de realizar práticas corporais de aventura junto à natureza e no ambiente urbano em momentos de lazer; - Reconhecer o impacto no meio ambiente causado pelos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza; - Distinguir e identificar os recursos materiais necessários para as práticas corporais de aventura; - Identificar normas, os riscos, as técnicas e instrumentos necessários à proteção e segurança na realização das práticas corporais de aventura; - Entender a profissionalização e comercialização de serviços e espaços de práticas corporais junto à natureza; - Analisar a origem, indumentárias, instrumentos, regras e estratégias básicas implicadas na realização das práticas corporais de aventura escolhidas pelo grupo; - Escolher e avaliar a possibilidade de explorar o ambiente urbano e natural para a realização de práticas corporais de aventura; - Organizar atividades de experimentação de práticas corporais de aventura.
<p>Experimental/Procedimental</p> <p>Trata-se dos elementos</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar modalidades de práticas corporais de aventura

<p>relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das práticas corporais de aventura.</p>	<p>escolhidas pela comunidade escolar, com potencial para o envolvimento em momentos e contexto de lazer;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias) das práticas corporais de aventura escolhidas; - Desenvolver práticas corporais de aventura junto ao ambiente urbano e na natureza, observando normas básicas de segurança; - Organizar-se coletivamente e implementar práticas corporais de aventura em ambientes natural e urbano; - Identificar os riscos e formular estratégias e observar normas de segurança, para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura no ambiente urbano e na natureza; - Apreciar a realização segura e autônoma das práticas corporais de aventura.
<p>Atitudes/valores</p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e respeitar as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente urbano e natural nas práticas corporais de aventura; - Realizar as práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio urbano e natural minimizando os impactos de degradação ambiental; - Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida e adotar atitudes de preservação do ambiente; - Compreender a necessidade de conservar os recursos naturais com os quais interagem no dia a dia; - Posicionar-se sobre a preservação dos ambientes como requisito básico para a realização de práticas corporais; - Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às práticas corporais de aventura.

Quadro 7 - Sistematização curricular das práticas corporais para o ensino médio integrado
 Fonte: Colaboradores e autor da pesquisa (2017).

6.4 TEMAS ARTICULADORES DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As práticas corporais e os conteúdos de ensino da EF se articulam com temáticas e problemáticas contemporâneas, socialmente relevantes e que são passíveis de discussão e reflexão nas práticas de ensino. Foram identificados os

seguintes temas passíveis de inclusão no currículo da EF do ensino médio integrado: Saúde, Corpo e Trabalho; Violência, preconceitos e discriminação social; Tecnologias de informação e a cultura digital e Nutrição.

6.4.1 Saúde

A saúde está associada a um conjunto de fatores e condições físicas, socioeconômicas e culturais, que repercutem na qualidade de vida dos sujeitos. Envolve elementos intrínsecos ao corpo como o bem-estar físico, biológico e psicológico, mas, também, elementos externos como os relacionamentos sociais e o acesso a condições básicas de assistência. Nesse contexto, a saúde pode ser estudada em aulas de EF a partir de sua relação com as práticas corporais, ao exercício físico, à prevenção de doenças crônico-degenerativas, aos padrões de beleza e estética, entre outros.

Podem ser elencadas algumas possibilidades de articulação pedagógica entre a temática saúde e as práticas da EF no ensino médio integrado:

- a) a variedade de exercícios físicos e de práticas corporais como possibilidades de melhoria da saúde e da qualidade de vida;
- b) aspectos físicos e culturais que interferem no envelhecimento saudável;
- c) os cuidados com o corpo (prevenção) como condição para a melhoria saúde;
- d) as adaptações corporais durante a prática de exercícios físicos;
- e) fatores motivacionais e condições objetivas para o envolvimento em programas de exercício físico;
- f) padrões de saúde e desempenho físico, beleza, estética corporal e a relação com universo cultural em que são produzidos;
- g) noções da relação entre saúde, atividade física e a propensão ao desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas;
- h) os componentes da aptidão física relacionada à saúde como um recurso para a melhoria e manutenção da saúde;
- i) ambientes e possibilidades de espaços físicos para a prática de atividade física no âmbito do lazer;
- j) as práticas corporais como possibilidade promoção de saúde, bem-estar a partir de seu usufruto no cotidiano.

6.4.2 Corpo e Trabalho

A constituição física, biológica e cultural do corpo humano e a sua utilização como força de trabalho no âmbito do emprego, é tema de estudo de fundamental importância para o ensino médio integrado. Existem aspectos físicos e biológicos que se relacionam com o universo culturalmente produzido, que formam e potencializam o corpo.

Nessa relação, se apresentam problemáticas de estudo de fundamental importância a aprendizagem dos estudantes como, por exemplo: os estereótipos culturalmente produzidos de beleza, gênero e sexualidade; os fatores que potencializam a força de trabalho no âmbito laboral; os cuidados com a saúde do trabalhador; os aspectos físicos e biológicos que contribuem com a melhoria da condição de saúde dos sujeitos. Nessa esteira se articulam diferentes possibilidades pedagógicas para a EF no ensino médio integrado:

- a) as relações entre corpo e saúde, corpo e estética, corpo e esporte, corpo e gênero, corpo e sexualidade, corpo e trabalho, como elementos influenciados por contextos histórico e culturalmente construídos;
- b) a produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação do corpo em uma perspectiva crítica dos modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas;
- c) os padrões estéticos corporais e suas implicações na mercadorização e controle dos corpos;
- d) a potencialização do corpo em forma de produção de trabalho;
- e) a esportivização e o corpo como mercadoria;
- f) possibilidades de usufruir de práticas corporais em momentos de lazer;
- g) fatores ergonômicos, anatômicos e antropométricos que melhoram o bem-estar corporal durante a atividade laboral;
- h) a relação entre movimentos corporais repetitivos e danos ao sistema osteomuscular;
- i) a ginástica laboral como uma das formas de prevenção de lesões corporais;
- j) possibilidades e limites corporais para o desenvolvimento de capacidades físicas;
- k) a aptidão física como recurso para a melhoria e manutenção da saúde no

- ambiente de trabalho;
- l) funcionamento do corpo humano como forma de reconhecer e modificar as atividades diárias, valorizando-as como recurso para o bem-estar corporal;
 - m) os exercícios aeróbios e anaeróbicos como possibilidades de conhecimento do corpo e de prática cotidiana;
 - n) noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
 - o) noções básicas de práticas de primeiros socorros, frente às lesões mais comuns ocorridas nas práticas corporais e no ambiente laboral.

6.4.3 Violência, preconceitos e discriminação social

A diversidade e a pluralidade humana e cultural devem ser compreendidas e respeitadas, pois são elementos que formam qualquer grupo, comunidade ou a sociedade. As dimensões continentais do Brasil tornaram possível a imigração de sujeitos que colonizaram ou ainda vêm buscar a sobrevivência em diferentes partes do país.

Nessa condição, é fundamental que os estudantes compreendam e respeitem as características étnicas, culturais e as demais diversidades de classe socioeconômica, de raça, de religião, das pessoas com deficiência e dos demais grupos minoritários, com vistas a superar as relações discriminatórias e excludentes que podem ocorrer na sociedade brasileira. Diante desse contexto, se relacionam problemáticas imprescindíveis de discussão nas práticas pedagógicas:

- a) debater informações sobre as diferenças de gênero, etnias e demais preconceitos, com vistas à superação da discriminação e ao bem comum de todos;
- b) reconhecer no outro a possibilidade de dignidade humana, igualdade de direitos e o respeito às diferenças e diversidades;
- c) o conhecimento das diferenças como elemento potencializador da vida em grupo e valorização das práticas de inclusão referentes às pessoas com ou sem deficiência;
- d) os padrões de desempenho esportivo, de beleza e estética corporal como elemento culturalmente construído;
- e) as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de

- grupos e que caracterizam as classes sociais, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, entre outros;
- f) superar preconceitos quanto à participação em práticas corporais menos difundidas;
 - g) compreender e respeitar as diferenças entre gêneros, etnias e pessoas com deficiência em diferentes práticas corporais.

6.4.4 Tecnologias de informação e a cultura digital

As tecnologias estão presentes no cotidiano dos sujeitos e, cada vez mais, elas se enraízam, de forma sutil e “imperceptível” na cultura. Produzem-se formas de ser, hábitos, linguagens e formas de comunicação em ambientes virtuais interativos, os quais alteram o comportamento humano e da sociedade ao constituir-se uma espécie de cultura digital. Os meios de comunicação têm exercido importante papel no comportamento dos sujeitos. Por meio de diferentes programas de caráter jornalístico, esportivo, de entretenimento, publicitário, entre outros, as mídias propagam informações que podem influenciar na formação de princípios, atitudes, valores, formas de ser e de conviver dos sujeitos. Nesse contexto, é importante que os estudantes analisem as mensagens e a forma em que os elementos inerentes à cultura corporal são tratados pelos diferentes meios de comunicação.

Apresentam-se, portanto, algumas possibilidades pedagógicas em práticas da EF do ensino médio integrado:

- a) a comunicação gestual, escrita e imagética como possibilidade de transmitir informação em massa;
- b) as mensagens como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano;
- c) a pseudonecessidade do consumo exacerbado expresso em publicidades;
- d) os estereótipos estéticos corporais de saúde e beleza difundidos pelas mídias e o universo cultural em que são produzidas;
- e) as relações entre danças populares, mídia e consumo;
- f) orientações sobre exercício físico, nutrição, estética e saúde disponibilizadas pelos meios de comunicação;
- g) as inserções da mídia nos espetáculos esportivos;

- h) os discursos midiáticos relacionados ao desempenho esportivo;
- i) os meios de comunicação como co-organizadores do fenômeno esportivo.

6.4.5 Nutrição

Compreender as relações entre nutrição, exercício físico e desenvolvimento corporal é de fundamental importância aos estudantes do ensino médio. A busca pelos padrões de beleza, estética e pelo desempenho físico pode levar os sujeitos a consumirem alimentos e drogas que causam danos à saúde. Nessa relação, é fundamental discutir os condicionantes socioeconômicos, históricos e culturais que levam os sujeitos ao uso de drogas em uma sociedade pautada pelo rendimento. Apresentam-se, então, temas que podem ser estudados em práticas da EF:

- a) relações entre alimentação, mídia e consumo;
- b) hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis e suas consequências para a saúde;
- c) transtornos alimentares como anorexia, vigorexia e bulimia e as consequências corporais;
- d) a influência dos contextos culturais na ingestão alimentar;
- e) substratos energéticos e exercícios aeróbios e anaeróbicos;
- f) tipos e funções dos alimentos;
- g) alimentação e hidratação antes, durante e após a realização das práticas corporais;
- h) efeitos da alimentação da saúde do ser humano;
- i) efeitos dos diferentes tipos de drogas no organismo humano;
- j) a prática do doping no esporte de rendimento e em sujeitos não atletas;
- k) exercício físico e o uso de medicamentos, anabolizantes e suplementos alimentares;
- l) o uso de drogas lícitas e ilícitas e as suas consequências.

7 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A última etapa da coleta e da análise dos dados consistiu-se em realizar uma avaliação da Proposta Curricular com os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6 que participaram da produção coletiva. A principal intenção dessa fase do trabalho foi compreender, mesmo que de maneira inicial, suas principais contribuições e, de que maneira, esta base curricular pode ser implementada nas aulas de EF dos *campi* em que atuam os colaboradores da pesquisa. Para isso, foram analisados basicamente três fatores: 1) em que aspectos os participantes se identificam com a Proposta Curricular; 2) as principais contribuições do documento para as práticas da EF e; 3) a implementação e sistematização da Proposta nas práticas de ensino nas diferentes escolas em que atuam os professores.

Verificou-se, então, como os docentes identificam-se com a Proposta Curricular. As respostas obtidas nas entrevistas possibilitaram obter dois posicionamentos: quanto à perspectiva de ensino implícita ao documento e em relação aos conhecimentos curriculares já implementados.

Acerca da perspectiva de ensino presente na Proposta Curricular, o professor IF1 se expressou da seguinte maneira:

Ela prima principalmente pela reflexão e compreensão sobre o tema estudado [...] a proposta que a gente tem é trabalhar com esse processo de reflexão e discussão da vivência corporal, que compreenda a formação humana e a proposta vem a esse encontro. A busca de um pensar e não apenas de um fazer. Não é o jogo pelo jogo ou a prática pela prática (PROFESSOR IF1) (grifo nosso).

O professor IF1 dá ênfase a uma perspectiva de ensino em que as práticas corporais e os demais saberes curriculares passam a ser estudados e trabalhados pedagogicamente, com base no diálogo e reflexões entre os sujeitos. Dessa forma, as práticas corporais e os temas articuladores do conhecimento podem possibilitar aos estudantes a leitura do mundo e da própria sociedade da qual fazem parte. Essa perspectiva para o ensino da EF vem acompanhada dos “Movimentos Renovadores” da EF escolar para a qual “[...] não tem mais sentido trabalhar aula após aula sob a insígnia do ‘exercitar para...’ e sim tematizar a ‘cultura

corporal de movimento' como objeto de estudo da Educação Física" (GONZÁLEZ e FRAGA, 2012, p. 41).

Os demais professores identificam-se com a Proposta Curricular, a partir dos conteúdos de ensino e de temáticas que já vinham sendo desenvolvidas em suas práticas educativas. Os entrevistados destacam os seguintes aspectos curriculares:

Professor IF2: Boa parte é uma prática já abordada nas aulas, como **os temas da saúde, o corpo, as práticas corporais e esportivas** (grifo nosso);

Professor IF3: Ela vem se enquadrar no que a gente tem feito aqui no campus. **Os esportes semestralmente são trabalhados, a ginástica artística, rítmica.** A gente trabalha com a **ginástica laboral e a parte relacionada com a saúde** (grifo nosso);

Professor IF5: Da parte dos conteúdos **o esporte, a classificação, a lógica interna e a parte de competições.** As relações do **esporte na sociedade, no corpo, a parte da ginástica e da dança e os conhecimentos gerais do corpo.** Eu me aproximo bastante dos temas articuladores com **a parte da saúde e dos preconceitos** (grifo nosso);

Professor IF6: Consigo me identificar visto que **boa parte do que foi construído nós já trabalhamos em nosso campus.** A única unidade que nós não trabalhamos são as lutas (grifo nosso).

Os professores IF2, IF3, IF5 e IF6 mencionam um conjunto de saberes curriculares que já vinham sendo implementados em suas práticas de ensino. Vasconcellos (2011) afirma que um dos problemas identificados na elaboração e implementação das propostas curriculares produzidas por estados e municípios é o estranhamento dos professores quanto a um documento que já vem pronto, que se distancia da realidade e de suas possibilidades pedagógicas.

A sistematização da Proposta Curricular apresentada neste estudo pautou-se nos principais elementos mapeados no diagnóstico inicial e nos próprios planejamentos de ensino dos participantes deste estudo. Nesse sentido, a construção colaborativa teve como foco a organização, de forma sistematizada e diversificada, dos conteúdos e temáticas de ensino, sem deixar de considerar os conhecimentos curriculares que já vinham sendo implementados e as diferentes particularidades em que atuam os colaboradores do estudo.

Se os participantes da pesquisa já desenvolviam grande parte dos elementos curriculares apresentados na produção coletiva, buscou-se, então, identificar as principais contribuições que o documento pode apresentar para as práticas cotidianas da EF. As respostas dos professores indicam que a Proposta Curricular é um documento que pode nortear e colaborar significativamente na elaboração do planejamento de ensino da EF. Nesses termos, eles sublinham os objetivos de aprendizagem e a aproximação que esta estrutura curricular tem com as suas particularidades. Os docentes se manifestaram da seguinte maneira:

Professor IF1: A proposta abre **a possibilidade de cada campus, conseguir transitar com muita tranquilidade. O diferencial muito grande é trabalhar com objetivos de aprendizagem**, pois, ainda a gente tem trabalhado com competências e habilidades (grifo nosso);

Professor IF2: **É um currículo similar e harmônico que dialoga com as realidades locais.** Ela vem somar, abre um leque de possibilidades que vai **dar um direcionamento e pode harmonizar a disciplina na instituição. Eu não diria uma unificação porque, cada local tem sua realidade.** Eu diria que não se distanciaria tanto um currículo do outro (grifo nosso);

Professor IF3: É bacana que **são listados objetivos de aprendizagem** que aparece além daquilo que a gente tem trabalhado. Às vezes a gente tem algo mais específico e **com eles visualizamos outras possibilidades, que antes não tínhamos pensado a respeito** (grifo nosso);

Professor IF6: Ela acrescenta na própria construção dos nossos próximos planejamentos. **Em conseguir enxergar de uma forma macro e conseguir sistematizar, para fazer as subdivisões do que se trabalhar nos próximos semestres em EF. Apresenta um arcabouço teórico geral do que eu poderia trabalhar na sala de aula, baseado nos objetivos de aprendizagem** (grifo nosso).

Entre as principais contribuições da Proposta Curricular, segundo os professores IF1, IF2 e IF6, está em proporcionar elementos estruturantes para o planejamento de ensino da EF no ensino médio integrado. É possível “dialogar” e “transitar com tranquilidade” com as especificidades locais em que eles atuam. Ademais, a Proposta Curricular contribui significativamente, ao apresentar uma listagem de objetivos de aprendizagens, baseada nas dimensões dos conteúdos, que demonstram, de forma explícita, outras possibilidades de tratar pedagogicamente as práticas corporais. Com isso, pode-se ampliar e diversificar as

possibilidades dos conhecimentos oriundos da cultura corporal que não vinham sendo desenvolvidos em suas práticas de ensino.

A forma como foi estruturada a Proposta Curricular abre possibilidades de adequações de acordo com as especificidades em que atuam os docentes. A implementação dos elementos curriculares contidos no documento dependerá de elementos culturais particulares, das condições objetivas de trabalho (questões de infraestrutura física, de materiais) e do próprio conhecimento pedagógico de cada professor.

Além disso, os conhecimentos curriculares devem ser confrontados com as particularidades que os estudantes apresentam em seu contexto sociocultural, com vistas à superação de preconceitos, dogmas, estigmas e demais elementos “naturalizados” cotidianamente. Nessa direção, Young (2011) entende que o conhecimento das disciplinas escolares é fruto de aspectos universalmente aceitos e construídos pelas comunidades acadêmicas e “[...] o processo de ‘recontextualização’ deverá ser específico a cada escola e comunidade onde essa se localiza, e depende do conhecimento profissional dos professores” (YOUNG, 2011, p. 403).

Para os colaboradores, o documento ainda apresenta, de maneira sistematizada, possibilidades de intervenção pedagógica de práticas corporais e de temáticas, as quais tinham dificuldade de implementação em suas ações de ensino:

Professor IF1: Uma questão que eu tenho dificuldade de trabalhar, **as lutas, a dança**, como expressão. Muitas vezes a gente busca a **vivência dos alunos, eles vão lá desenvolvem trabalham algumas práticas com os colegas, mas não a partir do domínio do professor** (grifo nosso);

Professor IF2: **São as práticas corporais de aventura**, fazer com que o adolescente conheça o seu entorno. Nos esportes, como práticas corporais ele vem **abordar na interação com outros, a convivência, a socialização, a prevenção e promoção da saúde e outras questões sociais**. A gente pode utilizar os esportes, **as práticas corporais de aventura e as danças podem ser meio para eles aprenderem outras coisas** (grifo nosso);

Professor IF3: **As práticas corporais de aventura**, a gente tem feito atividade de trilha, mas não assim sistematizado e as **lutas, também, não tem feito. A parte de tecnologias e cultura digital, a gente precisa buscar essa aproximação** (grifo nosso);

Professor IF5: A parte das **lutas**, que para mim é o calcanhar de Aquiles, porque eu nunca fui muito a favor de lutas. Não gosto da

comercialização de lutas na televisão e a proposta **me dá uma perspectiva um pouco diferente** (grifo nosso);

Professor IF6: O conteúdo **lutas** eu vejo porque a gente não tinha construído, agora temos o tatame que nos possibilitam a trabalhar.

Os professores frisam a possibilidade de desenvolver práticas corporais, para as quais, tradicionalmente, há uma dificuldade de ministração em aulas de EF. Dentre elas, para quatro docentes, as lutas, para dois a dança e para outros dois as práticas corporais de aventura. Tal apontamento demonstra que, em certa medida, a Proposta Curricular vem suprir uma das demandas apresentadas no diagnóstico do estudo, em que os participantes salientaram a necessidade de diversificar as possibilidades pedagógicas com mais elementos da cultura corporal.

Além da ampliação de práticas corporais, o documento buscou ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica, a partir da abordagem dos temas articuladores do conhecimento e, também, com a sistematização dos conteúdos com base nas dimensões conceitual, experiencial e atitudinal. Foi possível constituir um conjunto de objetivos de aprendizagem inerente às dimensões dos conteúdos que oferece possibilidades de articular problemáticas contemporâneas com as especificidades da EF. Essa estruturação curricular permite aos colaboradores do estudo visualizar alternativas pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Os aspectos curriculares apresentados pelos entrevistados permitem ressaltar a relevância de sistematizar uma proposta curricular que atenda às particularidades da EF no ensino médio integrado. Nesses termos, Vasconellos (2010) ressalta que a educação escolar, por ser intencional e sistemática, por meio dos componentes curriculares, deve elaborar e realizar um programa que permite desenvolver experiências pedagógicas em sala de aula que atendam as demandas contemporâneas da formação dos estudantes. Especialmente para a EF, os elementos pedagógicos contidos na construção colaborativa, podem contribuir com a iminente necessidade de sistematização curricular e de legitimidade pedagógica no currículo do ensino médio⁵⁵.

⁵⁵ Faz-se referência aqui à Lei nº 13.415/2017, Brasil (2017), que trata da Reforma do ensino médio. No Art. 3º desta lei, para o ensino médio é citada a obrigatoriedade de “estudos” e “práticas” de EF. Essa redação permite retroceder ao arcaico entendimento que restringe a EF a atividades práticas. Ou ainda, o termo “estudo” pode remeter às aulas teóricas desenvolvidas em sala de aula,

Por fim, verificou-se a possibilidade de os colaboradores implementarem a Proposta Curricular em seus estabelecimentos de ensino. Os professores IF1, IF2, IF3, IF5 e IF6 mencionaram que pretendem colocar em prática os elementos curriculares construídos, adequando-os às suas particularidades locais.

Sobre a questão, os docentes reforçaram a necessidade de incluir os elementos contidos na Proposta Curricular nas revisões e construções dos PPC (Projetos Pedagógicos dos Cursos) dos cursos integrados. Eles ainda fazem menção sobre a importância de, inclusive, ampliar a carga horária da EF, para atender ao conjunto de conhecimentos curriculares apresentados no documento.

Identificou-se ainda, de maneira mais específica, como os professores pretendem adequar os aspectos contidos na Proposta Curricular aos seus planejamentos e às suas práticas de ensino. Para isso, questionou-se na última entrevista sobre a possibilidade de se prever uma escala de percentuais, que indique a distribuição de práticas corporais segundo a carga horária disponível para a EF no ensino médio integrado.

A tabela 01 apresenta as explanações dos participantes dessa etapa do estudo:

Tabela 01 - Distribuição dos conhecimentos curriculares de acordo com a carga horária

Práticas Corporais Sistematizadas						
Professor	Horas Disponíveis	Esportes	Ginástica	Lutas	Dança	P.C. Aventura
IF1	160h	25%	25%	15-20%	15-20%	15-20%
IF2	160h	50%	10-15%	10-15%	10-15%	10-15%
IF3	200h	25%	25%	15-20%	15-20%	15-20%
IF5	106h	40%	20%	+/-10%	+/-10%	+/-10%
IF6	160h	20%	20%	20%	20%	20%

Fonte: elaborado autor (2017).

Como se pode observar, na visão dos professores IF2 e IF5, o esporte é a prática corporal que tem maior percentual da carga horária, em seguida, os participantes IF1 e IF3 citam a ginástica. Para esses docentes, os demais elementos

enquanto que a “prática” é realizada no ginásio de esportes ou no pátio da escola, ignorando, dessa forma, todo o arcabouço teórico que vem sendo desenvolvido pelo campo acadêmico-científico e os Movimentos Renovadores da EF.

da cultura corporal (lutas, dança e as práticas corporais de aventura) têm um percentual de horas/aulas menor.

Os colaboradores do estudo mencionaram a necessidade de maior carga horária para a implementação do esporte e da ginástica em suas práticas de ensino, na medida em que essas práticas corporais têm uma relação maior com os temas articuladores do conhecimento. Nesse sentido, eles apresentam algumas “pistas” de como podem implementar os saberes curriculares previstos na Proposta Curricular:

Professor IF1: Dentro do esporte e da ginástica vai estar presente os outros temas como as tecnologias de informação e comunicação, a saúde, a alimentação, as questões éticas, de raça e de gênero. **Não é só uma aula de esporte ou ginástica, mas, os outros temas também estão presentes. As práticas corporais de aventura, também, com a questão do ambiente** (grifo nosso);

Professor IF2: Dá para trabalhar todas **as práticas corporais como meio para os temas**. Elas se condicionam a realidade local e ao interesse daquilo que será trabalhado no ano (grifo nosso);

Professor IF3: Todo o semestre uma prática corporal associada a uma temática. Por exemplo, **a ginástica com o conceito mais amplo de atividade física, saúde, as capacidades físicas. Esportes coletivos relacionados à ética no esporte, fair play, porque sempre tem uma notícia que os alunos vêm na TV**. A partir do esporte **fazer relação com a vida**, a sociedade, questões de discriminação (grifo nosso);

Professor IF5: Eu penso **que os esportes devem vir no início**, para não ter uma “quebra” muito grande. Porque **eles vêm do ensino fundamental com o jogar e devagarinho podemos implementar outras modalidades. Aos poucos implementar a parte conceitual, de conhecimentos sobre o corpo e sociedade, a própria saúde**. Os últimos semestres trabalhar as lutas e os conhecimentos sobre a sociedade (grifo nosso).

Historicamente, o fenômeno esportivo é considerado como umas principais práticas corporais desenvolvidas nas aulas de EF na escola. Na contemporaneidade, estudos como de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), Resende (2009) e Millen Neto, Ferreira e Soares (2011), indicam que o esporte ainda se faz como um dos pilares que sustenta e até mesmo legitima a atuação pedagógica da EF escolar.

De maneira mais específica, em suas expressões os professores IF1 e IF3, reafirmam a pertinência de dar destaque ao esporte nas suas práticas de ensino. Contudo, a ênfase apresentada não está centrada no saber-fazer de modalidades esportivas. Sobretudo, o esporte é considerado como um meio para que os estudantes possam compreender outros elementos socialmente construídos que atingem o cotidiano dos sujeitos, como as questões de ética, discriminação, a relação com as tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

Os docentes citam a ginástica ao referirem-se aos conhecimentos sobre o corpo e a saúde. Nessa relação, a ginástica apresenta condições para os estudantes reconhecerem os limites e as possibilidades corporais, bem como, aspectos inerentes à constituição orgânica corporal e à fisiologia do exercício. Além disso, o professor IF6, por exemplo, cita a ginástica como uma das possibilidades de promoção de saúde no âmbito do emprego, ao dizer:

Quando eu trabalho com a ginástica, a ginástica geral eu fiquei pensando: eu trabalho com curso técnico e precisamos trabalhar com a ginástica laboral. Sem perder em vista o que acontece com a sociedade de uma forma geral, senão fica tudo fechadinho e eu também não acredito (PROFESSOR IF6).

As práticas corporais esportivas e a ginástica, são exemplos de que a sistematização curricular para a EF no ensino médio integrado pode apresentar um conjunto de conhecimentos que, a partir de suas múltiplas dimensões, pode possibilitar aos estudantes compreenderem aspectos inerentes ao modo de produção no âmbito do emprego, aos cuidados com o corpo, e ao próprio contexto sociocultural em que os estudantes vivem. Isso significa que a EF pode contribuir com a formação para o exercício das profissões e da cidadania. Nesses termos, Pacheco (2012, p. 99) destaca a importância das disciplinas de caráter propedêutico, pois, segundo ele, na “[...] formação profissional de nível médio, assume-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral”.

Além desse aspecto, outro, destacado pelo professor IF6, diz respeito às práticas corporais previstas na Proposta Curricular que, para ele, devem ser implementadas com carga horária igualitária. Ele discute como realizar o planejamento de ensino com base no documento:

Eu penso em trabalhar de maneira igualitária. Porque senão eu posso favorecer alguns conteúdos em detrimento dos outros, visto que os alunos, a grande maioria vem com uma base de conteúdos muito fraca [...] **O tópico 4 (temas articuladores do conhecimento) que estão permeando todos esses conteúdos**, quando eu discuto **gênero eu posso discutir junto com o esporte voleibol ou qualquer modalidade esportiva ou com a dança**. Pensando em **uma prática contextualizada, para que os alunos entendam o que eles estão fazendo**. Se eu não trabalhar de maneira igualitária de conteúdos, como eu que sou da área da dança iria trabalhar com 50% dança e as demais deixar de lado (PROFESSOR IF6) (grifo nosso).

Na opinião desse docente, os estudantes chegam ao ensino médio com “base de conteúdos muito fraca” e, nesse caso, é necessário desenvolver os conteúdos de ensino de forma diversa, com a mesma proporção de carga horária. Para implementar os saberes curriculares, ele entende que não cabe ao professor fazer “escolhas pessoais”, restritas a seu domínio ou a sua preferência de conteúdo.

O principal objetivo centra-se na melhoria da aprendizagem dos estudantes e, para isso, as práticas corporais se contextualizem na medida em que se vinculam com os temas articuladores do conhecimento, para que os estudantes possam entender o sentido/significado inerentes aos conteúdos de ensino. Ou seja, os estudantes precisam ter uma “base forte de conhecimentos”, que lhes proporcionem intervir de maneira autônoma diante das dificuldades e das possibilidades que encontram ou encontrarão em sua trajetória de vida. Eis uma das funções da escola pública, “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade construiu, com o objetivo de que possam, com este ‘empoderamento’, se incluir no projeto, sempre renovado, da reconstrução do mundo comum” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 145).

Torna-se, então, evidente a importância da sistematização curricular para a EF no ensino médio integrado, a qual poderá nortear o trabalho pedagógico cotidiano dos docentes e ampliar a aprendizagem para além daquilo que os estudantes já conhecem. Para Soares et al. (2012),

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social e desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la apropria-se do conhecimento científico, confrontando com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a

ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (SOARES et al. (2012, p.29).

A avaliação da Proposta Curricular aponta para a pertinência que este documento pode ter para as práticas da EF no ensino médio integrado. Os desdobramentos e a efetivação dos pressupostos pedagógicos contidos nessa base curricular, obviamente, dependerão do protagonismo do professor, de, à sua maneira, realizar a transposição didática para as suas práticas de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Com a finalização do processo de coleta dos dados, é importante apresentar alguns elementos que tornaram possível o desenvolvimento da pesquisa. Nesses termos, é plausível refletir sobre duas questões em específico: as possibilidades e as problemáticas que um estudo desenvolvido com o auxílio de ambientes interativos virtuais apresenta e; os principais procedimentos inerentes à coleta dados apresentados, que tornaram possível e que compuseram a elaboração da Proposta Curricular.

O trabalho de campo foi desenvolvido em ambientes virtuais, utilizando-se de e-mails, do Skype e da plataforma Google Docs. Os ambientes virtuais, acessados por meio de computadores e/ou smartphones conectados à web possibilitaram a interação entre o pesquisador e os colaboradores do estudo a fim de atingir os objetivos⁵⁶ a que se propôs o presente trabalho. As tecnologias digitais de comunicação conectadas a ambientes virtuais favoreceram diferentes formas de interação entre o pesquisador e os participantes do estudo, com os diálogos registrados em áudio, as interações em vídeo e a produção escrita. Nesses termos, as tecnologias digitais de informação e comunicação apresentam-se como um importante recurso para o desenvolvimento de pesquisas, pois, Kenski (2008) salienta que,

As comunidades de pesquisadores on-line nos encaminham para um novo modelo de prática educacional mediada, com o aproveitamento pleno das funcionalidades presentes nos ambientes virtuais. Elas definem outro modelo de relações entre comunicação e educação, em que estão presentes as interpretações, os diálogos e “multiálogos” (trocas comunicativas entre todos os participantes ao mesmo tempo), a partilha do sentido e o desejo compartilhado de aprender e pesquisar em conjunto (KENSKI, 2008, p. 665).

Ainda que o processo de coleta de dados não tenha sido desenvolvido

⁵⁶ Embora as tecnologias digitais e os ambientes virtuais tenham possibilitado o desenvolvimento da coleta de dados, é importante destacar que a interação social mediada pelas tecnologias não foi o foco central dessa pesquisa. Sobretudo, o estudo delimitou-se na análise de questões relativas ao currículo da EF no ensino médio integrado.

face a face, é importante salientar que os resultados obtidos representaram literalmente o contexto e as especificidades curriculares em que atuam os colaboradores do trabalho. Buscou-se preservar a fidedignidade e explicitar os significados contidos nos conteúdos obtidos por meio dos instrumentos de coleta dos dados. Nessa direção, Baldanza (2006), enfatiza que jamais pode-se conotar que o ambiente virtual seja o oposto do real, ou mesmo ser encarado como falso, mas sim um espaço que possibilita a interação de pessoas de locais distintos, o que permite conceber uma experiência verdadeira.

A disposição voluntária dos professores em participar de todo o processo de coleta de dados permitiu compreender que os sujeitos não têm dificuldade em interagir em ambientes virtuais. A facilidade de acesso dos participantes aos ciberespaços no ambiente de trabalho, em suas residências e nos demais locais com acesso à web, permitiu flexibilizar as formas e horários de coleta dos dados. Pode-se, então, considerar que as tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte do cotidiano dos docentes, uma vez que, em momento algum os professores se mostraram resistentes a colaborar com o estudo utilizando-se dos ambientes virtuais.

Os ciberespaços foram ferramentas de fundamental importância, que possibilitaram a comunicação entre os participantes do estudo, sem necessariamente, ter a presença física entre pesquisador e os professores colaboradores. Além disso, a possibilidade de interlocução de maneira assíncrona (de forma não simultânea) entre os sujeitos minimizou as dificuldades de horários disponíveis para o desenvolvimento do estudo. Considerando-se que os seis participantes possuem compromissos com diferentes tarefas cotidianas, em diferentes horários, os ambientes de interação virtual permitiram adequar-se aos horários que os professores tinham disponíveis a pesquisa.

Nesse contexto, os ciberespaços se constituíram instrumentos facilitadores de comunicação ágil, flexível em relação ao tempo, ao espaço, e adequados às distintas particularidades cotidianas dos professores que participaram do estudo. A agilidade no envio e no recebimento das mensagens por e-mails e torpedos favoreceu a comunicação e a coleta dos dados.

Os ambientes virtuais tornaram a interação entre os participantes mais objetiva, ou seja, a não presença face a face, tornou a interação entre os colaboradores centrada no assunto a ser tratado. Ademais, a possibilidade de enviar

documentos por e-mail, de compartilhar e de produzir coletivamente documentos na plataforma Google Docs, permitiu o acompanhamento, a produção e a avaliação da Proposta Curricular.

O conjunto de elementos apresentados demonstra que sem a utilização dos ciberespaços, a possibilidade de se construir uma proposta adequada às especificidades da EF no ensino médio integrado para os *campi* do IFSC, situados geograficamente a mais de 600 km de distância, se tornaria uma tarefa muito complexa e onerosa. Nesse sentido, entende-se que os ambientes interativos virtuais podem facilitar o desenvolvimento da produção científica, bem como, a ampliação de conhecimentos e a aprendizagem dos participantes em diferentes áreas. Nesse sentido, Kenski (2008) defende que a

[...] convergência comunicacional em redes ocorre pela integração de diferentes pessoas que, a partir do diálogo e da intercomunicação, buscam aprofundar seus conhecimentos, superar obstáculos e desafios para pesquisar e aprender mais sobre o mesmo assunto (KENSKI, 2008, p. 659).

Isso demonstra que os ciberespaços permitem, para além da produção acadêmico-científica, interações entre sujeitos que buscam melhorar a prática profissional, resultando-se em um processo de qualificação não somente para o pesquisador, mas, também, para os próprios professores que se propuseram a fazer parte do estudo.

Apresentadas as possibilidades que as TIC proporcionaram para este estudo, pode-se situar os procedimentos adotados, a partir das informações disponibilizadas pelos colaboradores do estudo, que repercutiram na construção da Proposta Curricular para a EF no ensino médio. Conforme já demonstrado na metodologia, a pesquisa deteve-se na perspectiva de um trabalho baseado na colaboração entre o pesquisador e os docentes que estão emersos na prática cotidiana escolar (DESGAGNÉ, 2007).

Nessa condição, coube ao pesquisador agir como mediador entre os professores, descrever, organizar, sintetizar os dados coletados e, dessa forma, estar na condição de relator do processo de construção colaborativa da Proposta Curricular. Pode-se, então, apontar os pressupostos que nortearam e orientaram o desenvolvimento da coleta de dados e da análise dos resultados do estudo:

a) descreveu-se de maneira fidedigna e objetiva os discursos dos professores

- acerca dos assuntos abordados nas entrevistas;
- b) realizou-se transcrições literais de trechos das falas dos participantes;
 - c) considerou-se a polissemia dos discursos, não excluindo as diferenças de opiniões e as sugestões dos docentes;
 - d) com os discursos dos participantes e a análise dos planejamentos de ensino, elencou-se expressões-chave que pudessem compor uma unidade, para a sistematização e a elaboração da Proposta Curricular.

Com base nesses aspectos que nortearam todo o processo de coleta e análise dos dados, a principal intenção foi identificar o discurso coletivo em comum sobre as questões curriculares. Dito de outra forma, mapeou-se durante as entrevistas as finalidades pedagógicas da EF, o objeto de estudo desse componente curricular, as práticas corporais, as temáticas e demais aspectos didático-pedagógicos das práticas de ensino dos professores que formaram um núcleo em comum, o qual forneceu base para a elaboração da Proposta Curricular no ensino médio integrado.

Para Forquin (1993) a educação formal supõe sempre em uma seleção no interior da cultura, sendo necessário aos docentes realizarem uma transposição didática dos elementos presentes na cultura, em forma de conteúdo de ensino para os diferentes componentes curriculares da educação básica. Com esse entendimento, investigou-se durante as entrevistas e com a análise dos planejamentos de ensino, quais eram as principais referências que permeavam as práticas educativas e que poderiam fazer parte da Proposta Curricular.

Além dos termos e das expressões-chave que constituíram elementos em comum apresentados pelos colaboradores do estudo, é importante salientar que foram encontradas algumas particularidades presentes nos planejamentos de ensino e nos discursos dos professores, as quais, não excluídas da produção da Proposta Curricular. Para citar um exemplo, o professor IF3 em uma das entrevistas demonstra a necessidade de diversificar as práticas de ensino para além dos tradicionais esportes, apresentando elementos relacionados à cultura corporal afro-brasileira, como o afro lelê, a capoeira e, também o circo.

A necessidade de diversificar as práticas corporais e ampliar o conhecimento da cultura corporal em práticas da EF no ensino médio integrado são elementos em comum que se fizeram presente nos discursos dos outros professores. Porém, os demais conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e o

circos estiveram presentes somente na fala do professor IF3. Para a organização da Proposta Curricular, o coletivo de professores elegeu os conhecimentos das práticas corporais que estão citadas na 2ª versão da BNCC (Brasil, 2016) - esporte, dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura. Pode-se, então, realizar a sistematização das práticas corporais circenses junto aos conhecimentos relacionados à ginástica e os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira (afro-lelê e capoeira) forma agrupados junto à dança. Nesses termos, as diversidades e particularidades apresentadas pelos docentes foram contempladas em forma de práticas corporais (como o exemplo citado) ou aos Temas Articuladores do Conhecimento, não se excluindo assim, as diferentes especificidades mencionadas pelos professores.

Ademais, pode-se identificar na coleta de dados que os professores abordavam em suas práticas de ensino problemáticas de estudo como a saúde, questões relacionadas à discriminação social, preconceitos, as mídias e as tecnologias digitais, cujos temas não são objeto de estudo especificamente da disciplina da EF. Essas temáticas se faziam presentes tanto nos discursos obtidos nas entrevistas e de maneira bem explícita, na análise dos planejamentos de ensino dos professores.

Diante disso, verificou-se que a cultura corporal se relaciona ao que se denominou no estudo de Temas Articuladores do Conhecimento. A análise dos dados permitiu sintetizar e eleger as temáticas: Saúde, Corpo e Trabalho, Discriminação Social, Nutrição, Cultura Digital e Tecnologias. Pode-se a partir da análise e síntese dos planejamentos de ensino e das entrevistas, delimitar esses temas e apresentar possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas nas práticas da EF do ensino médio integrado.

Os elementos apresentados de forma sucinta nesta sessão podem demonstrar de forma objetiva, elementos essenciais para a elaboração da Proposta Curricular para a EF. A temática tratada nessa pesquisa além de contribuir com a discussão acadêmico-científica que trata do currículo na educação básica e, em especial para a EF escolar, trouxe o aperfeiçoamento para a própria prática profissional da amostra participante do estudo, como para o pesquisador que se dispôs a enfrentar tal problemática.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo centrou-se em aspectos curriculares da EF no ensino médio integrado, que foram abordados por meio de uma investigação com professores que atuam no Instituto Federal de Santa Catarina. A questão problema e os objetivos que moveram a pesquisa contribuíram para a produção de uma proposta curricular que pode colaborar significativamente com as especificidades da EF no ensino médio integrado.

Buscou-se, sobretudo, ouvir os professores de EF que, de maneira colaborativa, se dispuseram a contribuir com o estudo por meio das conversas, entrevistas e produção escrita realizadas em ambientes interativos virtuais. Os ambientes de interatividade virtual (Skype, Google Docs e e-mails) foram de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que proporcionaram a aproximação do pesquisador aos docentes por meio das comunicações realizadas on-line, adequando-se à disponibilidade de tempo e à localização geográfica em que atuam profissionalmente cada um dos participantes.

Os ambientes interativos virtuais apresentam-se como importantes ferramentas para o desenvolvimento de pesquisas e para a interação entre sujeitos que se dispõem a enfrentar problemáticas pedagógicas em comum. Os ciberespaços possibilitaram a comunicação de maneira objetiva, rápida e ao mesmo tempo flexível às particularidades e atividades diárias dos sujeitos. Esse conjunto de possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam, aliadas à participação e às considerações subjetivas de cada um dos atores, foi fundamental para a realização da pesquisa.

Ademais, o caráter colaborativo da pesquisa e a possibilidade de interação social por meio dos ciberespaços mobilizaram os participantes a refletir sobre a própria prática pedagógica. Isso demonstra que os ambientes virtuais (embora não seja o foco do estudo) são espaços potenciais de aprendizagem, aperfeiçoamento e até mesmo de formação continuada, que possibilitam superar os limites físicos que as tradicionais salas de aulas apresentam. Obviamente, a aprendizagem esteve condicionada à disposição voluntária dos colaboradores, que discutiram elementos relacionados ao currículo da EF no ensino médio integrado por meio dos ambientes de interação virtual.

O estudo desenvolveu-se com as características de uma pesquisa de cunho colaborativo, em que se priorizou verificar o que os professores tinham a dizer sobre a própria organização do processo de ensino-aprendizagem em práticas da EF em um instituto federal. Os elementos curriculares relacionados às questões “o que” e o “para quê” ensinar em práticas da EF só podem ser respondidos por aqueles que realizam o trabalho pedagógico diário. A intenção foi analisar as particularidades expressadas por cada um dos participantes e, com isso, compilar aspectos curriculares comum a todos, que pudessem contribuir com a construção coletiva de uma proposta curricular.

Diante do objetivo proposto de analisar como a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir com ensino da EF em um instituto federal, pode-se destacar que, os elementos curriculares produzidos apresentam um conjunto de possibilidades pedagógicas que se dirigem às especificidades da formação necessária ao ensino médio integrado. Foi possível sistematizar, com os colaboradores do estudo, um “programa curricular” que pode auxiliá-los na elaboração dos seus próprios planejamentos de ensino.

A tese de que uma sistematização curricular para a EF no ensino médio integrado pode contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes e, com isso, com a legitimidade pedagógica desse componente curricular foi corroborada por cinco professores que participaram da pesquisa. Apenas um professor apresentou restrições quanto aos documentos balizadores do currículo escolar. Para este colaborador do trabalho, a organização curricular deve partir da cultura particular ou local, com base no conhecimento que os estudantes possuem. Ele entende que uma organização curricular não pode ser elaborada externamente, mas, junto com os sujeitos participantes do processo de ensinar e aprender. Com isso, não cabe a um documento curricular dizer o que os estudantes podem aprender, mas que os professores precisam olhar para a sua prática, para os estudantes e ver o que precisa ser aprendido.

A construção de um documento norteador do currículo da EF que apresente saberes curriculares que podem ser desenvolvidos em diferentes contextos não exclui as particularidades socioculturais presentes nas comunidades locais, conforme apontado por Forquin (1993). Uma proposta curricular pode ser uma alternativa que auxilie os docentes a organizar melhor o trabalho pedagógico cotidiano de acordo com as suas especificidades.

Foi construído, de maneira colaborativa, um documento que apresenta possibilidades de diálogo com as diferentes características locais e que contém uma estrutura coerente com o que se pode implementar nas diferentes escolas em que os professores que fizeram parte da produção atuam. Para isso, foram identificados com os participantes da pesquisa, os elementos básicos que deveriam estar presentes na produção coletiva. Verificou-se, então, as referências que influenciam na organização do processo de ensino-aprendizagem. Sob esse aspecto, apenas dois professores citam autores que desenvolvem fundamentos acadêmico-científicos para a EF. Todos os professores mencionam diretrizes curriculares, documentos regulamentadores da instituição em que atuam, os PCN e propostas curriculares de estados brasileiros. Entre essas referências, o destaque está nas propostas curriculares, pois elas têm um caráter propositivo, ao sinalizar de maneira objetiva, elementos didáticos-pedagógicos que podem ser desenvolvidos nas práticas da EF.

As distintas referências citadas pelos docentes auxiliaram a compor um conjunto de conhecimentos curriculares (temáticas e conteúdos de ensino) que podem ser ministrados em práticas da EF no ensino médio integrado. Isso significa que o conjunto de elementos de caráter político-administrativo e de criação cultural e científica que compõem o sistema curricular (SACRISTÁN, 2000) contribui para a fundamentação do planejamento de ensino e direcionam o que os estudantes precisam aprender em práticas educativas da EF.

As referências teórico-científicas, as proposições legais e os relatos obtidos nos diálogos com os colaboradores durante o processo de coleta de dados sinalizam que a EF no ensino médio integrado apresenta uma especificidade de conhecimentos curriculares inerentes às práticas corporais e ao corpo. Com base nas práticas corporais (esporte, dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura), foi possível estabelecer uma organização curricular que apresentou as dimensões dos conteúdos e seus respectivos objetivos de aprendizagem, que possibilitam a ampliação das possibilidades pedagógicas dos docentes.

A EF no ensino médio integrado tem uma íntima relação com os conhecimentos sobre o corpo. Esses conhecimentos podem fornecer aos estudantes a análise crítica sobre o modo de produção no âmbito do emprego e os aspectos relacionados à saúde do trabalhador. É importante que os estudantes compreendam os aspectos inerentes à instrumentalização corporal, às relações produtivas, econômicas e sociais no âmbito do emprego e os condicionantes biológicos e

socioculturais que interferem na saúde dos sujeitos. Nessa relação, os conhecimentos sobre o corpo podem possibilitar aos estudantes a compreensão de múltiplas dimensões que se relacionam a aspectos intrínsecos ao organismo biológico humano, mas, também, possibilitam o entendimento de relações sociais e produtivas vinculadas ao mundo do trabalho.

O conjunto de conhecimentos curriculares sobre o corpo e de práticas corporais se articulam com temáticas contemporâneas socialmente relevantes. Foram elencados cinco “Temas Articuladores do Conhecimento”, os quais possibilitam contextualizar as especificidades de saberes da EF às relações socialmente presentes em contextos culturais universais e particulares. Nesses termos, pode-se contribuir com o reconhecimento de aspectos éticos, de valores morais, de respeito às diversidades e demais atitudes necessárias ao exercício da cidadania em uma sociedade democrática de direito.

A especificidade de conhecimentos curriculares apresentados na Proposta Curricular vem demonstrar que, para os professores participantes do estudo, a EF no ensino médio integrado não está atrelada ao caráter funcional, relacionado ao saber-fazer de práticas corporais, à aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento das profissões ou mesmo, restrita à prevenção de patologias causadas no ambiente laboral. Cabe a EF cumprir sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino, a qual pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte. Nesse contexto, a formação para a atuação no mundo do emprego é uma das dimensões que se fazem presentes.

Os participantes da construção da Proposta Curricular avaliam que a forma e conteúdo como foi organizado o documento permite o diálogo e as adequações necessárias para a implantação nas diferentes escolas em que atuam. Para a implementação dos pressupostos previstos no documento é necessário realizar adequações nos projetos pedagógicos dos cursos, incluindo os elementos contidos no documento e, inclusive, ampliar a quantidade de horas que a EF possui.

Para os docentes a estruturação curricular, permite visualizar alternativas pedagógicas para as práticas de ensino da EF que não vinham sendo desenvolvidas. Na Proposta Curricular, está presente uma perspectiva de ensino que prima pela reflexão sobre o que está sendo estudado e que apresenta

possibilidades de os estudantes realizarem a leitura crítica do mundo e da própria sociedade da qual fazem parte.

De forma geral, o presente estudo demonstrou uma possibilidade de organização/sistematização para o currículo da EF no ensino médio integrado, com as características apresentadas por um grupo de professores que, de maneira colaborativa, se dispuseram refletir sobre problemáticas inerentes ao seu cotidiano. Embora se reconheça e se dê ênfase à histórica necessidade de uma sistematização curricular para EF escolar, entende-se que as propostas curriculares não podem ser vistas como receitas a serem implementados indiscriminadamente em diferentes práticas de ensino.

É de fundamental importância reconhecer a autoria do professor que lida com as diferentes turmas de estudantes e que tem a responsabilidade e a licença para, à sua maneira, contribuir com a formação dos sujeitos. Sem a aposta na capacidade que o professor possui de transpor didaticamente os conhecimentos curriculares, qualquer documento norteador do currículo torna-se vazio e sem sentido.

A possibilidade de legitimar pedagogicamente a EF escolar perpassa necessariamente, pelo protagonismo do professor que, alicerçado em parâmetros curriculares, pode contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e humana. Sem dúvida, a EF com a sua especificidade de conhecimentos provenientes da cultura corporal, faz parte deste projeto inacabado e sempre em movimento, que objetiva desenvolver o processo de emancipação humana. Cumpra aos licenciados fazer a sua parte, pois, conforme um célebre professor, “afinal a construção da ‘boa sociedade’ é tarefa de todos, daí a necessidade de a educação capacitar ‘cidadãos-interlocutores’, não só bons remadores, mas, sobretudo a interferirem na “direção do barco”, para o que os projetos ético-políticos, com suas proposições epistemológicas e normativas, precisam ser construídos coletivamente” (PAULO EVALDO FENSTERSEIFER, 2001).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, L. FENSTERSEIFER, P.E. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Revista Kinesis**, Santa Maria. ed. 32 vol 2, jul-dez de 2014.

ARENDT, H. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BALDANZA, R. F. A Comunicação no Ciberespaço: Reflexões Sobre a Relação do Corpo na Interação e Sociabilidade em Espaço Virtual. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1012-1.pdf> , Acesso em 05 de julho de 2017. 2006.

BARBOSA, E. F; MOURA, D. G. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro: v. 39, n.2, 2013.

BARROS, A. M; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75. 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BETTI, M; KNIJNIK, J; VENÂNCIO, L; SANCHES NETO, L; DAOLIO, J. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, 2014.

BEDIN, G.A. **Cidadania**. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

BOSCATTO, J.D. Por uma Didática Comunicativa para a Educação Física escolar. **Dissertação (mestrado) Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2008.

_____; SCANDOLARA, R.Z; DARIDO, S.C. Educação Física para quê? Análise do significado da Educação Física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica. In. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo v.29 Suplemento n.9, 2015.

_____; IMPOLCETTO, F, M; DARIDO, SC. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Proposição Necessária Para a Educação Física? **Revista Motrivência**, Florianópolis: v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.

_____ ; DARIDO, S.C Currículo e Educação Física Escolar: Análise Do Estado da Arte em Periódicos Nacionais. **J. PHYS. EDUC.** V. 28 E2855, 2017.

_____ ; DARIDO, S.C. A Educação Física no ensino médio integrado à Educação Profissional E Tecnológica: Percepções Curriculares. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

BRACHT, V. Educação Física no 1o. grau: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

_____ ; PIRES, R. M.S.P; SOFISTE, A, F; GARCIA, S. P; ALMEIDA, F, Q; SILVA, E. B. C. S; ANGELI, E. N.A; SILVA, M. S. S. Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 4, p.9-21, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (1971 nov. 3); Sec. 1:8826.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 09 de janeiro de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.1997.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf acesso em 08 de março de 2016.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> acesso em 08 de setembro de 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 08 de março de 2016.

_____. Resolução nº4 CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf acesso em 05 de março de 2016.

_____, **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** In. Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ifsc.edu.br/images/copadin/PDI_IFSC_versao_final_menor.pdf, acesso em 29 de fevereiro de 2016.

_____, **Base Nacional Comum.** 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 20/02/2016.

_____, **Base Nacional Comum Curricular.** 2 ed Revista. Brasília: 2016. Disponível em <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista> Acesso em 05 de julho de 2017.

_____, **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 19 de jan. 2017.

_____, [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.](#) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em 05 de julho de 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

COLARES, M. C. Indicadores de Qualidade de Vida de Professores de ensino médio integrado da Rede Federal no Estado de Santa Catarina. **Dissertação (mestrado) Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina.** Florianópolis, 2015.

COSTA, L. C. A; NASCIMENTO, J.V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá: v. 17, n. 2, 2006.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: Edusc, 2002.

DAÓLIO, J. **A cultura da/na Educação Física.** Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____; **Educação Física Escolar e Temas Transversais.** Campinas, SP: Papirus editora, 2012.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

DINIZ, I. K. S; DARIDO, S.C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3. 2015.

FENSTESEIFER, P.E. Função social da escola pública. In. Anna Rosa Fontella Santiago; Iselda Teresinha Sausen Feil; Lúcia Inês Albrandt (org). **O curso de pedagogia da UNIJUI 35 anos.** Ijuí, Unijuí, v1. 2013.

_____; GONZÁLEZ. F.J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro de 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____, O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação E Sociedade**, Campinas. nº 73, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In. **ensino médio integrado: concepções e contradições. Vários autores.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARIGLIO, J. Â. Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23. n. 2. p. 69-88, 2002.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: Rezer, R. Org. **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos.** Chapecó: Argos, p. 93-114. 2006.

_____; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não” pesando saídas para o não lugar da EF escolar I. In **Cadernos de Formação RBCE.** 2009.

_____ ; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não” pesando saídas para o não lugar da EF escolar II. In. **Cadernos de Formação RCBE**. 2010.

_____ ; FRAGA, A. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

_____ ; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012

GRAMORELLI, L. C; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126. 2009.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. *Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 1999.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KENSKI, V.A. Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

KRAVCHYCHYN, C; OLIVERIA, A, A, B; CARSDOSO, M.V.C. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino. **Revista Movimento**, Porto Alegre: v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.

KUNZ, E. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed Ijuí: Unijuí, 2004.

LIÇÕES DO RIO GRANDE. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. v 2. 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf> Acesso em 05 de julho de 2017.

MACHADO, T. S; BRACHT, V; FARIA, B. A; MORAES, C; ALMEIDA, U; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MENEGOLLA, M; SANT´ANNA, I. M. **Porque Planejar? Como Planejar?** Petrópoles, Editora Vozes, 1991.

MILLEN NETO. A. R; FERREIRA, A. C; SOARES, A. J. G. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.3, p.416-423. 2011.

MIRANDA, A.C.M; LARA, L.M; RINALDI, I.P.B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.621-630, 2009.

MOURA, D. L.; SOARES, A. J.G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8. Ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NEIRA, M. G; NUNES, L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, 2011.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Prática**. Porto, Porto Editora. 1996.

PACHECO, E. **Perspectivas Educação Profissional Técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Editora Moderna. São Paulo, 2012.

PARANÁ. Secretaria De Estado Da Educação Do Paraná. Departamento De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Educação Física**. Paraná. 2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf Acesso em 05 de julho de 2017.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In. GONZALEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijui, 2005.

PIROLO, A. L; CAPARROZ, D.A; TERRA, D.V; CAPARROZ, F.E; PALAFOX, G.H.M.. **Currículo**. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

RAMOS, M, N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

RESENDE, A. B. A. P. Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos. 2009. **Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Instituto de Agronomia**. Seropédica, 2009.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Referencial Curricular Ensino Fundamental**. 2012. Disponível em

<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2012/08/REFERENCIAL-CURRICULAR-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf> Acesso em 05 de julho de 2017.

ROSÁRIO, L.F.R. DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178. 2005.

_____. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704. 2012.

SACRISTAN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani Da Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Art Med. 2000.

SAMPAIO, C. M. A; SANTOS, M. S; MESQUIDA, P. Do Conceito de Educação à Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, 2002.

SAMPAIO, J. S. O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA. 2010. **Dissertação Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro -UFRRJ Seropédica**, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. - - Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/PC_Temas_Multidisciplinares.pdf Acesso em 05 de julho de 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular de Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, T., T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3d. Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, E. M. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma espécie em processo de mutação. 2014, **Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2014.

SILVA, E. M. FRAGA, A.F. A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo. Abr-Jun; 28(2):263-72. 2014.

SILVA, M. A; SILVA, L. O; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no ensino médio Técnico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016.

SOARES, C. L. Educação Física: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOARES, C.L; TAFFAREL, C.N.Z; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, L; ESCOBAR, M. E; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª Ed. Cortez; São Paulo, 2012.

TENÓRIO, K. M.R; BEZERRA, B. B; SOUZA JÚNIOR, M; SILVA, P. N.G. MELO, M. S.T. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, 2012.

THIOLLENT, M. Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: TOLEDO, R. F. (Org). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: 2003.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 6ª Ed. Atlas. São Paulo: 2010.

VASCONSELLOS, C.D.S **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Politico-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 20ª Ed. São Paulo, Libertad Editora, 2010.

_____. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3ª Ed. São Paulo, Libertad Editora, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada: diagnóstico inicial

PERFIL PROFISSIONAL

- 1) Qual é a sua formação? Licenciatura plena, Bacharelado, ou apenas a licenciatura?
- 2) Em que ano e em qual instituição você se formou?
- 3) Além da graduação, possui algum curso de pós-graduação? Em qual área? Em qual ano concluiu?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 4) Há quanto tempo você é professor de escola?
- 5) Há quanto tempo você é professor do IFSC?

ASPECTOS RELACIONADOS AO PLANEJAMENTO DE ENSINO DA EF

- 6) Qual é a carga horária da EF nos cursos técnicos integrados? Em todos os anos do ensino médio há aula de EF?
- 7) Como é organizada a ementa da EF?
- 8) Foi você quem organizou a ementa e o planejamento da EF?
- 9) Em sua opinião o que precisa ser melhorado nessa ementa? Cite exemplos.
- 10) Existem fundamentos teóricos ou documentos norteadores (Propostas Curriculares) para o planejamento de ensino da EF?
- 11) Podes citar quais são eles? Quais aspectos específicos são destaque nesses documentos norteadores.

SOBRE A EF NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

- 12) Em sua opinião qual seria o objetivo/papel da EF nos cursos integrados?
- 13) O que os estudantes devem aprender nos cursos técnicos integrados?
- 14) O que nós a (EF) deveríamos trabalhar nesse nível (EPT) em específico?
- 15) Você consegue articular os conhecimentos da formação propedêutica com os conhecimentos da formação profissional? De que forma? Cite exemplos.

SOBRE A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRÍCULAR PARA A EF NO IFSC

- 16) O que você pensa sobre a elaboração de uma proposta curricular para a EF no IFSC?
- 17) Há práticas corporais (conteúdos de ensino) universais ou em comum que podem ser sistematizados junto ao grupo de professores?

Apêndice B - Estrutura postada na plataforma Google Docs para a produção da proposta curricular para o IFSC

TÓPICO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DO IFSC

1º) Sobre o IFSC: características, finalidades/papel do IFSC na EPT

Obs: nesse tópico a intenção é “demarcarmos” a instituição em que atuamos, situando o seu papel na formação dos estudantes e, em especial, ao ensino médio integrado. Para isso, é importante destacar aqui as diretrizes e os fundamentos que norteiam o trabalho pedagógico no ensino médio integrado (aspectos legais, das diretrizes nacionais e do PPI/PDI).

Fundamentos norteadores do processo pedagógico no IFSC

Apêndice C - Estrutura postada na plataforma Google Docs para a produção da proposta curricular para o IFSC

TÓPICO 2: A EF NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES

2º) A EF no ensino médio integrado: características, finalidades...

Obs: Neste item, a intenção é situarmos a EF no ensino médio integrado, quanto às suas características (objeto de estudo) e as finalidades desse componente curricular. Esse tópico é subdividido em dois aspectos (caracterização da EF e finalidades da EF no ensino médio integrado) que seguem:

1º) Caracterização da EF no ensino médio integrado:

Considerações preliminares do grupo (de acordo com o diagnóstico da primeira entrevista)

A EF trata da especificidade do Corpo e do movimento humano:

O corpo é constituído formado por aspectos biológicos e culturais. Nesses termos, existem elementos e conhecimentos sobre o corpo situados em uma perspectiva biológica (anatômica, fisiológica...) que na relação com elementos culturais (interações com a cultura) formam o corpo. Nesses termos, é importante que os estudantes do ensino médio integrado problematizem conhecimentos dessas áreas, buscando-se compreender como se constitui e se desenvolve o corpo no âmbito do trabalho, das práticas corporais sistematizadas e nos demais contextos sócio-culturais.

A EF tematiza elementos da cultura corporal que são representados por meio de manifestações corporais sistematizadas ou não (esportes, lutas, ginásticas, dança...)

2º) Finalidades da EF:

Considerações preliminares do grupo:

- A EF, deve a partir das manifestações de práticas corporais sistematizadas e do corpo, possibilitar a ampliação do acervo cultural dos estudantes.
- Para além de um caráter utilitarista a EF relacionado ao saber-fazer e de habilidades para o trabalho, poderá contribuir com a formação de um cidadão que compreenda criticamente o modo de produção, o que corpo produz, como ele produz e para quem produz.
- Compreendam as manifestações corporais, para o estar bem com o corpo, consigo mesmo, saber o modo apropriado da relação com a saúde, com a imagem corporal, saber de suas limitações e potenciais.
- Forneça uma formação crítica da produção, possibilitando a reflexão sobre aspectos conceituais e promovam atitudes responsáveis em seu cotidiano.

Apêndice D - Estrutura postada na plataforma Google Docs para a produção da proposta curricular para o IFSC

TÓPICO 3: SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO

3º) Aspectos relacionados a sistematização curricular da EF no ensino médio integrado:

Obs: Este tópico trata da sistematização curricular da EF. Com base na questão norteadora abaixo, podemos buscar sistematizar o currículo quanto às práticas corporais:

Questão norteadora:

Com base nas características e nas finalidades desse componente curricular (descritas no tópico 2), o que os estudantes do ensino médio integrado precisam aprender em aulas de EF?

Para elaborar essa sistematização, podemos nos basear no próprio planejamento de ensino que vem sendo desenvolvido e, também, em outras propostas curriculares de estados, em diretrizes curriculares nacionais como PCN, a BNCC entre outras.

Para facilitar a produção e contribuição dos colegas, organizou-se a tabela, na qual podem ser incluídas aspectos da sistematização das práticas corporais e ainda acrescentar/reorganizar outras práticas corporais (conteúdos de ensino) que vocês entenderem ser necessário a aprendizagem dos estudantes.

Práticas Corporais

ESPORTES	
Conceituação/caracterização:	
<i>Dimensões do conhecimento (destacar abaixo na coluna da direita, os objetivos de aprendizagem correspondentes às dimensões do conhecimentos que podem ser desenvolvidas com o esporte)</i>	
Conceitual: refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características e o funcionamento dos esportes, quanto aos elementos da lógica interna (sistemas táticos, regras, tomadas de decisão individuais) e da lógica externa (aspectos sócio-culturais que interferem e caracterizam os esportes).	Objetivos de aprendizagem - -
Experimentação/vivências: trata-se dos elementos relacionados à prática,	Objetivos de

ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se de forma proficiente das manifestações esportivas.	aprendizagem: - -
Atitudes/valores: refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo...) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.	Objetivos de aprendizagem: - -
DANÇAS	
Conceituação/caracterização:	
<i>Dimensões do conhecimento (destacar abaixo na coluna da direita, os objetivos de aprendizagem correspondentes às dimensões do conhecimentos que podem ser desenvolvidas com as danças)</i>	
Conceitual: refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características das danças, suas diferentes representações locais, nacionais e internacionais.	Objetivos de aprendizagem: - -
Experimentação/vivências: trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das danças.	Objetivos de aprendizagem: - -
Atitudes/valores: refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo...) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.	Objetivos de aprendizagem: - -
GINÁSTICA	
Conceituação/caracterização:	
<i>Dimensões do conhecimento (destacar abaixo na coluna da direita, os objetivos de aprendizagem correspondentes às dimensões do conhecimentos que podem ser desenvolvidas com a ginástica)</i>	
Conceitual: refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características e o funcionamento das diferentes formas de expressão da ginástica.	Objetivos de aprendizagem: - -
Experimentação/vivências: trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das ginásticas.	Objetivos de aprendizagem: - -
Atitudes/valores: refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo...) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.	Objetivos de aprendizagem: - -
LUTAS	

Conceituação/caracterizar as lutas:	
<i>Dimensões do conhecimento (destacar abaixo na coluna da direita, os objetivos de aprendizagem correspondentes às dimensões do conhecimentos que podem ser desenvolvidas com as lutas)</i>	
Conceitual: refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características, origem, e as diferentes formas de expressão das lutas.	Objetivos de aprendizagem: - -
Experimentação/vivências: trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das lutas.	Objetivos de aprendizagem: - -
Atitudes/valores: refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo...) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.	Objetivos de aprendizagem: - -
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	
Conceituação/caracterização:	
<i>Dimensões do conhecimento (destacar abaixo na coluna da direita, os objetivos de aprendizagem correspondentes às dimensões do conhecimentos que podem ser desenvolvidas com o esporte)</i>	
Conceitual: refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características das práticas corporais de aventura.	Objetivos de aprendizagem: - -
Experimentação/vivências: trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das práticas corporais de aventura..	Objetivos de aprendizagem: - -
Atitudes/valores: refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo...) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.	Objetivos de aprendizagem: - -

Apêndice E - Estrutura postada na plataforma Google Docs para a produção da proposta curricular para o IFSC

Tópico 4: Temas Articuladores dos conhecimentos

4º) Temas articuladores do conhecimento da EF:

Obs: De acordo com o mapeamento inicial, as práticas corporais/conteúdos de ensino da EF se relacionam com temáticas/problemas contemporâneas que são socialmente relevantes. A intenção aqui é especificar/detalhar quais são as temáticas que podem ser relacionadas a especificidade da EF no ensino médio

integrado. Para isso, é necessário caracterizar esse tema norteador do conhecimento e destacar as possíveis relações com a EF.

Podem ser agrupados os temas, bem como, sugerir outras temáticas que tenham relevância para a aprendizagem dos estudantes.

Temáticas preliminarmente destacadas pelo grupo:

Tema Integrador do conhecimento	Caracterização/definição
Saúde e Qualidade de Vida	
Corpo e Trabalho	
Violência/preconceitos/discriminação social	
Tecnologias de informação e a cultura digital	
Drogas/doping/Nutrição	

Apêndice F - Questões semiestruturadas sobre avaliação da proposta curricular.

- 1) Você consegue se identificar com a proposta elaborada? Em que aspectos?
- 2) A proposta pode contribuir com a elaboração e implementação de suas práticas de ensino? Em sentido?
- 3) Que elementos da proposta você destacaria que poderia contribuir com as suas aulas?
- 4) Você pretende implementar essa proposta?
- 5) Como você sistematizaria a implementação dessa proposta curricular?
- 6) É possível colocar uma escala ou percentuais de distribuição e implementação das práticas corporais e dos temas articuladores do conhecimento ao longo do Ensino Médio?