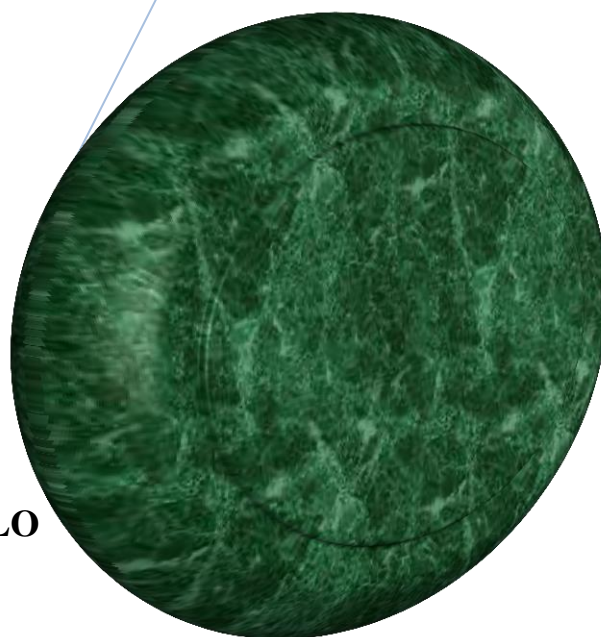
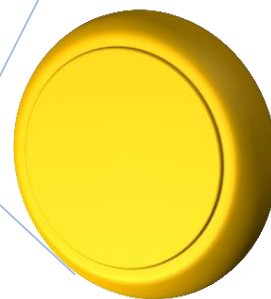


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma
perspectiva pós-crítica**

MOYSÉS DE SOUZA FILHO



**ORIENTADOR:
PROF. DR. JOSÉ PEREIRA DE MELO**

**NATAL, RN
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA DE PESQUISA
ESTRATÉGIA DE PENSAMENTO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

**NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma perspectiva pós-crítica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo.

NATAL, RN
2014

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede.
Catalogação da Publicação na Fonte.

Souza Filho, Moysés de.

Novas territorialidades pedagógicas para a educação física no ensino médio integrado: uma perspectiva pós-crítica. / Moysés de Souza Filho. – Natal, RN, 2014.

234 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação física – Ensino médio – Tese. 2. Experiência pedagógica – Tese. 3. Educação – Teoria pós-crítica – Tese. 4. Prática docente – Tese. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Tese. I. Melo, José Pereira de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37:796.4

MOYSÉS DE SOUZA FILHO

NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma perspectiva pós-crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo.

Natal (RN), 30 de Maio de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. José Pereira de Melo (Orientador) – UFRN

Professor Suraya Cristina Darido – UNESP

Professor Dr. Evando Carlos Moreira – UFMT

Professor Dr. Dante Henrique Moura – IFRN

Professor Dr. Alysson Carvalho de Araújo – UFRN

SUPLENTE

Professor Dr. Humberto Jeferson de Medeiros – UERN

Professor Dr. Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral – UFRN

Dedico este trabalho a todos os professores, e todas as professoras, educandos e educandas com os quais eu convivi na minha trajetória docente, pela troca de ideias, por ter vivenciado momentos especiais nas aulas, nos seminários, nos congressos, nas discussões críticas e propositivas em que tive a satisfação de poder construir um pensamento que me fez e faz com que, possa renovar a cada dia as minhas certezas e, porque não dizer, as minhas dúvidas quanto ao caminho a ser trilhado rumo a uma Educação e a uma Educação Física que contemple o ser humano enquanto ser aprendente de si e dos outros, no eterno movimento das descobertas e redescobertas.

A **Moysés de Souza**, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

À força que move o universo, por me tornar a cada dia mais feliz com a vida e por me fazer acreditar na sua presença em cada passo dado, rumo ao sentido da existência.

Ao meu orientador José Pereira de Melo, pessoa iluminada e sempre disposta a mostrar os caminhos que consolidaram as ideias desenvolvidas neste trabalho com a sua orientação tranquila e segura, meus sinceros e eternos agradecimentos.

Aos educandos e educandas das turmas de Comércio e Eletrônica do ensino médio integrado do IFRN – Campus Natal Zona Norte, protagonistas deste estudo, pela participação e colaboração no desenvolvimento deste trabalho. Por vocês, para vocês e com vocês está sendo possível configurar uma identidade da Educação Física com sentidos e significados.

Aos membros da banca examinadora pela disponibilidade de leitura, pelas preciosas observações críticas e pelas correções de rumo tão essenciais para a formatação, para o conteúdo e para a estrutura do trabalho, meus sinceros respeitos e considerações profissionais.

Aos amigos e amigas do GEPEC, Alison, Joãozinho, Diane, Judson, Carlos, Dandara, Iracyara, Aline, todos e todas vocês estão presentes nas linhas e nas ideias deste trabalho.

À Hanna, pela paciência, pelas ideias, pelos momentos de lucidez e, sobretudo, pelo apoio incondicional durante a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este estudo trata da temática da Educação Física como componente curricular no contexto do ensino médio integrado no âmbito do IFRN, Campus Natal Zona Norte. Seu foco está no plano educacional das ações docentes no processo das vivências com a cultura corporal a partir das experiências, desejos, necessidades e vontades dos educandos e educandas na perspectiva da imersão no mundo da criatividade, da pesquisa, do conhecimento e da transformação da identidade pedagógica do componente curricular. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada na Teoria Pós-Crítica da educação que contribua para a configuração da identidade da Educação Física nos cursos técnicos integrados de nível médio. A pesquisa se configurou numa intervenção pedagógica fundamentada nos pressupostos metodológicos de uma experiência empírica do tipo pesquisa-ação aplicada no universo escolar dos cursos técnicos integrados de ensino médio do IFRN, Campus Natal Zona Norte. Os sujeitos que participaram da pesquisa são os educandos e educandas das turmas do 1º ano de Comércio e de Eletrônica do turno vespertino, ingressos no ano de 2012. Os instrumentos utilizados na pesquisa se constituíram de dois questionários e um caderno de campo. Consideramos que os resultados obtidos pela pesquisa, apresentados nas falas dos sujeitos e sintetizados nos dados tabulados, demonstram que o processo de intervenção pedagógica foi relevante para os educandos e educandas dos cursos técnicos integrados de nível médio de Comércio e Eletrônica do IFRN, Campus Natal Zona Norte. O sentido essencial desta tese residiu na dimensão intercultural para a Educação Física no ensino médio integrado, como um trabalho fundamentado nas narrativas dos educandos(as) e pela concepção pós-crítica do currículo que rejeita as explicações óbvias e instituídas como verdades prontas no objetivo de regular e controlar os sujeitos da educação. A opção feita por este trabalho de tese foi a de romper com o estabelecido ao propor um diálogo, com os educandos(as), que viabilizasse ações pedagógicas em busca de novos territórios pedagógicos para a Educação Física no ensino médio integrado do IFRN - Campus Natal Zona Norte. Territórios que ocupam espaço na cultura escolar, numa dinâmica dialógica com os educandos(as), que se posiciona política e pedagogicamente a favor da diversidade cultural do movimento, que aborda o conceito de movimento na proximidade das ações corporais cotidianas e que propõe novas possibilidades e recriações para as práticas da cultura corporal. A perspectiva pós-crítica abre possibilidades para novas linguagens fortalecendo as narrativas dos que sempre ouviram, porém calaram suas vozes e, desse modo, confirmamos a tese que, o presente estudo e a pesquisa sustentados pela teoria pós-crítica do currículo possibilitaram uma nova configuração para a identidade pedagógica da Educação Física na condição de componente curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN no Campus Natal Zona Norte.

RESUMÉ

Cet étude s'agit du domaine de l'Éducation Physique comme composante curriculaire dans le contexte de l'*Ensino médio integrado* (l'enseignement secondaire professionnel intégré) dans le IFRN, Campus Natal *Zona Norte* (Régio Nord). Son objectif principal est sur le plan éducatif des actions de l'enseignant au procès des convivialités avec la culture corporelle à partir des expériences, désires, besoins et volontés des apprenants dans la perspective de l'immersion dans le monde de la créativité, de la recherche, de la connaissance et de la transformation de l'identité pédagogique de la composante curriculaire. Dans ce sens, l'étude a eu comme objectif l'élaboration d'une proposition pédagogique, fondamentée sur la Théorie Post-critique de l'éducation qui contribue pour la configuration de l'identité de l'Éducation Physique dans les cours techniques intégrés de niveau secondaire. La recherche s'est configuré dans une intervention pédagogique fondamenté sur les préssuppositions methodologique d'une expérience empirique du genre recherche-action appliqué dans l'univers scolaire des cours techniques intégrés de l'enseignement secondaire de l'IFRN, Campus Natal *Zona Norte*. Les sujets qui ont participé de la recherche, sont les apprenants des groupes de la première année du cours de Commerce et Électronique de la soirée (13h à 18h), inscrit à partir de l'année 2012. Les instruments utilisés pour la recherche ont été deux questionnaires et une cahier de bord. Les résultats obtenus sont disposés dans des graphiques qui représentent les paroles des sujets après le procès d'intervention et les analyses réalisées sous l'étude-recherche, qui ont été faites par l'analyse de contenu, de l'image principale de la population recherchée. On considère que les résultats de la recherche ont été plausibles à la mesure que au-delà du support et de la participation dans la recherche, les réponses obtenues ont démontré que le procès d'intervention pédagogique a été pertinent pour les apprenants des cours techniques intégrés de niveau secondaire de Commerce et Électronique de l'IFRN, Campus Natal *Zona Norte*. Le sense essentielle de cette thèse s'est concentrée dans la dimension interculturelle pour l'Éducation Physique dans le secondaire intégré, comme un travail fondamenté à partir des temoignage des apprenants et par la conception post-critique du curriculum qui refuse les explications évidentes et instituées comme des véritées finales dans l'objectif de réguler et contrôler les sujets de l'éducation. L'option faite par cet abordage de thèse a été pour rompre avec l'établi à partir de la proposition d'un dialògue, avec les apprenants, à la recherche de nouveaux territoires pédagogiques pour l'Education Physique à l'enseignement intégré de l'IFRN, Campus Natal *Zona Norte*. Des territoires qui occupent des espaces dans la culture scolaire, dans une dynamique dialogique avec les apprenants, qui se défine politique et pédagogiquement pour la diversité culturelle du mouvement, qui aborde le concept de mouvement dans la proximité des actions corporelles cotidiennes et qui propose de nouvelles possibilités et de récréations pour les pratiques de la culture corporelle. La perspective post-critique ouvre des possibilités pour de nouvelles langages en fortifiant les narratives de ce qui ont toujours entendu et cependant ont silencie ses voix et ainsi, la thèse a confirmé que, l'étude présent et la recherche supporté par la théorie post-critique du curriculum ont possibilité une nouvelles configuration pour l'identité pédagogique de l'Éducation Physique dans la condition de composant curriculaire des cours techniques intégrés de niveau secondaire de l'IFRN au Campus Natal *Zona Norte*.

RESUMEN

Este estudio trata de la temática de la Educación Física como componente curricular en el contexto del Ensino Médio Integrado do IFRN campus Natal Zona Norte. Su atención se centra en el plan educacional de las acciones docentes en el proceso de las vivencias con la cultura del cuerpo a partir de las experiencias, deseos, necesidades y voluntad de los educandos y educandas en la perspectiva de la inmersión en el mundo de la creatividad, de la investigación, del conocimiento y de la transformación de la identidad pedagógica del componente curricular. En ese sentido, el estudio tuvo como objetivo elaborar una proposición pedagógica basada en la Teoría Pós-Crítica de la Educación que contribuya para la formación de la identidad de la Educación Física en los cursos Técnicos Integrados de Nivel Médio. La investigación se configuró en una intervención pedagógica fundamentada en los presupuestos metodológicos de una experiencia empírica del tipo investigación-acción aplicada en el universo escolar de los Cursos Técnicos Integrados de Ensino Médio do IFRN, campus Natal Zona Norte. Los sujetos que participaron de la investigación fueron estudiantes del primer año de los cursos de Comércio y Eletrônica del turno vespertino, ingresados en el año 2012. Los instrumentos utilizados en la investigación se constituyeron de dos cuestionarios y un cuaderno de campo. Los resultados obtenidos están dispuestos en gráficos que representan las hablas de los sujetos tras el proceso de intervención y los análisis realizados acerca del estudio/investigación fueron hechos a través del análisis de contenido de la imagen centro de los sujetos investigados. Consideramos que los resultados de la investigación fueron plausibles a la medida que, además del apoyo y de la participación en la investigación, las respuestas obtenidas demostraron que el proceso de intervención pedagógica fue relevante a los estudiantes de los Cursos Técnicos Integrados de Nivel Médio de Comércio y Eletrônica do IFRN, campus Natal Zona Norte. El sentido esencial de esta tesis residió en la dimensión intercultural para la Educación Física en el Ensino Médio Integrado, como un trabajo fundamentado en las narrativas de los educandos(as) y por la concepción post-crítica del currículo que rechaza las explicaciones obvias e instituidas como verdades listas con el objetivo de regular y controlar los sujetos de la educación. La opción hecha por este trabajo de tesis fue la de romper con lo establecido al proponer un diálogo con los estudiantes que viabilizase acciones pedagógicas en busca de nuevos territorios pedagógicos para la Educación Física en el Ensino Médio Integrado do IFRN, campus Natal Zona Norte. Territorios que ocupan espacio en la cultura escolar, en una dinámica dialógica con los educandos que se posiciona política y pedagógicamente a favor de la diversidad cultural de movimiento, que aborda el concepto de movimiento en la proximidad de las acciones corporales cotidianas y que propone nuevas posibilidades y recreaciones para las prácticas de la cultura corporal. La perspectiva pós-crítica abre posibilidades a nuevos lenguajes fortaleciendo las narrativas de los que siempre oyeron pero callaron sus voces y, de esa forma, confirmamos la tesis que, el presente estudio y la investigación sostenidos por la teoría pos-crítica del currículo posibilitaron una nueva configuración para la identidad pedagógica de la Educación Física en la condición de componente curricular de los Cursos Técnicos Integrados de Nivel Médio do IFRN, campus Natal Zona Norte.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO E A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO | 28 |
| 1.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 33 |
| 1.2 REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 37 |
| 1.3 ASPECTOS DA LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 44 |
| 1.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 58 |
| CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO | 67 |
| CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA | 86 |
| 3.1 APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA PÓS-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA | 95 |
| CAPÍTULO 4 – UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 114 |
| 4.1 QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO | 118 |
| 4.1.1 Das vivências anteriores com as brincadeiras e com os jogos populares | 118 |
| 4.1.2 Das experiências com a educação física do 5º ao 9º ano | 121 |
| 4.1.2.1 Dos espaços físicos das escolas | 121 |
| 4.1.2.2 Dos modelos das aulas | 123 |
| 4.1.2.3 Do relacionamento com os professores(as) | 125 |
| 4.1.2.4 Dos conhecimentos sobre o corpo | 126 |
| 4.1.3 Das expectativas em relação à educação física no IFRN Campus Natal Zona Norte | 128 |
| 4.1.4 Dos conhecimentos considerados importantes pelos educandos(as) sobre o corpo | 129 |
| 4.1.5 Da compreensão sobre currículo de conhecimento | 131 |

| | |
|---|-----|
| 4.2 VIVENCIANDO OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA | 133 |
| 4.2.1 O conceito de movimento humano | 133 |
| 4.2.2 Jogos e brincadeiras populares | 134 |
| 4.2.3 A ginástica | 136 |
| 4.2.3.1 O alongamento | 138 |
| 4.2.3.2 A caminhada | 139 |
| 4.2.3.3 A corrida | 139 |
| 4.3 CADERNO DE CAMPO – TURMAS DE COMÉRCIO (C) E ELETRÔNICA (E) CICLOS DE INVESTIGAÇÃO (AÇÃO/REFLEXÃO/ AÇÃO), OBTENÇÃO DE DADOS E PROCESSOS DE ANÁLISE | 141 |
| 4.4 QUADRO/SISTEMA DE AVALIAÇÃO POR CRITÉRIOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – CAMPUS NATAL ZONA NORTE | 147 |
| 4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 148 |
| 4.6 GRÁFICOS E ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO PÓS-INTERVENÇÃO | 150 |
| CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 189 |
| REFERÊNCIAS | 205 |
| APÊNDICES | 216 |
| APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTOS LIVRES E ESCLARECIDOS | 217 |
| APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO | 222 |
| APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PÓS-INTERVENÇÃO | 225 |
| APÊNDICE D – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO | 228 |
| APÊNDICE E – EXEMPLOS DE TRABALHOS E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS | 237 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE F – OS SUJEITOS DA PESQUISA – TURMAS DE COMÉRCIO | 271 |
| APÊNDICE G – OS SUJEITOS DA PESQUISA – TURMA DE ELETRÔNICA | 273 |
| APÊNDICE H – AS FALAS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS: PRÉ-INTERVENÇÃO | 275 |
| APÊNDICE I – AS FALAS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS: PÓS-INTERVENÇÃO | 296 |
| APÊNDICE J – TABULAÇÃO GERAL DOS DADOS | 317 |
| | |
| ANEXOS | 319 |
| ANEXO A – RESOLUÇÃO CONSUP | 320 |
| ANEXO B – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN | 323 |
| ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR ACADÊMICO DO CAMPUS ZN | 352 |
| ANEXO D – CALENDÁRIO LETIVO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE – ANO 2012 | 354 |
| ANEXO E – CARTA DO FÓRUM DE BARBACENA | 356 |

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação básica brasileira tem sido foco de estudos, debates e pesquisas que versam sobre a sua qualidade e a sua finalidade sociocultural como também, abordam as políticas governamentais que objetivam reestruturar e expandir o acesso das crianças e dos jovens aos seus diversos níveis de ensino.

Os projetos oficiais de reestruturação e de expansão da educação básica tiveram seu início com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Seus princípios defendem o direito a universalização da educação para todas as pessoas e apontam os mecanismos legais para que as políticas pedagógicas e as bases curriculares da formação educacional, com implicações para as metodologias de ensino e de aprendizagem, possam estar contextualizadas com as particularidades de cada nível escolar considerando ainda as peculiaridades regionais, sociais e culturais de cada comunidade.

Mesmo com esse contexto político da educação em evidência, ainda existem muitos desafios a serem superados face às múltiplas necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira. No caso específico do ensino médio, por exemplo, a construção da sua identidade e a sua finalidade social tem sido objetos de questionamentos no campo das políticas educacionais com a exposição de pontos e contrapontos que buscam contextualizar os seus objetivos socioculturais e econômicos, tais como: O ensino médio deve ter como princípio a formação universal de conhecimentos dos educandos(as) como identidade cultural. O ensino médio deve preparar para o mundo do trabalho atendendo a demanda dos interesses econômicos hegemônicos ou ainda, o ensino médio deve integrar as duas perspectivas: a formação universal e a preparação para o mundo do trabalho como política de ação social e educacional.

Buscando refletir sobre essas questões e diante das constantes mudanças socioeconômicas, culturais e tecnológicas, pensamos que não faz sentido conviver com a atual fragmentação da estrutura curricular e pedagógica do ensino médio haja vista que, historicamente, a esfera do ensino privado tem tido como objetivo, preparar jovens para a entrada nas universidades. A esfera oficial estadual não tem alcançado os seus objetivos políticos-pedagógicos para o ensino médio. Na esfera federal, o ensino médio integrado dos institutos federais, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), têm tido como princípio político-pedagógico superar a

dualidade da sua identidade, estabelecida historicamente e proporcionar a formação universal e a preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com Costa (2013, p.186-187):

Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. Para além da garantia do acesso de todos os jovens e adultos ao ensino médio, é necessário que todos permaneçam e o concluam com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos.

No entanto, paralelo a essas condições, surge no âmbito das esferas políticas da câmara e do senado federal o projeto de lei de nº 6.840/2013 que:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas de conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013).

Sob o argumento de que o “currículo atual do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 7), o projeto propõe alterações na LDBEN propondo outras configurações para o currículo do ensino médio. Na visão de educadores como a professora Marise Ramos da UERJ, as propostas do projeto de lei representam “um retrocesso às conquistas da LDBEN, pois, isso representa um retorno à legislação da Reforma Capanema da década de 1940, em que o ensino era dividido entre o clássico, o científico e o profissionalizante”.

Para a Sociedade Brasileira de Física (SBF) é um grave erro a orientação de concentrar as tradicionais disciplinas Biologia, Física e Química em uma única área, Ciências da Natureza, possivelmente motivado por compreensão profundamente equivocada do significado de interdisciplinaridade e pelo desejo de encontrar uma saída para o problema de falta de professores em ciências e das condições inadequadas para o exercício do magistério.

Além dessas incongruências, convivemos com uma realidade na política educacional do ensino básico que aponta para os seguintes dados estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), no censo escolar da educação básica de 2012, que se referem aos dados sobre o ensino médio:

O último Censo Escolar do Inep/MEC 2012 contabilizou aproximadamente 50.545 milhões de matrículas distribuídas em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica. Se compararmos entre 2011 e 2012, veremos um leve declínio de 23.837 alunos, isto é, 0,3%. Quando falamos do ensino profissionalizante, é possível notar um baixo número de alunos. Temos pouco mais de 1,3 milhão de matriculados em todo o país, menor índice se comparado aos outros níveis de escolaridade. Esse total de matrículas no nível médio técnico equivale a somente 16% do total de estudantes no ensino médio regular. Entretanto, o número aumentou consideravelmente em relação a 2011, com um crescimento de 8,1% em 2012 (INEP, 2012, p. 24).

Além do exposto, outros desafios de ordem pedagógica se estabelecem no interior das instituições de ensino médio e, à medida que os problemas sociais se avolumam, os processos de contextualização das ações educacionais tendem a se integrar às críticas propositivas que apontam para as mudanças políticas, econômicas e culturais na educação contemporânea. Um dos desafios atuais diz respeito ao currículo de formação que tem sido objeto de estudos e pesquisas nas últimas décadas por ser o campo de conhecimento que integra as políticas educacionais, os métodos de ensino, os componentes curriculares, as práticas pedagógicas e as formas de aprendizagens relativas ao ensino médio nas suas modalidades de ensino.

Nesse espaço de discussão, críticas e proposições para um novo modelo de educação profissional integrada no nível médio de ensino, os Institutos Federais – IF'S têm tido espaço para estabelecer uma singularidade na sua arquitetura curricular pela flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica (BRASIL, 2010).

Na busca de uma contextualização sociocultural, político-econômica e acadêmica para a sua de formação geral e profissional integrada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN implantou, no ano de 2012, o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ após três anos de estudos, debates e proposições para o conjunto dos cursos técnicos integrados de nível médio tendo sido aprovado pela resolução 38/2012 – CONSUP/IFRN (ANEXO 1)² de 26/03/2012.

¹ O Projeto Político Pedagógico do IFRN foi aprovado para implantação pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

² Os anexos e os apêndices desta tese se encontram digitalizados no CD que se encontra na contra capa do trabalho.

Os pressupostos operacionais compreendidos pelas comissões institucionais de trabalho do PPP (IFRN, 2012, p. 12) partiram da seguinte visão:

Nesse contexto de implantação de uma nova institucionalidade, instaura-se o processo coletivo e participativo de (re)construção do atual Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Esse processo exigiu a (re)definição das finalidades, dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais. Exigiu, fundamentalmente, uma imersão no universo da cultura institucional e das práticas pedagógicas, com o fito de proporcionar unidade nas ações do Instituto.

Na elaboração do PPP, os docentes, os pedagogos e pedagogas, os educandos e as educandas, representantes dos cursos técnicos integrados e dos diversos componentes curriculares através dos Núcleos Centrais Estruturantes – NCE's sistematizaram reuniões para discutir, refletir e reestruturar a dimensão didático-pedagógica com base na proposta do currículo integrado como perfil para a formação geral e profissional no processo de expansão da rede federal de ensino no âmbito regional.

Na esteira dessa discussão a Educação Física tem buscado integrar-se a essa nova perspectiva institucional. No plano das mudanças globais a área de estudos e pesquisas relacionada à prática pedagógica, ao longo das últimas décadas, tem discutido sobre as tendências teórico-pedagógicas para que as implicações socioeducacionais decorrentes dessas produções se consolidem no âmbito escolar pela integração dos conhecimentos que englobam a prática da cultura corporal no âmbito escolar.

Poderíamos citar aqui vários fatores políticos, culturais, científicos e ideológicos que tem interferido de modo significativo nesse processo de consolidação. No entanto, não cremos que ao ficarmos assentados no panorama da crítica possamos vir a contribuir de forma efetiva para que a Educação Física venha a se transformar. É preciso movimento, reflexão, ação e protagonismo docente. Pensando em saídas para o perfil conceitual e pedagógico pelo qual passa a Educação Física, Gonzalez e Fensterseifer (2009, p. 10) compreendem que:

A Educação Física (EF) como disciplina escolar passa por um processo de transformação do qual todos somos, senão protagonistas, espectadores. Alguns há mais tempo, outros menos, convivemos com um processo de transformação que consideramos sem precedentes na história desta atividade pedagógica. Processo ao qual, entendemos, não se tem prestado a suficiente atenção.

Essa atenção, a qual se referem os autores, requer dos docentes ações políticas que possam ampliar o contexto pedagógico da Educação Física no cenário escolar e assim, possam superar a condição restrita para que o agora componente curricular³ não continue sendo uma atividade extracurricular sem relações pedagógicas mais consistentes com a cultura do conhecimento escolar. Cabem aos docentes, compreender os parâmetros da prática pedagógica da cultura corporal na escola de forma contextualizada com a dinâmica cultural, política e social, como um espaço de inclusão, de oportunidades e não apenas de reprodução do viés esportivo.

No intuito de ampliar essa perspectiva, o cenário pedagógico da Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN tem buscado transformar sua trajetória histórica ligada ao esporte-competição como identificação institucional e como referência para o trabalho docente, com novas propostas e experiências pedagógicas⁴. Ao passo das transformações teóricas e legais que sustentam a perspectiva de transformação didática e pedagógica a partir da dimensão dos seus pressupostos curriculares, observa-se que a Educação Física está buscando consolidar o seu status de componente curricular após a constatação da sua trajetória histórica, dos estudos, da elaboração e da homologação da proposta pedagógica (ANEXO 2) do componente, no conjunto do projeto político-pedagógico institucional.

Nesse contexto crítico-propositivo, no âmbito do IFRN a Educação Física têm se tornado um campo de debates no que se refere ao processo de discussão dos seus pressupostos teóricos metodológicos relacionados à elaboração do projeto político pedagógico e às suas perspectivas como um componente curricular contextualizado com os avanços teóricos da Educação Física. Mesmo com essas perspectivas, ainda convivemos com algumas situações problemas que podem ser evidenciadas pelos seguintes aspectos: a) A necessidade de consolidação didático-pedagógica da Educação Física como componente curricular; b) A defesa de alguns docentes pelo modelo restrito do esporte como identificação institucional da Educação Física.

Como poderemos contextualizar o componente curricular na perspectiva da problemática referida, se não nos propusermos a transcender a ordem das coisas

³ A Educação Física, a partir da LDB de nº 9394/96 Art. 26; § 3º, diz em seu texto: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

⁴ Estudos e pesquisas acadêmicas em nível de mestrado têm comprovado essas perspectivas. Os trabalhos de Souza Filho (2011); Batista (2013) e Souza (2013) apontam para a tendência de mudança no âmbito institucional. Disponíveis em: <http://btdt.ufrn.br/tde_busca/index.php>.

estabelecidas no campo de ação pedagógica da Educação Física no âmbito institucional no processo de formação integrada de nível médio? Essa questão foi o tema gerador discutido durante a elaboração da proposta pedagógica da Educação Física⁵ e tem sido a base pedagógica propositiva para os cursos técnicos integrados de nível médio no âmbito do IFRN a partir do ano de 2012 quando esta foi aprovada para implantação paralela à homologação do PPP.

Para Oliveira e colaboradores (2011, p. 108), dois momentos históricos se tornaram fundamentais para a Educação Física e suas perspectivas futuras, a saber:

O primeiro marcado por discussões ocorridas a partir da década de 1980, quando se buscava modificar os papéis atribuídos à Educação Física até então. O segundo ocorre a partir de 1996, com a Educação Física passando a ser oficialmente considerada componente curricular da educação básica.

Esses dois momentos abriram novas perspectivas para que a Educação Física se legitimasse, principalmente, a partir das experiências pedagógicas que pudessem proporcionar uma identidade cultural no âmbito da escolaridade. De acordo com essa conjectura compreende-se que, além de se projetar ideias, criar teorias ou elaborar diretrizes, se faz necessário a conexão desses aspectos com a diversidade pedagógica de cada ambiente escolar, com experiências pedagógicas que possam abordar dialeticamente os pressupostos teórico-metodológicos contidos nas proposições das diretrizes gerais da educação e nas tendências teóricas da Educação Física.

Diante dessa perspectiva, consideramos relevante ampliar a abordagem da questão da prática pedagógica na Educação Física contextualizada com o currículo integrado e com a função social do projeto político pedagógico do IFRN, no Campus Natal Zona Norte, haja vista que, para o ciclo de estudos no ensino médio são previstos, de acordo com a LDB 934/96, os seguintes objetivos:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; o prosseguimento dos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento das habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando teoria e prática (BRASIL, 1996).

⁵ A proposta pedagógica da Educação Física para os cursos técnicos integrados de nível médio e subsequente nas modalidades integrado e EJA, foi objeto de estudo, reuniões, discussões, elaboração e implantação dos seus pressupostos teóricos metodológicos a partir do ano letivo de 2012.

Os pressupostos teóricos metodológicos da proposta pedagógica da Educação Física do IFRN estão estruturados em três abordagens pedagógicas, a saber: Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993) e Aulas abertas à experiência (HILDEBRANDT; LAGGING, 1986). O trabalho de sistematização da elaboração da proposta foi uma ação coletiva dos docentes envolvidos com os objetivos, com os fundamentos, com os princípios e com os pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico institucional que buscam integrar as concepções de ser humano, sociedade, cultura, educação, tecnologia, trabalho e educação presentes na dimensão do currículo integrado que está sendo implantado na nova proposta para a formação geral e profissional para os cursos técnicos integrados do IFRN.

Esclareço que mesmo tendo feito parte do grupo de docentes que elaborou a proposta pedagógica da Educação Física a qual, consideramos um avanço para o componente curricular no processo de sua implantação no contexto político pedagógico institucional do IFRN, como um legado da experiência desenvolvida nos campus Mossoró e Natal Zona Norte, em contraponto a perspectiva do instrumentalismo esportivo hegemônico no plano institucional, entendo que a Educação Física necessita, ainda mais, do desenvolvimento de experiências pedagógicas que contribuam constantemente para a sua consolidação como componente curricular no ensino médio integrado no âmbito institucional.

Apontamos as questões de estudo que nortearam o eixo de discussão desse trabalho de tese para desvelar os aspectos dimensionados como problemática da identidade da Educação Física a partir dos elementos da intervenção pedagógica no sentido de ‘como articular com os educandos e as educandas uma experiência pedagógica considerando a pluralidade da cultura corporal no Ensino Médio Integrado do IFRN no Campus Natal Zona Norte’ considerando que ‘as vivências e os conhecimentos acerca das práticas corporais vivenciadas devem se efetivar para os educandos em formas de aprendizagens teórico práticas integradas ao processo de formação geral de nível médio do IFRN – Campus Natal Zona Norte’ e como ‘desenvolver uma concepção da cultura corporal para o agir consciente e criativo no cotidiano dos educandos(as)’?

Essas questões buscaram se contextualizar com a função cultural e pedagógica da Educação Física no plano institucional enquanto componente curricular com os

saberes e os objetivos sócio educacionais no processo de formação de nível médio integrado como também buscaram estabelecer conexões com o cotidiano das experiências da cultura corporal dos educandos e educandas.

Desse modo, o processo de intervenção pedagógica proposto pela pesquisa desse trabalho de tese, buscou desvelar essas questões no desenvolvimento desta pesquisa, na organização das ações didático-pedagógicas e na perspectiva do conhecimento integrador entre o docente/pesquisador e os educandos(as) como elementos fundamentais para consolidar a intervenção que se delineou no propósito de legitimar e reforçar a presença da Educação Física como componente curricular integrado no processo de formação educacional no contexto do Ensino Médio do IFRN.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho de tese foi desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada na Teoria Pós-Crítica da educação que contribua para a configuração da identidade da Educação Física nos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN – Campus Natal Zona Norte. Consideramos que, o desenvolvimento dos pressupostos da pedagogia da cultura corporal no espaço escolar, integrados ao contexto dos objetivos educacionais da Educação Física, deve partir da hipótese de que os(as) educandos(as) precisam desenvolver e ampliar os sentidos e significados da experiência corporal com o movimento no âmbito da formação geral.

Compreendemos, pois, que é necessário discutir as possibilidades para os problemas de concepção pedagógica que ainda persistem, de um modo relativo, no âmbito da Educação Física escolar, mais precisamente no nível médio de ensino integrado, com relação aos conteúdos temáticos e ao seu contexto como componente curricular através de experiências pedagógicas que possam proporcionar reflexões, vivências, diálogos e práticas corporais significativas.

Assim sendo, este trabalho de tese se apresenta, ainda, como fruto de uma experiência de dezoito anos do autor com a Educação Física no âmbito do IFRN, tempo através do qual as experiências pedagógicas e as convivências socioculturais com os educando(as) se tornaram e continuam sendo um prazer pedagógico com foco no interesse educacional por entender que as ações docentes devem priorizar os(as) educandos(as) no processo das vivências com a cultura corporal a partir das suas experiências, desejos, necessidades, vontades e na perspectiva da imersão no mundo da criatividade, da pesquisa, do conhecimento e da transformação da identidade pedagógica do componente no âmbito do nível médio integrado.

O contexto do que vem sendo discutido, nos levou a refletir também, sobre a Educação Física no Ensino Médio integrado, a partir dos pressupostos políticos e pedagógicos das diretrizes curriculares oficiais e institucionais, assim como, as suas implicações nas realidades pedagógicas das escolas de Ensino Médio.

Essas duas categorias se apresentam, ainda, como uma problemática para a Educação Física no nível médio de ensino. De um lado as proposições oficiais e institucionais e de outro as práticas pedagógicas que revelam algumas limitações de ordem estrutural e conjuntural da Educação Física no âmbito escolar.

Para que essa relação possa avançar na concepção dos pressupostos teóricos metodológicos e nas práticas pedagógicas, pressupomos que uma das possibilidades de mudança seja a de desenvolver experiências pedagógicas com o ensino e com as aprendizagens na Educação Física de modo que o conjunto de conhecimentos dos conteúdos temáticos das proposições curriculares se configure a partir das percepções e das vivências dos sujeitos da ação pedagógica, ou seja, docentes, educandos e educandas da comunidade escolar.

Assim sendo, optamos por desenvolver uma experiência que pudesse ser identificada como uma Educação Física da escola a partir de nossa realidade cultural, das experiências e perspectivas dos nossos educandos e educandas quanto ao desenvolvimento das aulas, do nosso ambiente escolar e da nossa experiência docente com o componente curricular no âmbito do IFRN.

A dimensão subjetiva do currículo e da prática pedagógica está diretamente ligada às nossas experiências com o processo de conhecimento, visto que as teorias do currículo tem sido motivo de discussões e de transformações conceituais que as dimensionaram tanto no plano dos interesses políticos hegemônicos quanto nas suas relações com os determinantes das identidades e das diferenças culturais.

Nesse contexto, e a partir da ideia de elaboração dos trabalhos de estudo e pesquisa dessa tese, nos propomos a contribuir com a discussão propositiva para a continuidade do processo de transformação da Educação Física no âmbito do IFRN compreendendo que nosso trabalho se delimita ao campo institucional num primeiro momento, mas que poderá ter seus fundamentos analisados, discutidos em outros espaços acadêmicos no sentido de ampliar as possibilidades pedagógicas do componente curricular nos diversos níveis do ensino médio.

Com base nesses aspectos, a busca de respostas para as questões de estudo deste trabalho de tese estão fundamentadas na Teoria Pós-Crítica da Educação (SILVA, 1994; 2009; 2010) contextualizada com a proposta para o currículo da Educação Física na perspectiva cultural pós-crítica (NEIRA 2007, NEIRA; NUNES, 2008; 2009), além de outros autores, independente da tendência teórica, que discutem as temáticas abordadas neste trabalho e das emanções oficiais acerca das perspectivas curriculares e pedagógicas para o nível médio de ensino.

Corazza (2010, p.103), considera que os estudos e as pesquisas na concepção pós-crítica devem “[...] pensar a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas e com conceitos criados pelos estudos culturais e com base nas filosofias da diferença e pedagogias da diversidade”. Entendemos que, ao realizar uma bifurcação teórica para a concepção pós-crítica concebemos os sujeitos como seres identificados pela diferença e não pela universalização, pela multiplicidade das experiências sociais e não pelos determinismos culturais massificantes, pelas narrativas singulares e não pelas metanarrativas unificadoras. Nessas categorias teóricas as relações de poder são desmistificadas e o conhecimento emerge das necessidades e das ações coletivas dos sujeitos da ação educacional.

Ao optar pelos fundamentos da teoria pós-crítica como eixo norteador das discussões nesse trabalho de tese pretendemos, ainda, contribuir para uma reflexão sobre como integrar o currículo de conhecimento no plano sociocultural com a diversidade da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado. Associar a teoria pós-crítica do currículo com as demandas culturais e pedagógicas da Educação Física como componente curricular no contexto do ensino médio integrado, requer do educador/pesquisador uma visão crítico-analítica sobre que tipo de conhecimento está sendo concebido no contexto dos conteúdos curriculares que compõem o acervo da cultura corporal e desenvolver ações pedagógicas que possam devolver aos educandos(as) a perspectiva de valor das práticas corporais.

De acordo com Silva (2010), a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente na vida das crianças e jovens não pode simplesmente ser ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo. Essa afirmação decorre da condição pelas quais as formas culturais amplas que estão presentes na vida das pessoas e que, de certo modo, apresentam uma sedução para o conhecer que está ausente do currículo escolar. Um exemplo disso são as práticas da cultura corporal que, de certo modo, são

deslocadas do seu sentido lúdico e dos significados que nascem das necessidades da comunicação entre os indivíduos no plano sociocultural. Nessa perspectiva, compreendemos que as pessoas possuem uma carga de experiências culturais que se entrelaçam com e pelas experiências corporais.

Desse modo, os aspectos elencados na investigação temática deste trabalho buscam a sua lógica recursiva nos princípios de uma intervenção pedagógica sistematizada, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando para isso, os pressupostos da pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa permite uma melhor resolução dos problemas significativos das práticas socioeducacionais ao envolver o pesquisador e os participantes da pesquisa nos objetivos propostos e como pessoas que visam transformar a própria realidade. Betti (2005, p.08), entende que:

Apesar das possíveis limitações presentes no uso da pesquisa-ação, dentre as quais destacamos a necessidade de melhor integrar os *alunos* nessa dinâmica metodológica, trata-se de uma possibilidade viável de evitar o distanciamento, na Educação Física Escolar, entre teoria e prática, pesquisa e ensino, "sujeito-pesquisador" e "sujeito-pesquisado". Enfim, é possibilidade para quem deseja redescobrir a Educação Física escolar em seu contexto vivo, onde professores e alunos compartilham uma experiência humana.

Nessa redescoberta, consideramos que compartilhar com os educandos(as) a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem pode se revestir de uma importância fundamental para a elaboração de um currículo integrado com a prática pedagógica e as experiências socioculturais dos educandos(as) e, por conseguinte, para a identidade da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN – Campus Natal Zona Norte.

Partindo do pressuposto de que não há mais lugar para as pedagogias de assimilação, prescritivas, através das quais o estudante vai à escola aprender representações, conceitos e conteúdos previamente determinados (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005 p.162), compreendemos que o aprofundamento nas características de uma realidade objetiva ocorre à medida que nós aproximamos os seres humanos das relações com a cultura e com o conhecimento produzido por eles e, desse modo, assim como pensa Kuenzer (2002, p. 06),

[...] a realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são "criados", reproduzidos no pensamento e adquirem significado; esta recriação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Em decorrência, a relação entre o homem e o conhecimento é antes construção de significados do que construção de conhecimentos, posto que estes resultem de um processo de produção coletiva que se dá por todos os homens ao longo da história.

As relações entre os sujeitos e o conhecimento produzido, transformado e recriado se tornam relevantes à medida que nos apropriamos do conhecimento como uma forma de transformar a realidade das coisas. O sentido da educação passa por essa dimensão ao proporcionar aos docentes e educandos(as), a possibilidade cultural de interagir com o conhecimento através de experiências que possam transpor os muros epistemológicos erigidos pelos especialistas, como é o caso, por exemplo, da identidade do currículo instrumental pedagógico. O momento de desenvolvimento institucional é propício para que as experiências metodológicas sejam desenvolvidas e a proposição desse trabalho se contextualiza com o que podemos entender como uma possibilidade para desenvolvermos ações pedagógicas com base na perspectiva fundamentada em Azevedo (2013, p.04):

Uma visão que parte do reconhecimento da existência de um processo de produção de saberes gestados espontaneamente nas experiências coletivas das camadas populares, mas que pelo seu caráter espontâneo e assistemático, são dotados de fragilidades epistemológicas e insuficiências conceituais, em razão das quais o sujeito ainda não se perceberia como protagonista de sua própria história e se revelaria “alienado” de si mesmo e do mundo.

A partir dessa concepção, buscamos elaborar conceitos, projetar ações para os momentos de aulas, procurando experimentar, discutir e modificar coletivamente no processo das vivências com as práticas corporais como um princípio pedagógico da Educação Física associado à estética da sensibilidade na qual,

[...] se deverá substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação....acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade (BRASIL, 1998).

Desse modo, além de desenvolver uma experiência pedagógica que pretende contribuir para o perfil transformador da Educação Física no contexto do IFRN, essa proposição buscou também, discutir com os alunos a importância das práticas corporais no cotidiano como forma de valorização e contextualização sociocultural do componente curricular. Com base nos argumentos apresentados, a tese que constitui este estudo defende que: **Uma experiência pedagógica fundamentada na teoria pós-crítica da educação contribui para a consolidação da identidade pedagógica da**

Educação Física como componente curricular dos cursos técnicos integrados profissionalizantes de nível médio no IFRN-Campus Natal Zona Norte.

Assim sendo, organizamos o presente trabalho de tese em cinco capítulos, a saber: no primeiro capítulo, discutimos a questão do currículo e da identidade da Educação Física no âmbito escolar na perspectiva de um diálogo necessário a partir da categoria da experiência educacional docente com o componente curricular, paralelo às experiências dos educandos, como elementos que se integram e constroem uma identidade singular no ambiente escolar na perspectiva de contextualizar a Educação Física como cultura pedagógica a partir da proposta curricular institucional. Trazemos alguns aspectos históricos do currículo da Educação Física, desenvolvemos algumas reflexões sobre a identidade da Educação Física escolar e discutimos a legitimação da Educação Física no âmbito escolar. Adentramos, ainda, numa discussão acerca da política educacional para o ensino médio integrado e seus princípios curriculares, procurando contextualizar a Educação Física a esses princípios com algumas referências acerca da configuração do componente no âmbito dos institutos federais e as suas perspectivas de transformação.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama dos estudos e pesquisas com a Educação Física no ensino médio publicados em periódicos científicos e portais acadêmicos, a partir do ano de 1999 até o ano de 2010, como categorias que apontam para a análise, constatações e sugestões de mudança da realidade pedagógica da Educação Física como componente curricular no nível médio de ensino. Discutimos as experiências realizadas e desenvolvemos uma análise/síntese sobre o tema abordado, abrindo uma discussão acerca dos pontos e contra pontos relativos às perspectivas da Educação Física no currículo do ensino médio, a partir da visão de diferentes matrizes teóricas que trazem as suas concepções acerca da temática abordada.

No terceiro capítulo, discutimos os fundamentos da concepção do currículo educacional, as suas implicações para a sistematização dos fundamentos do conhecimento humano a partir dos pressupostos científicos e as conexões político-ideológicas da sua identidade no plano educacional. Refletimos sobre a relação entre o currículo e a prática pedagógica com base nos pressupostos da teoria pós-crítica do currículo nas suas relações com a educação e com a Educação Física, no sentido de dimensionar novas perspectivas e outras possibilidades para a ação pedagógica a partir da concepção pós-crítica do currículo.

No quarto capítulo, apresentamos o processo de intervenção pedagógica que caracterizou a investigação que realizamos no ano letivo de 2012⁶ com as turmas de Comércio e Eletrônica dos cursos técnicos integrados profissionalizantes de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no Campus Natal Zona Norte. Apresentamos, inicialmente, os dados da avaliação diagnóstica acerca das vivências anteriores dos educandos(as) com a cultura corporal. Em seguida, descrevemos como desenvolvemos nosso trabalho pedagógico com os conteúdos da proposta pedagógica da Educação Física do IFRN, fundamentados na teoria pós-crítica, e trazemos os resultados da avaliação pós-intervenção durante o ano apresentando, analisando e discutindo os resultados alcançados. Respondemos as questões de estudo com base na fundamentação teórica subjacente e com base no processo de intervenção pedagógica realizada e confirmamos a tese proposta pelo estudo/pesquisa.

No quinto capítulo, abrimos uma discussão acerca das transformações da sociedade pós-moderna como algo contínuo e irreversível com implicações socioculturais na produção do conhecimento nas diversas instâncias culturais. Apresentamos algumas considerações e perspectivas que podem ampliar as possibilidades pedagógicas para a Educação Física no contexto do ensino médio integrado do IFRN, pela cultura corporal como conhecimento necessário, que abrange áreas culturais, filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que associam o corpo e o movimento na perspectiva da pesquisa e da intervenção pedagógica na cultura educacional. Consideramos a ideia do trabalho de tese desenvolvido em suas conexões com as perspectivas propositivas para a transformação da Educação Física no ensino médio a partir do que emana dos documentos- bases oficiais e da teoria pós-crítica como fundamentos para a prática pedagógica por meio de novas linguagens e narrativas para a configuração da identidade pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado.

Faço um convite àqueles leitores que se interessam pela temática abordada por este escrito a caminhar nessa trilha de ideias e a dialogar de forma crítica e propositiva sobre os aspectos temáticos que formam as paisagens em relevo aqui descritas, na perspectiva e no sentido de desfrutar de imagens próprias.

⁶ No ano letivo de 2012 tivemos uma paralisação das atividades docentes durante 87 dias devido à greve nacional ocorrida no período compreendido entre os meses de junho (21/06/2012) a setembro (19/09/2012).

Seria preciso manter alguns propósitos em torno desse projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia do por vir (...), uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, coma cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica.

Michel Foucault

CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO E A IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Quando nos propomos a desenvolver um debate sobre o currículo e a sua identidade no plano educacional, nos vemos, por determinadas vezes, restritos às questões teóricas e ideológicas do currículo, além das concepções políticas que delimitam as questões do saber e de poder implícitos nessas teorias ou ainda, focados na relação entre essas duas categorias do currículo. Por outro lado, ao considerarmos que o currículo por ser o *corpus* de conhecimentos escolares que se contextualizam com os aspectos históricos, políticos, socioeconômicos e culturais na elaboração dos conhecimentos que compõem as experiências dos sujeitos na educação, vislumbramos uma perspectiva que vai além dos determinismos tradicionais para a identidade do currículo no plano educacional.

As teorias críticas do currículo, por exemplo, nos fizeram compreender o movimento de configuração político-ideológica do currículo escolar e suas implicações no conhecimento que permitia a perpetuação das desigualdades sociais. Apesar dessa denúncia, boa parte da teorização crítica do currículo ainda permanece presa a certas concepções, seja do saber, seja do poder (SILVA, 2010). Essa condição tem sido questionada pela concepção pós-estruturalista do currículo que compreende a realidade como uma construção social subjetiva tornando a perspectiva de abordagem do conhecimento mais aberta no que diz respeito à diversidade dos métodos de estudo e pesquisa sobre a relação entre o currículo e a diversidade política, econômica, social e cultural.

Os estudos culturais, por exemplo, questionam o movimento entre currículo, conhecimento e poder atrelados às instâncias desse último e defendem a elaboração do conhecimento pela experiência singular dos sujeitos envolvidos na ação educacional com base na realidade sociocultural. Essa discussão vem ao encontro do que tradicionalmente convencionou-se chamar de conhecimento verdadeiro, a verdadeira cultura ou ainda, o que é melhor para o progresso da civilização (COSTA, 2010).

Com as mudanças do paradigma teórico da área de conhecimento da Educação Física a partir dos anos de 1980, temos observado e convivido com outras perspectivas pedagógicas no âmbito escolar na busca de uma consistência didática e de experiências na prática pedagógica que representem o pensamento teórico produzido ao longo dos

últimos anos. Nesse prisma, a discussão da identidade curricular da Educação Física ao longo da sua história tem sido motivo de confrontos ideológicos e teóricos no plano externo e interno da área de conhecimento, com implicações na política educacional da Educação Física escolar em todos os níveis de ensino.

Para Caparroz (2007, p. 9), “os anos de 1980 aparecem como o nascimento de concepções e práticas libertadoras, transformadoras na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o humano e não mais para as necessidades do capital”. Todo o movimento construído ao longo desse tempo pressupõe uma transformação na perspectiva do processo de formação profissional e no ensino da Educação Física escolar. Entretanto, o que podemos constatar é que, apesar de todo um quadro teórico favorável para uma mudança paradigmática quer na formação profissional, quer na prática pedagógica, ainda continuamos convivendo com um paradoxo cultural na Educação Física.

O paradoxo a que me refiro revela a realidade da Educação Física enquanto área de conhecimento em evolução no plano teórico e a lacuna ainda existente, de forma relativa, na prática pedagógica da Educação Física escolar como componente curricular que trata da cultura corporal. Uma analogia crítica estabelecida por González e Fensterseifer (2009)⁷ aponta para a constatação de que Educação Física alcança patamares de transformação sem precedentes em sua história nos quais, a superação dos limites da concepção do corpo/movimento/educação antes centrada no paradigma médico/biológico/desportivo se faz presente no campo das discussões e das produções teóricas com incursões nas mais diversas matrizes teóricas estabelecidas nas áreas da filosofia, da sociologia e da política educacional, mas que no plano pedagógico na escola ainda não vivenciamos uma mudança ampla da dimensão da cultura pedagógica da Educação Física.

Caparroz (2007, p. 15), afirma que “tem-se a impressão de que a Educação Física não consegue olhar para o seu interior e visualizar as questões da prática pedagógica, do componente curricular, da didática”. Ou seja, a problemática da falta de identidade pedagógica parece perseguir a Educação Física independente da sua condição epistemológica. Se antes da revolução teórica não tínhamos perspectivas

⁷ O termo “*entre o não mais e o ainda não*” revela o conflito da Educação Física que deixou de ser uma mera atividade para ser um componente curricular, mas que, no entanto ainda não superou o conflito da passagem da modernidade para a pós-modernidade. González, Jaime Fernando e Fensterseifer, Paulo Evaldo. “*Entre o não mais*” e o “*ainda não*”: pensando saídas do não lugar da Educação Física I. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

de transformação, ainda hoje não alcançamos um estado de consolidação pedagógica que amplie os referenciais teóricos dos estudos e das pesquisas aplicadas no âmbito socioeducacional.

Nessa trajetória de dúvidas e incertezas a Educação Física busca sua legitimação como componente curricular a partir dos questionamentos que antes não faziam parte da sua função sociocultural no âmbito escolar. Assim, de uma atividade extracurricular centrada nos exercícios físicos e na prática esportiva como identificação no plano sócio-educacional, a Educação Física conquistou o status de um componente curricular nos diversos níveis de ensino por força de lei. Entretanto, algumas questões curriculares e pedagógicas ainda estão por ser implantadas não só pela Educação Física enquanto prática pedagógica, mas e, principalmente pela instituição escolar.

Para González e Fensterseifer (2009, p. 11) os questionamentos citados a seguir, são alguns dos temas que devem ser debatidos, esclarecidos e desenvolvidos no contexto escolar:

Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino?

Todas essas inflexões instigam o movimento interno da Educação Física para a condição de componente curricular a partir de uma concepção curricular transformadora e assim apresentam novas possibilidades de fundamentos para as práticas pedagógicas focadas na diversidade da cultura corporal. Nesse sentido, o protagonismo docente torna-se fator preponderante para a superação do paradoxo ainda existente. Corroboramos com o que afirmam os autores anteriormente citados, quando “entendemos que a ausência de projetos curriculares de Educação Física na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal dessa transição” (GONZÁLEZ; FENTERSEIFER, 2009 p. 12).

Acreditamos que a travessia ainda não está concluída e que temos muito caminho pela frente para trilhar. Caminho que teve continuidade com a inclusão da Educação Física no rol dos componentes curriculares da escola com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), que trouxe no seu texto, referente à Educação Física, a seguinte redação no artigo 26, parágrafo 3º e reforçada pela lei 10.793/2003 ao determinar esta que: “A educação física, integrada à proposta

pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 2003).

No entanto, a condição legal não tem sido suficiente para a sua legitimação no contexto escolar. A Educação Física torna-se, como componente curricular,

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 83).

Nessa discussão, não podemos prescindir da responsabilidade social da escola enquanto lugar de afirmação e de desenvolvimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física como um componente curricular. Entendemos que cabe também à escola uma parcela de responsabilidade nessa transição, haja vista que todos os componentes curriculares possuem um contexto socioeducativo que se desenvolve no seu interior, mas que também está fora, vem de fora e ultrapassa os seus muros.

O desafio que se apresenta para a instituição escolar nesses tempos de incertezas, de violências e de transformações sociais, econômicas e políticas na dita sociedade pós-moderna⁸, é o de aproximar as ações pedagógicas das necessidades reais dos sujeitos da escola e da comunidade como um processo de superação dos limites da mera transmissão dos conteúdos no intuito de produzir o conhecimento de modo que este seja integrado à vida cultural das pessoas.

De acordo com González e Fensterseifer (2009, p. 20):

A escola, para além de socializar – suscitando o princípio de realidade, condição para a disciplina, pré-requisito para o esforço do aprendizado crítico e intelectual, diferente da socialização hipnótica e acrítica, por exemplo, da televisão, na qual as emoções se sobrepõem à razão –, deverá ainda, e isso quem sabe é hoje sua razão de ser, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva.

A Educação Física ao contextualizar suas ações pedagógicas com os princípios do projeto político escolar poderá transformar a sua histórica delimitação pedagógica

⁸ A ideia de pós-modernismo surgiu pela primeira vez no mundo hispânico na década de 1930. A noção de Pós-moderno só ganhou difusão mais ampla a partir dos anos de 1970. Perry Anderson. As origens da Pós-modernidade. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 1999.

focada na execução de exercícios e na esportivização como identificação sociocultural e passar a ter uma identidade que venha a se tornar significativa para os educandos e educandas. Desse modo, para González e Fensterseifer (2010, p.12) a configuração do componente curricular “tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal [...]”.

A escola é o espaço para que as experiências, para as novas formas de linguagens e as novas identidades possam descentralizar o sujeito da sua comodidade espacial e temporal e devolvê-lo ao mundo das categorias e da diversidade cultural. Silva (1994) no ensaio ‘o adeus às metanarrativas educacionais’ considera o campo educacional como o espaço privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. De acordo com o autor, no espaço educacional podemos ter uma variedade de discursos, práticas e linguagens que podem superar a todos os processos pedagógicos conservadores e repressores.

Para González e Fensterseifer (2009, p. 21) “Além disso, a escola tem entre suas funções a de 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”. No caso da Educação Física, podemos questionar as suas práticas e as suas linguagens, por exemplo, procurando debater sobre os seus princípios mais comuns como: por que exercitar-se, para que, como exercitar-se, quando, onde, sozinho ou acompanhado, por que jogar, qual o sentido do lazer, o que é cultura esportiva entre outros temas que se configuram em novas linguagens que descentralizam o sujeito, mas que ao mesmo tempo devolvem a ele o sentido do fazer, a noção do prazer, a dimensão do conhecer sem a perspectiva da instrumentalização dos movimentos, sem a automatização dos gestos.

Desse modo, as ações pedagógicas da Educação Física que tenham como foco na premissa antes citada, poderá alcançar um patamar de relevância no contexto sociocultural da comunidade escolar consolidando a cultura corporal a partir da ação curricular como elementos indissociáveis na perspectiva de “pensá-la dentro de um projeto escolar, não cabendo heroísmos pessoais nem disciplinares para salvar a educação ou a sociedade” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 19).

1.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A história do currículo da Educação Física no plano educacional revela o quanto o componente sempre esteve atrelado aos discursos políticos e ideológicos hegemônicos associados aos conhecimentos predominantes no mundo científico em cada momento de afirmação e de transformação dos paradigmas socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade moderna. Estudos realizados sobre a inserção da Educação Física no plano curricular educacional indicam que desde a passagem do século XIX para o século XX, o componente buscava um saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico (CARVALHO *apud* NEIRA; NUNES, 2008).

No início de sua trajetória curricular a Educação Física desenvolveu suas ações determinadas pelas concepções médico-ortopédicas e higienistas que eram representadas na dimensão do currículo pelas ações que visavam a correção de deformidades que incomodavam alguns setores da sociedade e, por outro lado, incentivavam a aquisição de hábitos de saúde e higiene valorizando o desenvolvimento físico e moral a partir da prática regular do exercício físico.

Outra concepção histórica predominante no currículo escolar se relaciona com a perspectiva ginástico desportiva através dos métodos ginásticos propostos pelo francês Amoros, pelo sueco Ling e pelo alemão Spiess. Configurou-se, a partir daí, o que Neira e Nunes (2008) chamam de 'o currículo ginástico'. Essa concepção estava ligada a condição de formar uma geração capaz de contribuir fisicamente, com a sua força de trabalho sem medir esforços, para o desenvolvimento do processo de industrialização crescente no modelo de sociedade.

O movimento científico positivista também influenciou o currículo escolar da Educação Física com os conhecimentos desenvolvidos pela biologia, anatomia, fisiologia e cinesiologia. Esses conhecimentos se associaram aos movimentos ginásticos desportivos e formaram um *corpus* de conhecimento curricular que perdura em algumas concepções ligadas à área do exercício físico como coadjuvante de aquisição dos padrões ideais de saúde.

As relações humanistas da Educação Física com os princípios educacionais ocorrem com a ascensão da concepção *escolanovista* no mundo da educação. A concepção que orientava a escola nova (DEWEY, 1976) considerava que o movimento associado aos processos cognitivos escolares se tornava fundamental para promover

uma educação integral. Nesse sentido, os fundamentos pedagógicos *escolanovistas* vislumbravam novas formas de abordagem dos processos de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a inclusão do jogo como estratégia pedagógica redefinindo assim seus princípios e objetivos, ampliando os horizontes educacionais mediatizados pela ciência e tendo como inspiração os ares da modernidade, do processo de evolução industrial e tecnológica da sociedade moderna (NEIRA; NUNES, 2008).

A inclusão da Educação Física no contexto curricular da escola enquanto disciplina em meados das décadas de 1930 e 1940, sofreu influência do modelo curricular linear proposto por Ralph Tyler cuja concepção se baseava na ideia de organização e do desenvolvimento a partir de algumas questões básicas, tais como:

Quais os objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (NEIRA; NUNES, 2008 p. 109).

Nessa perspectiva racionalista, todas as ações educacionais deveriam ser planejadas e controladas para que nada ficasse fora do alcance do objetivo pretendido. Para a Educação Física, o conteúdo que mais se encaixava nessa concepção racionalista de currículo era o esporte. De acordo com Fisher apud Neira e Nunes (2008), os esportes são objetivos, e neles o que importa são os resultados. Considera o autor, que a prática dos esportes ensinará o homem a viver da melhor maneira possível.

Essa concepção de esporte se alia às questões de controle total pela especialização de papéis, competição, cientificação como condições objetivas que podem ser medidas, quantificadas e comparadas, entendendo o esporte como o melhor meio de preparar o homem para uma nova sociedade. Mas, diante do que acontece na estrutura do esporte e na sua prática é mister pensar se o esporte prepara para a vida em sociedade, ou ainda que os esportes em sendo manipulados pelos interesses políticos e econômicos do capitalismo provocam um alteração do seu sentido e significado.

O esporte ocupou e ainda ocupa um espaço no imaginário do senso comum que provoca uma tergiversação da Educação Física no espaço escolar. A dependência da prática esportiva como referência da ação pedagógica do professor de Educação Física continua dominando de forma relativa esse espaço/tempo que deveria ser destinado ao desenvolvimento do componente na escolaridade de crianças, adolescentes, jovens e

adultos com outros conteúdos temáticos que estão diretamente relacionados com a vida cotidiana dos educandos e educandas nos diversos níveis de ensino.

Esclarecemos que não somos contra a prática esportiva na escola, apenas fazemos uma ressalva na maneira de como o esporte vem sendo tratado no espaço escolar privilegiando a competição, o resultado, a técnica, o desempenho, a rivalidade, a violência entre outros elementos questionáveis que, se ancorados ao processo de formação humana, não conseguirá vir a ser uma prática sociocultural relevante e inclusiva.

De outro modo, o esporte como conteúdo temático que faz parte da cultura histórica do homem, com vertentes político-culturais e socioeconômicas além de despertar a atração pela sua prática, promove o autoconhecimento, o reconhecimento do outro, o sentido de cooperação, o gosto pela vitória e a consciência da derrota, mas isso como uma contingência momentânea e não como algo definitivo, de forma que o ser humano se ache sempre superior ou inferior ao outro. O esporte na escola pode desenvolver valores morais, éticos e todo o conhecimento que constitui a sua existência como cultura humana.

Nessa perspectiva, o esporte transcende os limites do currículo técnico-esportivo por ampliar a concepção das ações pedagógicas docentes e possibilitar aos educandos e educandas uma interação com os sentidos do esporte e com os seus conhecimentos subjacentes. Revela-se como parte integrante da formação humana educacional, como uma cultura presente na escolaridade. Possibilita a aquisição de valores e conhecimentos a partir da análise de como essa cultura se construiu historicamente pelos povos e de como ela pode ser analisada, vivenciada e reconstruída.

O movimento de devolução à Educação Física dos seus pressupostos curriculares no âmbito escolar requer uma análise do movimento histórico que configura a trajetória do componente em sua especificidade. Muitas concepções e teorias estiveram presentes no espaço curricular da Educação Física e todas tem uma contribuição na diversidade de temáticas de abordagem, buscando integrar a prática pelo discurso teórico.

Segundo Silva (2010), o currículo é documento de identidade. A trajetória da identidade do currículo escolar e suas implicações para a Educação Física tem sido um campo de debates contemporâneos que indicam a necessidade de corporificar o conhecimento e que, segundo o autor, não pode deixar de ser problematizado. Desse modo, o professor não pode mais ficar retido na formalização dos conteúdos e na sua

utilidade, mas antes deve estar focado na dimensão da produção de conhecimento, de significações, de criações, de novos sujeitos pela ação pedagógica que fazem com que o currículo seja uma cultura viva no espaço/tempo escolar.

Mas como alcançar essa perspectiva de um modo concreto? Um ponto de debate contemporâneo que dimensiona a questão de corporificação do conhecimento em Educação Física trata da relação teoria e prática nas ações pedagógicas. Em muitos momentos históricos a importância de uma categoria e da outra foram separadas e estabelecidas no contexto da área de conhecimento.

Por ter uma gênese relacionada aos fazeres práticos, a Educação Física durante um longo tempo prescindiu desenvolver os conhecimentos subjacentes a essas práticas. O movimento teórico ocupou um espaço relevante nessa questão e colocou em cheque o fazer prático sem uma fundamentação teórica que o sustentasse. No entanto, toda a fundamentação advinda das produções teóricas não se consolidou ainda de forma plena no chão da escola. Caparroz (2007) questiona se a produção teórica da Educação Física dos anos de 1980 foi motivada apenas pela alavanca propulsora das mudanças políticas ou se conseguiu, de fato, operar em profundidade uma análise teórica da Educação Física como componente curricular.

Os estudos, pesquisas e as publicações sobre o currículo da Educação Física têm seu início com a crítica estabelecida pelas diversas tendências de pensamento que se opunham ao instrumentalismo tecnicista e a função sociopolítica conservadora da Educação Física no interior da escola. Surgem como produção desses estudos e pesquisas, várias proposições teóricas e algumas foram convertidas em propostas curriculares em estados e municípios brasileiros.

No entanto, surgem questões que buscam desvelar o porquê dessas formulações não se consolidarem como proposições efetivas no meio escolar. Caparroz (2007) entende que essas concepções não se preocuparam em caracterizar a Educação Física como um componente curricular, mas sim, com o discurso sobre os princípios teóricos norteadores abrangentes da educação fundamentados nos princípios sociológicos e filosóficos deixando escapar assim, um momento precioso para a discussão dos aspectos pedagógicos necessários que ampliassem a configuração do currículo de acordo com cada realidade sociocultural na qual a Educação Física se fazia e se faz presente.

Como resultante desse conflito teórico prático, Caparroz (2007) identificou que passa a existir uma Educação Física *na* escola e não uma Educação Física *da* escola.

Desse modo, nossa interlocução com a proposta da Educação Física para os cursos técnicos de nível médio integrados do IFRN-Campus Natal Zona Norte consiste em desenvolver uma ação docente, a mais aproximada possível, com os aspectos didático-pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da teoria pós-crítica do currículo educacional.

1.2 REFLEXÕES SOBRE AS IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Geralmente, quando se fala em Educação Física na escola associa-se o esporte como ponto de identificação da disciplina, seja no imaginário dos alunos ou da comunidade escolar em geral. O docente, por consequência, é identificado como professor/técnico/treinador de determinada modalidade esportiva. Entendemos que nem toda experiência com a Educação Física escolar está ligada ao esporte e que existem outras possibilidades de experiência com o movimento.

Pressupomos que é possível permitir às pessoas pensarem que a Educação Física não se limita a prática do esporte a partir das vivências com o conjunto de conteúdos da cultura corporal na escola. A experiência docente pode promover a sistematização desses conteúdos no contexto escolar ampliando as possibilidades e indagações que estão sendo pontos de análise e de perspectivas na atual fase da Educação Física escolar.

Como afirmam Almeida e Fensterseifer (2011, p. 247) há de se considerar que:

A Educação Física, durante sua constituição enquanto área do conhecimento, privilegiou a vivência de movimentos ou práticas corporais no plano de atividades. A crítica a essa tradição, porém, enfatizou a necessidade de uma elaboração conceitual acerca das vivências de movimento, o que nos coloca em risco de promovermos uma inversão, valorando o lado conceitual em detrimento das vivências. Mas, feito esse movimento, resta-nos perguntar: qual o lugar da experiência e do saber da experiência como possibilidade de conhecer no âmbito das práticas corporais, neste novo estágio da área?

A questão do conhecer na Educação Física ainda está por ser descoberta como ponto de relação entre a cultura corporal representada na relação de conteúdos curriculares da Educação Física escolar e a prática pedagógica representada pelas ações docentes. Essa relação é um modo de proceder a uma leitura do mundo da Educação Física e da sua função sociocultural no contexto escolar. Conhecer vivenciando o movimento, sentindo o fazer e percebendo as mudanças de percepção pelo movimento corporal, conduz o sujeito a novas e constantes possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o repensar e o projetar de novas ações pedagógicas para a Educação Física, significa dizer que devemos considerar o que tem sido produzido ao longo das últimas décadas e, nesse caso, todas as condições objetivas que foram criadas para a área de conhecimento se desenvolver.

De acordo com Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250):

Nos últimos anos fomos convocados a repensá-la para além de uma atividade, de um "fazer pelo fazer", em especial, após o movimento renovador da Educação Física, que buscou contribuir para a legitimação desta "disciplina", pensando no "objeto" e na definição da especificidade desta área do conhecimento e de um "saber" específico de que trata essa prática pedagógica.

Pensar, fazer e produzir saber, desafios aos quais a Educação Física deve se propor pela organização, sistematização e constatação da importância da experiência dos sujeitos da educação no contexto escolar com a cultura corporal. Embora a experiência tenha um caráter singular ela pode servir de base de discussão e de ampliação temática para a área do conhecimento pedagógico. Alertamos para que o termo experiência não seja compreendido como uma instância pessoal, técnica e fechada na sua racionalidade objetiva. Entendemos a experiência como uma compreensão da realidade que precisa ser constantemente pensada, vivida e, de acordo com as possibilidades, transformada subjetivamente.

Alguns aspectos fundamentais de análise se integram a essa discussão como o protagonismo docente e a concepção do currículo da Educação Física escolar com base nos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos aliados à experiência docente, a participação dos educandos e educandas na perspectiva de configurar uma ação pedagógica que possa desenvolver todas as vivências, as aprendizagens e as experiências.

Nessa perspectiva, recorreremos a Palmer citado por Almeida e Fensterseifer (2011, p. 251-252) ao afirmar que:

Compreender o saber da experiência pode nos possibilitar as chaves para a compreensão do fenômeno complexo da experiência do movimento humano na Educação Física, já que esta não pode ser entendida como "lócus" de manipulação e controle, mas como espaço de participação e abertura: "não é o conhecimento, mas sim a experiência, não é a metodologia, mas sim a dialética".

Assim, a relação entre as *dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais*⁹ dos conteúdos na Educação Física precisam ser contextualizadas de forma simbiótica e não de forma fragmentada pela abordagem de conhecimentos ao desenvolvermos os conteúdos da cultura corporal. Desse modo, a interação entre as experiências docentes e discentes nas aulas de Educação Física poderá conduzir o componente curricular a um patamar de valoração no âmbito da comunidade escolar dependendo, para essa condição, do protagonismo docente motivando a participação sistemática dos educandos nas vivências com os conteúdos de acordo com a natureza dos mesmos “[...] englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (DARIDO, 2008 p. 65).

Muitas dessas dimensões são assimiladas pelo que se convencionou intitular de currículo oculto que é vivenciado na escola, mas que não está definido como base estrutural e formal do conhecimento e da aprendizagem escolar. Zabala citado por Darido (2008) entende que é possível ampliar o conceito de conteúdo no plano da aprendizagem escolar além do que está disposto pela forma curricular tradicional. As práticas corporais como a ginástica e o esporte fixaram no imaginário social o que a Educação Física teria como referenciais de conhecimento no plano sociocultural. No entanto, as atividades desenvolvidas nesses conteúdos não se contextualizavam aos demais processos educacionais e ficavam na limitação dos fazeres sem que os aspectos conceituais e atitudinais desses conteúdos fossem considerados como necessários.

Muito se tem perdido no espaço das aulas para a compreensão e para o diálogo no processo de comunicação subjetiva entre docentes, educandos e educandas nas experiências com o movimento nas práticas corporais. Na Educação Física, a tradição do fazer com base na imitação e na reprodução de gestos e movimentos sempre foi compreendida como algo natural e normal. Essa concepção tem suas origens nos modelos mecanicistas que se cristalizaram no tempo/espaço escolar e representa os princípios da concepção positivista no tratamento pedagógico dos conteúdos da Educação Física escolar.

⁹ Na história da Educação Física a ênfase tem sido aos conteúdos ligados à prática, à realização dos movimentos, ao "saber fazer" (procedimentos). O "porque fazer" (conceitos) e "como se relacionar dentro desse fazer" (atitudes), ficaram em segundo plano ou não eram desenvolvidos intencionalmente nas aulas. DARIDO, S.C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

Os debates acerca dessa condição no meio acadêmico foram denunciados e abordados em fóruns e eventos científicos, através de publicações e sempre nos mostram a realidade e apontam saídas para que o paradigma pedagógico da Educação Física escolar se transforme. Fensterseifer e Silva (2011, p. 120) consideram que a Educação Física vive um momento de transição da sua prática pedagógica. Segundo os autores:

Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal [...].

Nesse sentido, considera-se que as práticas que buscam consolidar essa perspectiva no espaço escolar podem ser entendidas como práticas exitosas e em consonância com o paradigma transformador da Educação Física. Entretanto, um aspecto que nos chama a atenção nessa discussão é o problema do ‘desinvestimento pedagógico’ na Educação Física, que tem sido um fator de estagnação do seu perfil pedagógico.

Esse desinvestimento tem levado o componente curricular a permanecer no estágio de hibernação didático-pedagógica e, por conseguinte, as práticas exitosas passam a ser consideradas práticas alternativas, exóticas, ou como exemplos de sucesso, quando essas deveriam fazer parte de um processo constante de consolidação teórico-prática da área de conhecimento pedagógico no contexto escolar.

Mas, voltemos ao que se entende por desinvestimento pedagógico. Esse termo foi cunhado por Santini e Molina Neto (2005), e se refere aos professores que abrem mão do seu compromisso ético e político pedagógico de ensinar e que se adaptam facilmente às exigências mercadológicas do sistema de emprego e se tornam seres sobreviventes e subservientes em espaços como academias, escolas privadas e alguns ainda, que se utilizam do espaço escolar público de forma alienada e conformista, sem buscar nenhum tipo de mudança para o seu próprio sentido profissional.

Essa condição tem levado a Educação Física a se tornar uma área profissional submetida e propensa à desvalorização em alguns aspectos. Além disso, as entidades representativas de classe não tem tido uma relevância política nos ambientes de atuação profissional. Portanto, o desinvestimento pedagógico e a inexpressiva atuação dos órgãos de classe tem conduzido a Educação Física ao perfil do utilitarismo e são duas

instâncias problemáticas que precisam ser discutidas e solucionadas antes que se perca todo o esforço teórico das últimas décadas.

Nesse hiato político-cultural, algumas experiências pedagógicas exitosas vêm sendo desenvolvidas e levam em consideração um processo de contextualização que abrange alguns aspectos importantes para a sua realização de forma consistente. Vejamos quais os aspectos citados por Silva e Fensterseifer (2011, p. 121) que os autores consideram como relevantes para que uma experiência inovadora em Educação Física se realize no contexto escolar:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola;
- b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora;
- c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas;
- d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento;
- e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Esses aspectos articulados formam uma base de conceitos importantes no plano pedagógico da Educação Física no âmbito escolar. Procuramos contextualizar esses aspectos como princípios didático-pedagógicos e processos metodológicos como aspectos fundamentais para que nossa experiência possa contribuir para a discussão sobre a Educação Física no ensino médio integrado. Em consonância com o pensamento de Silva e Fensterseifer (2011 p, 126) entendemos que:

No caso da Educação Física, pensamos que estudos acadêmicos, de caráter teórico ou prático, são válidos à medida que oferecem subsídios para que o professor possa refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente, contribuindo, dessa forma, para que consiga justificar e/ou defender suas ações pedagógicas frente à comunidade escolar.

Nesse sentido, entendemos ser necessário desenvolver uma reflexão teórica a partir dos elementos práticos que contribuem para que, a partir da concepção pós-crítica do currículo educacional, a Educação Física possa ampliar a sua perspectiva pedagógica no âmbito do ensino médio. Ainda de acordo com Silva e Fensterseifer (2011, p. 128):

As lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa exigem de seus atores uma aproximação: “sujeito-pesquisador” e “sujeito-pesquisado”; também uma aproximação entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. Tais aproximações parecem encontrar espaço em algumas metodologias que, mesmo precária e timidamente, surgem como alternativas para quem se coloca na perspectiva reflexiva acima aludida: é o caso da pesquisa de tipo etnográfico e, principalmente, da pesquisa-ação.

Ao preencher as lacunas existentes e vislumbrar outras possibilidades pedagógicas para a Educação Física no ensino médio integrado dos IF'S abre-se uma discussão que tem sido constantemente abafada quer seja na esfera da governabilidade, quer seja no nível de setores mais conservadores da categoria. As mudanças pretendidas para que a Educação Física deixe de ser um instrumento de utilidade política e corporativa pelo interesse da realização de eventos esportivos paralelo aos interesses corporativos da classe que não se coadunam com os paradigmas pedagógicos transformadores, tem se tornado obstáculos evidentes no plano da Educação Física no âmbito dos IF'S.

Enquanto a decisão política submerge, a ação pedagógica precisa emergir e se tornar um elemento de força protagonista para que a Educação Física no ensino médio integrado profissionalizante possa vir a desenvolver as temáticas e os conhecimentos próprios do componente curricular com ações pedagógicas contextualizadas no plano teórico/prático. A dimensão teórico-prática talvez seja uma das problemáticas mais evidentes na ação pedagógica em Educação Física.

Sobre essa problemática Betti (2005), no *manifesto pela redescoberta da Educação Física*, discute a questão da relação teoria/prática como o principal problema ainda a ser resolvido no âmbito da área de conhecimento. Segundo o autor, existem três perspectivas que podem denotar essa forma de relação ainda incipiente no contexto da Educação Física, a saber: a perspectiva tradicional-técnica; a perspectiva legitimadora e/ou crítica e a perspectiva reflexiva.

Na primeira perspectiva, o autor entende que:

A pesquisa científica produz abstrações e generalizações a partir da prática - ou seja, teorias - as quais se pretende sejam aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática. Tende-se assim a ignorar as contingências que operam nos ambientes escolares concretos (por exemplo, turmas heterogêneas), assim como não facilitam indicações sobre como atuar para implantar o modelo ideal preconizado pela teoria. A relação teoria-prática torna-se, então, uma ameaça para o professor, na medida em que a teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências da vida em aula, de seu conhecimento e experiências profissionais, e *imputa ao professor a responsabilidade pela diferença entre a teoria e a prática* (BETTI, 2005, p. 1).

Essa diferença, no nosso modo de perceber a realidade, não existe. Além do que, essa distância que caracteriza a própria nomenclatura das categorias confunde o entendimento do entrelaçamento que existe na condição filosófica das duas categorias e o senso comum tende a separar e a estranhar uma coisa e outra. Essa condição provoca

assim, um distanciamento entre a teoria e a prática evidenciando a segunda perspectiva que Betti (2005) descreveu no manifesto.

Segundo o autor, a perspectiva legitimadora ou crítica, provocou um distanciamento da teoria em relação à prática devido a grande gama de fundamentos que sustentaram a síntese teórica, as estratégias educacionais e os critérios de validação para a teoria educacional. Essa perspectiva se fez presente no contexto educacional nas décadas de 1960 e 1970 principalmente, e até os dias atuais temos influências dos pensamentos sociológico, psicológico e histórico marcantes no plano educacional desse movimento teórico.

A Educação Física, por sua vez, assimilou muitas dessas concepções teóricas para justificar sua existência no âmbito educacional e definir sua identidade a partir década de 1980. O movimento teórico, necessário e fundamental para uma virada conceitual da área de conhecimento ficou no estatuto teórico de uma forma que se distanciou demasiadamente do fazer escolar fundamentado nas teorias propostas. A relação direta com o ensino não se consolidava de forma aproximada da realidade na busca de mudanças. Se o que se pretendia era a transformação do perfil educativo da Educação Física escolar, esta não aconteceu devido a não contextualização dos fundamentos da pesquisa científica com o ensino.

Na perspectiva reflexiva, encontramos uma possibilidade de superação dos limites tecnicistas e do distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica. Para Betti (2005, p.1) essa perspectiva tratar-se-ia de uma pesquisa realizada no interior do empreendimento educativo, e que pudesse contribuir para o seu enriquecimento, considerando ainda que essa condição não se limitaria a uma pesquisa visitante, ela deverá estar na escola e se tornar fundamental na ação pedagógica.

O conhecer não é uma condição que aponta apenas para o educando(a). A pesquisa em si deve conduzir a elaboração do conhecimento do professor também e segundo Elliot apud Betti (2005), a pesquisa não deve separar-se da prática; a prática mesma é a forma de investigação, pois nessa situação desconhecida são levantadas hipóteses para além da atual compreensão do professor. As ações são avaliadas de forma retrospectiva como meio de ampliação do problema prático (reflexão sobre a ação). De acordo com Pereira apud Betti (2005), essa compreensão se desenvolve por meio da modificação da prática, e não antes, ou seja, nenhum tipo de conhecimento se consolida a priori.

Para Betti (2005, p.1):

Nesse sentido, a produção teórica deriva das tentativas de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam.

Essa integração é um das perspectivas que nos moveu e que nos interessa na elaboração desse estudo ao intencionar desenvolver uma experiência pedagógica no contexto da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN, campus Natal Zona Norte que possa subsidiar uma discussão possível e válida a partir de uma análise reflexiva pela ação pedagógica fundamentada na experiência dos sujeitos da pesquisa. São muitas as interrogações e sabemos que não podemos responder a todas nesse estudo, mas poderemos nos aproximar do que entendemos ser uma Educação Física que considere as relações mútuas entre o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos.

Entendemos que o professor também aprende e o aprofundamento dessa questão pode ser desvelado à medida que uma pesquisa tenha como característica a participação do professor como um pesquisador que pretende conhecer mais sobre a sua própria prática e que abre a possibilidade de participação dos alunos na elaboração consciente do ato pedagógico como cultura, pesquisa e apropriação provisória do conhecimento escolar. Nesse sentido, a cultura corporal poderá ser dimensionada pela ação dos sujeitos como produtores de conhecimento de forma que poderão sempre ser reelaborados, revisitados, transformados e vivenciados de várias maneiras de acordo com as necessidades coletivas pelo diálogo e pela análise dos objetivos pretendidos pela prática pedagógica.

1.3 ASPECTOS DA LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A legitimação do conhecimento na educação tem sido naturalizada em estruturas curriculares disciplinares (TURA, 2010) e, por esse tratamento político-pedagógico e cultural, tem sido criticada por se limitar a essa redução conceitual. Sabemos também, que a formatação de uma proposta curricular não é garantia de mudanças das ações didático-pedagógicas de um componente curricular e estamos conscientes da

necessidade das duas dimensões, tanto da formatação de uma proposta e das ações que afirmem os seus pressupostos, quanto da perspectiva crítica e de ações coletivas que possibilitam questionamentos propositivos avançados.

Não temos a pretensão de resolver todos os problemas teóricos, políticos e pedagógicos da Educação Física escolar no ensino médio integrado com a nossa proposição de pesquisa. No entanto, pensamos que ao perguntarmos pelo outro na educação e procurarmos saber o que o outro(a) pensa, como reage, quais são seus pensamentos, o que ele(a) conhece, o que quer saber, qual o melhor modo de aprender poderemos nos aproximar da condição de sermos mais coerentes com a ética educacional, pensando e ouvindo o outro(a).

Pressupomos que ao desenvolver uma interação didático-pedagógica dialógica a partir da perspectiva conceitual das temáticas da cultura corporal, integrando as experiências vividas pelos sujeitos na contextualização com os conhecimentos subjacentes, poderemos contribuir para que a identidade da Educação Física supere os limites impostos pela própria área de conhecimento ao contexto educacional. Desse modo, pensamos que a relação teoria/prática possa ter uma aproximação sem sobreposições de categorias e que possa se tornar um hábito cultural na prática pedagógica da Educação Física no contexto do ensino médio integrado no IFRN-Campus Natal Zona Norte.

No nosso ponto de vista, a relação teoria/prática deve se aproximar de uma simbiose na qual seja possível confirmar uma constante e progressiva compreensão das ações pedagógicas desenvolvidas. Fensterseifer e Gonzalez (2009) consideram que, a difícil e incontornável relação teoria/ prática na Educação Física escolar se agrava pelo fato que os professores são péssimos aplicadores de soluções produzidas pelos outros. Essa condição tem se caracterizado ao longo das últimas décadas, principalmente pela rejeição proporcional às proposições curriculares oficiais e pela manutenção das práticas pedagógicas no meio escolar.

Talvez essa dificuldade afirmada pelos autores seja devido a muitos fatores políticos, socioculturais e econômicos além dos fatores infraestruturais das escolas que interferem no fazer pedagógico cotidiano. No entanto, essas condições não devem se tornar entraves para a reflexão, a criatividade e a consciência da necessidade de superar as dificuldades através das ações coletivas. Os educandos(as) não podem se tornar as vítimas das deficiências do sistema educacional.

Nesse sentido, as ações docentes ao longo de nossa trajetória na educação tem se pautado pela opção de transformar de forma objetiva ao invés de interpretar o mundo da Educação Física escolar. Sem querer adentrar numa discussão filosófica pensamos que o fundamento da *práxis* como uma categoria que traduz de forma concreta o que pensamos e o que fazemos, deve ser o fundamento dialético norteador da prática pedagógica no meio escolar.

A intervenção pedagógica na escola deve ser, pois, fundamentada nos princípios do projeto político pedagógico, mas essa condição não deve limitar-se às ações críticas pelo que está determinado. Sabemos que o projeto político é uma forma de liberdade coletiva do meio escolar, de identidade pedagógica dos componentes curriculares e do perfil administrativo escolar. Arendt, citada por Fensterseifer e Gonzalez (2009), propõe equacionar liberdade com ação política, o que demanda um espaço efetivo para a participação nos assuntos que dizem respeito a todos.

Para Fensterseifer e Gonzalez (2009, p. 32):

[...] a instituição escolar, como qualquer outra, funda-se e encarna um desejo de segurança, certeza, estabilidade, possuindo em seu interior, e é este seu móvel, elementos de subversão, o que, embora paradoxal, não é contraditório, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de recriar-se.

No aspecto geral, temos a dimensão da escola enquanto instituição agregadora das culturas humanas produzidas ao longo do tempo que são constantemente revisitadas, acrescentadas e transformadas pelas necessidades culturais dos sujeitos da educação. No aspecto particular, a Educação Física também tem essas mesmas necessidades de revisão dos seus princípios pedagógicos, de sempre ouvir os educandos(as), de questionar suas bases filosóficas, científicas e metodológicas como um processo contínuo e fundamental para consolidação da área de conhecimento no meio escolar.

Uma das finalidades do currículo na concepção pós-crítica deve ser a de produzir uma ação política, cultural e pedagógica na qual os saberes que nele se concretizam funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, contestação e transgressão. Contestar, transgredir em Educação Física, representa superar os determinismos históricos, questionar as decisões curriculares oficiais, desenvolver metodologias dialógicas e interativas com os educandos(as) porque temos uma história de conformismos e de reprodução e transmissão do conhecimento como uma 'coisa', como um conjunto de conhecimentos e práticas inertes (NEIRA; NUNES, 2008, p.191).

Esse movimento de superação dos determinismos e corporativismos ideológicos da área de conhecimento no meio escolar, tem se tornado um desafio que poucos

docentes tem tido a iniciativa de enfrentar e buscar superar as concepções restritas da cultura corporal no âmbito das escolas públicas e particulares. Portanto, se faz mister desenvolver uma intervenção didático-pedagógica que possa contribuir para a discussão sobre as finalidades da Educação Física como componente curricular no âmbito institucional e superar a concepção restrita do esporte como identidade da Educação Física no imaginário institucional.

Para Neira e Nunes (2008), os princípios de um currículo multicultural na escola consideram a incorporação das experiências dos alunos e alunas com os conteúdos a serem explorados e a partir dos quais todos possam ampliar seus conhecimentos. Desse modo, o diálogo e análise de algumas semelhanças que os autores apresentam como orientações para um currículo multicultural da Educação Física pode se integrar às práticas educacionais da Educação Física escolar nos diversos níveis de ensino.

Inicialmente, os autores afirmam que “as atividades realizadas durante as aulas de Educação Física não podem ser esvaziadas ou fragmentadas a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 198). Concordamos que essa condição deva ser a tônica da ação pedagógica em todos os níveis de ensino nos quais a Educação Física se faça presente como componente curricular. Procurar contextualizar as ações pedagógicas com as culturas corporais que devem estar imersas na escola pode vir a ser uma possibilidade de significação para que os educandos(as) reconheçam e integrem a sua corporeidade na cultura escolar que compreende a vivência precedente e projeta uma nova configuração para a sua realidade.

Asseveram os autores que não é objetivo da escola ensinar esportes e que, quando se propõe a essa perspectiva dos conteúdos, deve contextualizar as formas de aprendizagens e privilegiar as ações coordenadas e coletivas que alcancem os objetivos do grupo praticante para que essa condição possa ser uma referência de educação e não apenas do viés da competição que desvirtua o sentido do esporte da escola. Conhecer os esportes transcende a sua simples prática. O movimento cultural do esporte faz parte da vida simbólica das pessoas e desse modo deve ser tratado de forma crítica, criativa e que possa ser pesquisado e vivenciado de forma participativa, o que associa a sistematização dos conteúdos como um dos princípios da legitimação pedagógica da Educação Física.

Quanto aos outros conteúdos, os autores fazem referência às lutas como práticas motoras que envolvem valências corporais como o equilíbrio, a imobilização corporal e

os movimentos de oposição. Senti falta nessa proposição dos autores sobre as lutas, dos sentidos que permeiam as lutas, dos princípios éticos da luta, dos significados do lutar relacionado com a vida, do autoconhecimento que o praticante de luta pode alcançar, do mau uso que alguns setores da sociedade fazem das lutas, da violência que hoje está impregnada na sociedade, da filosofia das academias de lutas, da ausência de discussão nas mídias, dos tipos e culturas que desenvolveram as lutas e o que essas significam para o modo de ser e de viver no mundo.

O conteúdo da Ginástica é abordado pelos autores numa perspectiva relacionada com a arte, com ênfase em uma variedade de movimentos associados a coreografias, integrando implementos tais como fitas, barbantes, bastões, bambolês, além de outros materiais. É questionado pelos mesmos, o aspecto do condicionamento físico como proposta e frequência das ações pedagógicas. No entanto, cremos que todos os aspectos relacionados com a Ginástica devam ser abordados de forma crítica e vivenciados no tempo pedagógico necessário para a sua abordagem, visto que são construções culturais independente do teor ideológico e se tornam, por conseguinte, em um direito dos educandos(as) de conhecer esse movimento de produção de saberes humanos.

As danças tem uma análise que prevê a sua valorização como patrimônio de cada grupo sem, no entanto, ser inserida no meio escolar como um modismo. Sugerem os autores, algumas possibilidades de estratégias pedagógicas para a inserção do conteúdo Dança envolvendo desde os interesses dos alunos, a sua prática diversificada, a sua problematização, os saberes decorrentes da dança, a criatividade, coreografias, trajes, ritmos, cenários até as discussões sobre os papéis de gênero.

Nessa perspectiva as danças alcançam um patamar de importância e de relação cultural intensa no meio escolar deixando de ser apenas um instrumento de comemoração festiva pontual com data e hora marcadas para acontecer e acabar. Desse modo, a dança passa a ser tratada como uma cultura permanente e vivenciada no meio escolar com valor sócio cultural da escola, da sociedade, dos praticantes e dos que assistem seus ensaios e apresentações.

Outros conteúdos temáticos que se relacionam com os aspectos sociais, culturais e comunitários que envolvem temas como as drogas, a sexualidade, o mundo do trabalho são previstos na proposta dos autores de modo que esses aspectos sejam abordados de maneira crítica e reflexiva. Nas orientações didáticas, é proposta uma

coerência pedagógica com as demais áreas curriculares sem enfatizar aspectos conservadores como métodos de ensino por condicionamento, repetição, memorização.

A sistematização dos conteúdos acerca das manifestações da cultura corporal se torna importante para que os temas que serão tratados na escola levem em conta as aprendizagens ampliadas com pesquisas, debates, seminários, exposições, depoimentos, entrevistas, relatos de experiências entre outras possibilidades de abordagem pedagógica. Independente do nível escolar os temas deverão estar atrelados aos princípios do projeto político pedagógico e em função das características da comunidade escolar.

Na proposição de Neira e Nunes (2008), encontramos algumas ideias de estudo, pesquisa e discussão sobre um modelo de intervenção pedagógica na Educação Física escolar. No entanto, essas ideias vão requerer dos educandos, além da identificação das suas culturas precedentes, a sua participação na elaboração dos conhecimentos como coautores e sujeitos do seu próprio saber a partir das temáticas que abordadas pela prática pedagógica.

Essa condição só poderá se tornar uma realidade a partir do envolvimento dos educandos(as) com as ações desenvolvidas na trajetória de uma intervenção. A participação e a vontade dos educandos(as) é uma condição exponencial para que uma intervenção pedagógica possa ter uma perspectiva para os elementos de construção de uma prática pedagógica que não esteja focada apenas no exercitar-se, no jogar, no praticar esportes mas, na possibilidade adquirir os conhecimentos subjacentes da cultura corporal.

Silva e Fensterseifer (2009) afirmam que, como componente curricular, seria papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal. Uma problematização que possa tornar a intervenção uma experiência exitosa e que possa contribua para a discussão sobre a função sociocultural da Educação Física no ensino médio integrado no âmbito do IFRN.

Nesse sentido, ao desenvolver uma experiência pedagógica acreditando que ao investir tempo/estudo/pesquisa/espaco/ motivação contribui-se para que a área de conhecimento possa ter uma perspectiva mais consistente no âmbito educacional do ensino médio integrado. De acordo com Oliveira (2006, p. 2):

[...] no cerne das discussões desenvolvidas nos últimos anos acerca da legalidade ou da legitimidade da Educação Física escolar, há de se considerar

que seus pesquisadores pouco se preocuparam em redimensionar sua prática dentro da escola a partir de um novo foco de análise dos conteúdos escolares.

Esse novo foco de análise ao qual se refere o autor, deve ser dimensionado a partir das intervenções pedagógicas sistematizadas e fundamentadas em concepções teóricas do currículo, que compreendam os conteúdos além das abordagens tradicionalistas. Por tradicionalismo conteudista, podemos entender a continuidade de atividades no meio escolar das ações focadas no esporte restrito ou de atividades recreativas sem conexão com o seus sentidos e significados, pois mesmo com a virada teórica na área de conhecimento não se reconhecem, ainda, as mudanças significativas no que tem sido posto como conteúdos curriculares para a Educação Física escolar. Podemos compreender essa situação pelo fato de que os conteúdos da cultura corporal sempre foram tergiversados no meio escolar, ora em favor dos exercícios ginásticos atrelados a hegemonia politico-ideológica, ora em favor do esporte como um fetiche sociocultural da sociedade brasileira.

Considerando que durante muito tempo a Educação Física foi determinada por fatores externos a sua própria condição de área de conhecimento se adaptando facilmente as orientações dadas por outras áreas de conhecimento ou pelas políticas públicas e seus desdobramentos (OLIVEIRA, 2006), não podemos continuar convivendo de forma passiva com a atual condição de desenvolvimento da Educação Física escolar após todo o esforço feito no campo teórico e com todas as proposições curriculares oficiais, mesmo porque se faz necessário um movimento de refutação ou de defesa com base filosófica e epistemológica dos pressupostos teóricos e metodológicos das referidas proposições.

As intervenções pedagógicas tem se tornado uma forma da Educação Física se fazer presente no meio escolar mesmo com todas as dificuldades internas da área de conhecimento e das dificuldades externas decorrentes dos problemas socioeconômicos. Oliveira (2006) comentando os trabalhos de Castellani Filho (1988), Soares (1995) e Carvalho (1995) nos quais esses autores demonstram como se configurou o pensamento da Educação Física no Brasil, afirma que a área de conhecimento sempre esteve vinculada às ideologias dominantes.

Como decorrência dessas condições foi sendo institucionalizado um conjunto de práticas sem um corpo próprio de conhecimentos que justificasse sua legitimação (OLIVEIRA, 2006). Assim, a Educação Física sente esse descompasso até os dias atuais e

as experiências pedagógicas exitosas tem se tornado o ponto de referência para os debates que tem como foco uma nova perspectiva de ação pedagógica no meio educacional para que o componente tenha a relevância necessária nos currículos escolares.

O que não podemos mais ter como referência é a redução de nossa ação pedagógica pela atuação na escola apenas como profissionais do esporte. De acordo com Oliveira (2006), o profissional de Educação Física que atua na escola não tem clareza de seu papel junto à instituição escolar, confundindo-a frequentemente com o clube, com a academia, com a escolinha desportiva, etc. O esporte deve estar presente no meio escolar sim, mas na perspectiva da participação, da inclusão, do conhecimento, da ludicidade como elemento motivador da prática, como conteúdo da cultura corporal.

Discussões sobre a função cultural e educacional dos esportes a parte, pensamos que todos os elementos tradicionais da cultura corporal devem ser objeto de estudos e pesquisas que promovam a interação e a produção de conhecimentos por parte dos educandos(as) no meio escolar. Todas as manifestações da cultura corporal e suas linguagens socioculturais fazem parte do conjunto de conteúdos temáticos da Educação Física que deve ter como papel e função social, contribuir com o projeto de formação da escola. Para Oliveira (2006, p. 5):

A Educação Física aparece como única atividade dos currículos escolares hodiernos que permite uma abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política das práticas corporais como manifestação humana, justamente pela sua constituição multidisciplinar.

Essa condição permite que o componente supere os seus reducionismos históricos e que possa desenvolver ações pedagógicas como [...] respostas da própria cultura à saturação dos modelos ou práticas passadas, o que implica claramente a necessidade de compreensão da dinâmica histórica e cultural das práticas corporais (KOLYNIK FILHO *apud* OLIVEIRA, 2006). Assim sendo, o componente poderá se revestir de uma relevância no meio educacional e social.

Outros questionamentos que são lançados por Oliveira (2006, p.6), nos fazem refletir sobre o potencial cultural e pedagógico da Educação Física escolar ainda submerso no imaginário da maioria dos profissionais da área, tais como:

Em nossos currículos escolares “quem” ou “o quê” aborda as questões referentes aos preconceitos raciais, às divergências étnicas, aos conflitos de classe manifestos no corpo, às relações de gênero e à definição dos papéis

sexuais no contexto societário, à violência, à sexualidade, ao consumo de drogas? Não são essas questões prementes no modelo de sociedade que desenvolvemos? Não são questões a que estão expostos os sujeitos em nossa cultura, principalmente nossos educandos? Não são questões que conformam novas formas de relação e convívio social? Não são relações que se manifestam explicitamente através de práticas corporais?

Ao respondermos positivamente, a Educação Física, principalmente no ensino médio integrado profissionalizante, realizaremos a sua função social no âmbito escolar no processo de formação dos educandos(as) tanto no plano pedagógico do componente, quanto no plano cultural com implicações nas suas relações sociais presentes e futuras. Para isso vir a se tornar uma realidade é necessário um redimensionamento pedagógico do currículo e das ações didático-pedagógicas além da superação de alguns desafios que terão que ser vencidos.

De acordo com Oliveira (2006, p. 7), os desafios que deverão ser enfrentados pelos profissionais de Educação Física, são esses:

1) Superar seu caráter de mera atividade, de “prática pela prática”; 2) buscar sua legitimidade no contexto escolar; 3) integrar-se ao processo pedagógico como um dos elementos fundamentais do desenvolvimento do educando sem, contudo, usar de sua especificidade para auto-exilar-se no interior da escola; 4) diferenciar-se de uma perspectiva “tarefeira”, espontaneísta, voluntariosa; 5) assumir-se como profissional de uma área do conhecimento que tem um saber a ser desenvolvido no meio escolar; 6) ampliar seu campo de intervenção para além das abordagens centradas na motricidade; 7) compreender as práticas corporais, pedagógicas e a própria organização social como constructos culturais; 8) eleger o homem como fim último das práticas corporais, invertendo a ordem hegemônica que considera o movimento humano como algo que subsiste por si, independente de sua humanização.

Pressupomos que todas as proposições apresentadas neste escrito, independentes da corrente teórica, se contextualizam com a perspectiva pós-crítica de currículo pelo fato de propor novas atitudes pedagógicas docentes e permitir que os educandos(as) possam participar da elaboração do seu próprio conhecimento; por entender que os conteúdos temáticos se associam com as experiências prévias dos educandos(as) e possam assim, apresentar novas perspectivas para o conhecimento experimentado; por permitir uma interação dialógica entre o professor/pesquisador/educandos(as) no desenvolvimento das práticas teóricas do componente; por permitir pensar a Educação Física como cultura; por compreender que a Educação Física escolar tem uma relevância ao pensar o ser humano em sua totalidade; por integrar-se a uma visão de mundo no encontro e no diálogo entre as pessoas numa dimensão ética.

Essas proposições nos levam para outra dimensão da Educação Física que é a de como desenvolver o fazer pedagógico para que alcancemos a perspectiva desejada para o componente. O aprender não terá que se restringir apenas aos educandos(as), mas antes e, principalmente, ser ampliado entre os docentes. Estamos numa fase de aprendizagens e de afirmações para a área de conhecimento na qual precisamos nos conscientizar e agir de modo efetivo no âmbito da escolaridade.

Para Gonzalez e Fensterseifer (2010, p. 3):

Dar conta destes propósitos não tem sido tarefa fácil, não só pelas dificuldades inerentes a atividade educacional, mas, em particular, pela ausência de uma tradição de pensarmos a EF como componente curricular, o que significa ter um compromisso com o conhecimento nas dimensões já anunciadas.

Teremos então que modificar nossa forma de pensar a Educação Física. Será necessário realizarmos ações coletivas entre docentes e educandos(as) sem precisar recorrer a fundamentos além do que tem sido produzido pelos pensadores da nossa área de conhecimento. Um grande desafio é o de relacionar a prática pedagógica e a produção de conhecimento que possa ir além da mera reprodução de movimentos padronizados ou de saberes consolidados.

Sobre essa dimensão, Gonzalez e Fensterseifer (2010, p. 8) consideram que:

Enfrentar essa questão pode ser uma boa forma de superarmos o hiato entre o “não mais e o ainda não” que vivemos hoje na EF escolar. Deste enfrentamento depende a alternativa que construiremos as tradicionais formas do “exercitar-se” no âmbito deste componente curricular sem necessariamente ter que incorrer no erro de simplesmente nos adequarmos à lógica das demais disciplinas.

A lógica como fundamento das ações didático-pedagógicas da Educação Física deve buscar o entendimento da especificidade do objeto de estudo do componente e da sua abrangência conceitual, atitudinal e procedimental no mundo atual. O corpo em movimento tem ocupado um espaço relevante na cultura contemporânea. Em todos os meios de comunicação as pessoas tem tido acesso constante a um volume de informações sem precedentes na história da cultura corporal. Além desse fenômeno, as relações de poder e os determinismos sobre as questões que envolvem o corpo na educação, na saúde, na arte, no esporte, na evolução tecnológica, na medicina tem ocupado um espaço relevante nas discussões acadêmicas e em vários setores da sociedade.

Para adentrarmos numa conceituação mais ampla do pensamento que compreende o corpo e as suas relações imediatas com a Educação Física no plano cultural da educação escolarizada, se fará necessário alterar os paradigmas que se cristalizaram no pensamento moderno da Educação Física. Para Souza (2008, p. 8):

[...] é possível identificar na produção do conhecimento em educação física tendências que aceitam as seguintes premissas: a) impossibilidade do conhecimento a partir do paradigma sujeito-objeto; b) supervalorização da linguagem no estudo da realidade (giro linguístico); c) desconfiança na objetividade e na verdade buscadas pelo conhecimento científico; d) crise das “metanarrativas” (teorias consideradas totalitárias e homogeneizantes); e) esgotamento do materialismo histórico-dialético; f) insuficiência da pedagogia crítica apoiada em teorias críticas da sociedade; g) identificação da racionalidade moderna (instrumental) com razão (autônoma), enfim, aceitação da ideia de crise dos princípios, dos valores e do projeto moderno da emancipação.

Todas essas premissas teóricas são elementos que contestam os paradigmas norteadores da Educação Física ao longo de sua história. De caráter introdutório na área de conhecimento, a concepção pós-moderna e a teoria pós-crítica do currículo estão inevitavelmente ligadas a uma concepção de sociedade e de educação que prevê o debate sobre as questões que envolvem todas as culturas que não aceitam conviver com determinismos, limites, imposições de qualquer ordem.

Nessa perspectiva, o desafio é o de se fazer presente nos debates atuais da Educação Física sobre o que ficou como aprendizado e o que será feito para transformar o atual paradigma da área de conhecimento a partir das teorias sociológicas da educação e as suas implicações na Educação Física. Fala-se muito sobre uma agenda para a educação do século XXI, velhas questões são revisitadas, projeções são feitas, os bons exemplos são apresentados e perspectivas lançadas.

Para se fazer presente de forma efetiva nessa agenda da educação para o século XXI, as perspectivas da Educação Física terão que se consolidar não apenas na forma de discurso teórico mas, e principalmente, nos aspectos das experiências desenvolvidas no meio escolar. Para tanto, as questões que se relacionam com as práticas pedagógicas e com o currículo da Educação Física no meio escolar nos diversos níveis de ensino deverão ser os pontos de partida para uma nova e efetiva interação cultural do componente no âmbito escolar.

Na perspectiva de um currículo pós-crítico Corazza (2010, p.110), afirma que:

Um pós-curriculo nada promete aos educadores e educandos, mas garante-lhes que terá intensificada a sua condição de analistas críticos das culturas, a

sua polissemia de animadores culturais e a sua potência de intelectuais públicos, cada vez mais agenciadores da educação pública.

Esse desafio político e teórico metodológico que se apresenta para a Educação Física questiona o que estamos fazendo da nossa condição profissional e de todo o contexto que nela está envolvido, ou seja, não será possível continuar sem configurar uma experiência integradora no meio escolar em meio a tantas mudanças no contexto político, social, cultural e econômico da sociedade. Torna-se essencial para a área de conhecimento ampliar as questões do paradigma conceitual e suas implicações no mundo escolar. Essas e outras questões se apresentam como possibilidades de diferença do que tem sido desenvolvido pelos currículos oficiais que prevê a posição do sujeito na educação, que promove a fixidez das ações e engessa o pensamento. Ao contrário dessa condição política, o currículo pós-crítico promove inusitados modos de ser e de existir como educador (CORAZZA, 2010).

A Educação Física como projeto coletivo de liberdade, deve estimular diferentes formas de práticas educacionais que superem o determinismo e que possam valorizar a cultura corporal e todos os temas que perpassam a sua conceituação a partir das experiências dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Somente o homem é capaz de produzir cultura e a Educação Física só existe como construção humana e não como um *a priori* natural (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, todas as práticas que possam romper com os padrões do determinismo serão objeto de análise e de debate acerca da sua relevância no meio escolar.

É nessa perspectiva e na possibilidade de repensar os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física no ensino médio integrado profissionalizante no âmbito do IFRN que optamos por pensar a Educação Física como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009) e com os propósitos dos educandos(as) na perspectiva sociocultural superando o dualismo conceitual que paira sobre a área de conhecimento acerca do seu objetivo social.

Possibilitar que a ação pedagógica da Educação Física possa ao mesmo tempo ser uma prática sociocultural no meio escolar e que possa ser uma referência de produção de conhecimento para os educandos(as) que contribua significativamente para a sua formação e para a valorização contínua da cultura corporal. Entendemos que a Educação

Física escolar não se restringe aos muros da escola, ela tem um raio de alcance que se manifesta na vida das pessoas pelo fato de ter relação com a dimensão corporal.

A vida escolar convive com as experiências socioculturais e continua após as experiências escolares e essas devem ter uma relevância cultural perene. De acordo com Neira e Nunes (2008, p.209) ao contextualizar a Educação Física com a dimensão da vida, este componente curricular,

[...] é o responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é a cultura corporal.

Uma cultura que não se encerra na escolaridade, que abrange outros momentos de vida das pessoas, outras experiências com o movimento e suas dimensões conceituais e transversais que se relacionam com o corpo na sociedade e que se refere aos seguintes momentos do conhecimento: “a) às possibilidades do movimento dos seres humanos; b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010 p. 13). Como podemos perceber esses campos de conhecimento que se relacionam com as dimensões da Educação Física tem seu início no mundo da escola e se expandem pelo mundo da vida.

Desse modo, pensamos que o conjunto de experiências que fazem parte do mundo teórico da Educação Física, das teorias de currículo, das proposições docentes, das vivências e expectativas dos educandos(as) e do desenvolvimento pedagógico das experiências com os conteúdos temáticos da cultura corporal constituem o conjunto de categorias que fundamentam e contribuem para a discussão acerca da perspectiva cultural da Educação Física no ensino médio integrado.

De acordo com os aspectos citados e com os princípios e concepções integrados à nossa experiência, abrimos um parêntese para apresentar alguns princípios da carta de intenções (ANEXO 5) do II Fórum de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais brasileiros realizado em Barbacena, MG em Junho de 2012, em que ficou ratificada a necessidade de consolidar as dimensões das políticas para a Educação Física, esportes e lazer no âmbito dos IF'S.

1.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esses princípios representam, em parte, o pensamento que emerge no grupo que pretende configurar a Educação Física no âmbito dos institutos federais em outra perspectiva. Pensa o grupo que é preciso garantir a carga horária das aulas de Educação Física durante os três anos do ensino médio com um mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas, conforme o Artigo nº 26, Parágrafo 3º, LDB nº 9394/96 e o Parecer nº 16/2001 do CNE; Outra proposta é a de construir, a partir dos GT'S dos professores de Educação Física, as diretrizes curriculares básicas para a Educação Física no ensino médio integrado, tendo como referência os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), dos referenciais teóricos metodológicos da Educação Física em consonância com o Projeto Político Pedagógico das Instituições.

A partir da carta produzida, como resultado das discussões dos grupos de trabalho, foram encaminhadas as proposições para o CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Educação Profissional e Tecnológica como parte das ações necessárias para uma política da Educação Física escolar, do esporte e do lazer nos IF'S brasileiros. Como podemos observar, muito precisa ser feito no plano da Educação Física no âmbito dos IF'S brasileiros. Temos consciência de que as decisões políticas são morosas e que não podemos ficar na dependência delas para que possamos realizar nosso trabalho.

Assim sendo, nossa discussão se delimita ao plano da Educação Física como componente curricular e, portanto, nessa perspectiva consideramos que as experiências que se pretendam exitosas ainda devam ser uma constante para que possamos ter uma diversidade de referências pedagógicas que possam ampliar as possibilidades para os pressupostos políticos e teóricos e metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física no âmbito do ensino médio integrado dos IF'S e assim legitimar o componente curricular de forma ampla e consistente no ensino médio integrado.

O ensino médio integrado representa um avanço na superação do dualismo da educação profissional e tem suas bases teóricas fundadas na concepção da politecnia. Segundo Ciavatta (2005), na educação profissional, a compreensão de formação integrada pauta-se pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. A esse modelo está vinculado “o compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao

jovem e ao adulto, o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana” (IFRN, 2012 p.50).

Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, DCNEM (BRASIL, 2012) nas suas ofertas e formas de organização contém em seus parâmetros articulações fundamentais que dimensionam os componentes curriculares nos seguintes princípios que visam a integração entre a educação e o mundo do trabalho (BRASIL, 2012 p. 2):

- I. Formação integral do estudante;
- II. Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III. Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV. Sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI. Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII. Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII. Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Esses princípios se apresentam como desafios para a integração dos componentes curriculares no ensino médio integrado, em especial para a Educação Física. Integrar a cultura corporal nessa dimensão propositiva requer pensar a Educação Física contextualizada às finalidades socioculturais e político-econômicas do ensino médio integrado que prevê “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nesse sentido, as políticas educacionais definidas para as ofertas de nível médio integrado devem buscar adequar-se as diversas realidades culturais e pedagógicas tanto dos alunos quanto do corpo docente. No entanto, as propostas de currículo integrado nos processos educacionais ainda são recentes e necessitam de abordagens que envolvam a dimensão cultural da prática pedagógica e uma concepção teórica norteadora da ação educacional, que não se limita apenas aos processos de ensino e aprendizagem.

Para Lopes (2008), as propostas de currículo integrado ainda são recentes e nessas propostas se percebe fortemente a preocupação em apresentar *formas de fazer* o

currículo integrado, sem que essas formas de fazer sejam relacionadas com uma teorização de por que o currículo se organiza disciplinarmente. Segundo a autora dois aspectos contribuem para o descompasso das políticas de implantação do currículo. Primeiro, que as propostas curriculares são vistas encaradas como pacotes de ideias sujeitas a múltiplas ressignificações. Segundo, que os professores são vistos como mal formados e incapazes de compreender e aplicar as propostas estabelecidas.

O entendimento de uma política curricular que prioriza a integração dos saberes passa antes pelo entendimento da peculiaridade do território escolar onde esses saberes serão abordados e, segundo Lopes (2008, p. 87), essa condição pressupõe:

[...] modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores, novas práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas... e as relações de poder próprias da escola.

No ensino médio integrado, os institutos federais são considerados como os principais ambientes educacionais de referência do ensino médio integrado por oferecer cursos profissionalizantes contextualizados com as necessidades e realidades regionais diversas. Nesses espaços socioculturais encontramos um perfil de jovens e adultos educandos(as) com expectativas, anseios e projetos de vida que objetivam a emancipação socioeconômica e como sujeitos históricos que a partir das ações educativas,

[...] buscam desenvolver a capacidade de (re)construção do conhecimento sistematizado historicamente, além de saber aplicá-lo, adequadamente, em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas e tomando decisões de forma responsável” (IFRN, 2012 p.88).

Nesse contexto, as instituições devem estar preparadas, constituindo um corpo docente que deve ter como característica a qualificação profissional e possibilite o alcance dos objetivos educacionais da formação integrada a partir dos seguintes aspectos:

Domínio dos conteúdos e significados em diferentes contextos tanto visando a articulação interdisciplinar e a adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetivo dos estudantes quanto desenvolvendo procedimentos avaliativos que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas do saber (IFRN, 2012, p. 87).

Essas perspectivas ampliam as possibilidades didático-pedagógicas dos componentes curriculares. Assim, a Educação Física deve assumir uma postura no âmbito institucional que contribua para identificar-se com a perspectiva do currículo integrado, superar o reducionismo do esporte e ampliar o seu significado cultural por meio do protagonismo docente como um dos princípios do trabalho pedagógico na dimensão da cultura corporal.

A tendência pedagógica da Educação Física nos Institutos Federais brasileiros de Educação, Ciência e Tecnologia se caracteriza predominantemente pela prática esportiva. Essa tendência é um reflexo da política educacional dos IF's do Brasil que, apesar das discussões do currículo integrado no processo de formação no nível médio de ensino, ainda mantém a Educação Física com uma conotação esportiva ligada ao princípio da dimensão social do esporte que privilegia o [...] esporte-performance, objetivando rendimento, numa estrutura formal e institucionalizada (TUBINO, 2001 p.133).

O perfil esportivo construído ao longo da existência dos Institutos revela a tendência esportiva sem contextualização crítica com a própria história, com os valores culturais, políticos, econômicos e educacionais que permeiam o esporte como construção cultural humana e como conteúdo da Educação Física. Nesse sentido, torna-se pertinente discutir a função social da Educação Física na nova configuração dada aos IF's, de modo que, além da expansão territorial, também possa ocorrer a expansão das ações pedagógicas concernentes aos objetivos da Educação Física como componente curricular no processo de formação profissional, com base nas proposições das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e do Ensino Médio Inovador (2009).

Mesmo com a tendência esportiva predominante, na maioria dos Institutos Federais do Brasil, é importante fazer referência a uma experiência realizada pelo professor José Ângelo Garíglío, quando da realização de sua pesquisa para a realização da sua dissertação de Mestrado, intitulada *O ensino da Educação Física – nas engrenagens de uma escola profissionalizante*, como contra ponto à tendência esportiva como identificação da Educação Física no âmbito dos IF's.

Na referida pesquisa, o professor constata que o *status* pedagógico da Educação Física no CEFET/MG [...] encontrava-se em posição de maior projeção no currículo perante determinadas disciplinas tidas como superiores na hierarquia dos saberes escolares (GARÍGLIO, 2002, p.70). As condições que tornavam a Educação Física diferenciada em

relação a outros ambientes educacionais, nos quais o professor havia trabalhado, e que são consideradas por ele como fundamentais, fazem referência aos seguintes aspectos:

Características que se afinavam com a lógica escolar, fundamentada no controle do conhecimento do professor, na avaliação quantitativa, na impessoalidade das relações, na seriedade dos conteúdos e das metodologias, dentre outros valores condizentes com a vida escolar (GARIGLIO, 2002 p. 74).

Estando essas condições citadas na experiência relatada, contextualizadas com os pressupostos transformadores do processo de ensino aprendizagem contemporâneos da Educação Física, o esporte poderá receber um tratamento educacional e essencial de caráter inclusivo, no qual a participação, e não a seleção de talentos competitivos, seja o objetivo principal de modo que possa se consolidar como uma cultura social e não como um fragmento dessa própria cultura.

O desenvolvimento de experiências pedagógicas, sustentadas em concepções pedagógicas transformadoras, possibilita o alargamento das possibilidades de consolidação da Educação Física como componente curricular em todos os níveis de ensino e contribuirá para que o nível médio de ensino supere as dificuldades em definir seus objetivos educacionais. Pretende-se, por exemplo, com a proposta do Ensino Médio Inovador, encontrar os caminhos que possam elucidar seus propósitos na educação brasileira, haja vista que:

O documento apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da sociedade moderna, capazes de fomentar e fortalecer as experiências exitosas desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino, consoante ao contexto de suas unidades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Na atual perspectiva do ensino médio no Brasil, as contribuições que se contextualizarem com os pressupostos de um currículo inovador serão postas em debate e analisadas em sua qualidade educacional, para que o ensino médio possa construir a sua identidade na construção do “[...] conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo” (BRASIL, 2009, p.04).

Cabe à Educação Física, como componente curricular, contextualizar-se nesse processo de renovação do ensino médio e articular-se pedagogicamente para que suas

ações no ambiente escolar façam sentido para os jovens e se integrem significativamente no currículo de formação geral e profissional nos Institutos Federais brasileiros.

Estudos exitosos no contexto do IFRN têm sido produzidos, a partir da dissertação de mestrado de Souza Filho (2011), trazendo o perfil histórico da Educação Física, tratando da temática da configuração pedagógica, e apresentam um relato de experiência com a Educação Física como componente curricular no campus Mossoró, a partir do ano de 1996, com incursões no planejamento participativo, com temáticas de conteúdo associados às necessidades dos alunos e com o processo de auto avaliação. Essa experiência se tornou a precursora no plano pedagógico do IFRN para que a Educação Física seja um componente curricular no processo de expansão da instituição, com suas bases integradas ao projeto político e institucional refletidas na proposta pedagógica em vigor a partir do ano de 2012.

Outro estudo, realizado por Batista (2013), trata do tema em torno dos conhecimentos sobre o corpo nas aulas de Educação Física na escola. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física para o ensino médio, centrada nos conhecimentos sobre o corpo, bem como avaliar o impacto dessa intervenção na aprendizagem dos discentes.

A materialização da intervenção pedagógica e todas as suas implicações advindas nos permitem considerar que as aulas de Educação Física no ensino médio do IFRN, campus Parnamirim, têm corroborado com experiências significativas de aprendizagem, além de fomentar discussões relevantes e aplicáveis ao cotidiano dos alunos, sendo permeadas por reflexões relativas à influência da mídia sobre o corpo dos adolescentes, o uso indiscriminado dos anabolizantes, a massagem como possibilidade de relaxamento ou ativação corporal, dentre outras formas de refletir sobre o corpo.

O estudo desenvolvido por Souza (2013) trouxe a experiência da aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado. O estudo teve como objetivo apresentar e discutir uma experiência pedagógica na Educação Física escolar, a partir da operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares no ensino médio integrado no IFRN, Campus São Gonçalo do Amarante.

A importância do estudo compreende a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem dos temas transversais com os conteúdos na prática pedagógica da Educação Física, além de compreender a própria prática e intervir para construir possibilidades para ensinar e aprender os saberes do campo das manifestações culturais

de movimento junto a problemáticas sociais e subsidiar o fazer pedagógico dos professores de Educação Física, podendo ser uma prática compartilhada.

Desse modo, consideramos como relevantes, nesta discussão, os fatores relacionados à formação do professor que irá atuar na Educação Física escolar, principalmente no ensino médio. No processo de formação, os direcionamentos quanto às escolhas e afinidades relativas à prática profissional no ambiente escolar devem ser discutidos, esclarecidos e vivenciados no momento do estágio supervisionado, de forma objetiva, visando à qualificação profissional e a valorização da ação pedagógica com base nos fundamentos teóricos, metodológicos, didático-pedagógicos, nas produções científicas e nas perspectivas legais, sem perder a visão crítica das orientações curriculares da Educação Física no ensino médio e o desenvolvimento de experiências propositivas no âmbito escolar.

As questões estruturais de organização didática no espaço escolar repercutem no planejamento de ensino da Educação Física no ensino médio, fazendo-se necessário configurá-la no mesmo escopo dos demais componentes curriculares e, a partir dessa condição, desenvolver um trabalho consistente de sistematização da prática pedagógica. Compreendemos que as bases conceituais do projeto político-pedagógico da instituição escolar devem contribuir para nortear os objetivos e as ações pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio, considerando também que a participação dos alunos é de extrema importância para o envolvimento, motivação e conscientização destes no desenvolvimento das aulas e no alcance dos objetivos propostos.

As barreiras relativas à interpretação da facultatividade da Educação Física do ensino médio no turno noturno devem ser superadas, de modo que seja possível desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as necessidades desses alunos, o que irá, sem dúvida, contribuir para que o espaço escolar da Educação Física seja ocupado de forma legítima e com relevância pedagógica. O planejamento integrado entre professores e alunos contribui para que o ensino médio construa a sua proposta de ações e se integre nas proposições inovadoras para a Educação Física, de modo que esta possa desenvolver a sua prática pedagógica, considerando que os seus objetivos, os seus conteúdos, a sua metodologia e as suas formas de avaliação são componentes relativos ao processo educacional.

O mundo contemporâneo exige dos professores de Educação Física uma constante atualização de conhecimentos e de ações pedagógicas, integradas às outras disciplinas

componentes do currículo escolar do ensino médio, que possam ser desenvolvidas tanto no espaço escolar quanto em outros ambientes, em contato com a natureza e com os elementos culturais em suas diversas formas de expressão e manifestação.

Ao compreender essa necessidade, para ampliar as possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar, entendemos que a discussão constante das temáticas que envolvem questões como as possibilidades interventoras na realidade educacional a partir de mudanças na concepção de ensino, de conteúdo, de metodologias, da própria escola e da compreensão da realidade do aluno.

Essa concepção se coaduna como os atuais pressupostos do ensino médio inovador, nos quais se pretende “estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009, p.14).

De uma forma geral, consideramos que os estudos que discutem a questão do planejamento participativo e a participação dos alunos nos aspectos metodológicos se tornam objetos de reflexão neste estudo devido ao contexto da Educação Física no ensino médio integrado no IFRN. Na proposição deste estudo, a ideia do planejamento participativo e a participação dos alunos nos aspectos metodológicos se integrarão à concepção pós-crítica do currículo.

Entendemos que as dimensões da Educação Física no ensino médio integrado fazem parte do complexo nas quais estão presentes os sujeitos da educação e a própria área de conhecimento. Todos os estudos e pesquisas devem se integrar de dois modos, a saber: de um modo, pela concepção crítica da educação, ao prever que todas as condições que sustentam a conjuntura dos elementos se configuram pela prática social que está sempre em constante mobilidade e transformação. De outro modo, os sujeitos da educação são impelidos a pensar sobre os temas que lhes são caros.

Como afirmam Neira e Nunes (2009), “para a teorização pós-crítica do currículo, a identidade do sujeito nunca é fixada, ou seja, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como certezas”. Entendemos que não existem formas corretas e definitivas de ensinar e aprender conhecimentos e que a problematização temática de todas as ideologias culturais, inclusive aquelas ditas populares e que parecem possuir uma ingenuidade e leveza, na verdade condicionam o sujeito a permanecer estático diante de si e da sociedade. Nesse sentido, todos os

conteúdos relativos à cultura corporal devem ser repensados, vivenciados, transformados e percebidos como conhecimentos em constante possibilidade de criação e recriação expressas pelo corpo em movimento.

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 140), as teorias pós-críticas, [...] buscam, acima de tudo, implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação e procuram fazer aparecer outras formas de significação construídas coletivamente nas fronteiras do conhecimento para produzir novas práticas, novos conhecimentos, novos modos de ser.

Desse modo, o que tem tido significado para a Educação Física escolar tem sido a sua identificação pelo esporte. Numa perspectiva diferente, mesmo para o esporte, a Educação Física poderia abrir as fronteiras do seu conhecimento enquanto um fenômeno contemporâneo que precisa ser pensado e compreendido como conteúdo com alcance sociocultural. Assim, pensamos que está passando da hora/tempo do componente curricular Educação Física transformar sua relação com os seus próprios objetos de conhecimento, inovando práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades do seu patrimônio cultural.

A tematização das práticas corporais dos grupos subordinados pode integrar-se ao currículo em duas frentes: em primeiro lugar, numa concepção integrada e articulada aos saberes das demais disciplinas... outra possibilidade se dá mediante a configuração de tema central para um projeto específico do currículo da Educação Física.

Marcos G. Neira e Mario Luiz F. Nunes

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Nesse capítulo, apresentaremos algumas experiências pedagógicas com a Educação Física no ensino médio que se relacionam com os aspectos da organização didática e político-pedagógica da Educação física no ensino médio, com a questão de gênero e da motivação nas aulas de Educação Física, com os aspectos legais da Educação Física no ensino médio e seus pressupostos curriculares. Essas pesquisas e estudos, que têm sido produzidas e divulgadas pelos canais de publicação acadêmico-científicas na forma de artigos, dissertações e teses, buscam dar ênfase à relevância da Educação Física no ensino médio e apontam para questões que abordam os aspectos didáticos e pedagógicos de ensino, provocando assim uma reflexão acerca dos fins pedagógicos e sócio educacionais do componente curricular.

No nosso ponto de vista, todos esses trabalhos contribuem para que as possibilidades de elaboração de concepções didático-pedagógicas transformadoras para a Educação Física no ensino médio amplie essa discussão, a partir das várias experiências e abordagens metodológicas de ensino e de aprendizagem e se integram com a discussão posta neste trabalho de tese. Compreendemos que existem outros aspectos que se relacionam com o presente estudo tais como, a inclusão, a formação profissional e continuada, os problemas materiais e estruturais entre outros que, certamente, serão abordados em estudos futuros por questões de delimitação temática.

Inicialmente, trazemos o estudo intitulado *Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações*, no qual Darido (1999) procurou analisar alguns aspectos concernentes ao ensino da Educação Física no referido segmento de ensino, tais como o horário da disciplina dentro do currículo da escola, as dificuldades enfrentadas pelos professores e os pedidos de dispensas das aulas. De acordo com a autora, os resultados mostram que, na opinião dos professores, a Educação Física no mesmo horário das demais disciplinas tem papel importante na questão da democratização do acesso dos alunos às aulas de Educação Física, diminuindo o número de alunos faltosos e dispensados. Além disso, consideram que desta forma há uma maior chance da Educação Física estar integrada à proposta pedagógica da escola, tal como propõe a LDB/96.

Torna-se evidente e importante que a inclusão da Educação Física no horário das demais disciplinas colabora para que o número de dispensas diminua sensivelmente e as

questões de ordem pedagógica, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem relativas ao planejamento de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, possam ser compartilhados por professores e alunos e que as possíveis dificuldades venham a ser superadas coletivamente, caso os trabalhos pedagógicos sejam relevantes para os educandos e educandas.

Considerando que a consolidação da Educação Física no contexto pedagógico é uma condição política relevante para o processo educativo, no estudo intitulado *A construção do conhecimento e o projeto político pedagógico da Educação Física* (BARTHOLLO, 2000), destaca-se a necessidade que tem o professor de Educação Física de compreender como o projeto político-pedagógico se integra ao processo de desenvolvimento da construção do conhecimento pela cultura corporal, assim como também o sentido de “projetar novas possibilidades de pensamento e ação, para uma intervenção pedagógica crítica e responsável, que possa contribuir para a formação de sujeitos criativos, na conquista de sua cidadania” (BARTHOLLO, 2000, p.53).

No ensino médio, o jovem começa a ter uma percepção maior do mundo e a transformar sua consciência sociocultural. As ações de movimento vivenciadas pela corporeidade passam a ser um elo entre o corpo, a natureza e a cultura social. Portanto, o processo de intervenção pedagógica da Educação Física no nível médio de ensino pode contribuir para que esse jovem perceba o mundo de forma consciente e transformadora.

Para investigar tal realidade, Celante (2000) realizou um estudo intitulado *Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio*, acerca da relação entre a Educação Física e a cultura corporal. O trabalho foi caracterizado pela discussão teórica a respeito dos papéis sociais da Educação escolarizada e da Educação Física como um componente curricular capaz de contribuir para os objetivos educacionais da escola a partir do seu conhecimento específico, principalmente no que se refere à prática pedagógica no Ensino Médio, e teve como objetivo o processo de construção de uma experiência de intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Médio, a partir dos pressupostos da cultura corporal.

Em um estudo de caso realizado por Silveira (2004), intitulado *uma intervenção pedagógica de um professor de escola pública estadual de Minas Gerais*, o objetivo central, foi investigar como um professor de Educação Física organiza essa disciplina no ensino médio, levando em consideração as circunstâncias que a cercam na escola e no mundo social. Foi escolhido um professor, que assumia a produção crítica das

décadas de 1980 e de 1990, como referência para orientar sua prática, pensando a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física escolar e entendendo a Educação Física como ‘disciplina’. De acordo com o autor, os resultados do estudo permitiram verificar que a construção de uma intervenção, tendo o professor de Educação Física como protagonista, possibilita o acesso ao conhecimento da cultura corporal e mostra também o reconhecimento, pelos alunos do ensino médio dessa escola, como uma intervenção qualificada e diferenciada em relação à sua experiência com a Educação Física nos anos anteriores.

Desse modo, podemos constatar que existe um descompasso pedagógico entre os níveis de ensino a partir do depoimento dos alunos do ensino médio dessa escola, que se ressentiam de vivências pedagógicas relevantes no ensino básico, do 1º ao 9º ano. Na linha crítica do pensamento acerca da presença da Educação Física no ensino médio, Correia (2005) desenvolveu um estudo sobre *a Educação Física no Ensino Médio: discutindo subsídios para um projeto crítico e inovador*, tendo como objetivo elaborar uma argumentação teórica que justificasse a presença da Educação Física como componente curricular no ensino médio, a partir de alguns fundamentos políticos e pedagógicos provenientes de uma concepção crítica e progressista de educação que auxiliem no processo de sistematização dos saberes escolares.

Para o referido autor, de acordo com os resultados do estudo, “foi possível inferir que a Educação Física pode assumir um papel e uma relevância social no âmbito do ensino médio, a partir de conhecimentos sistematizados e aprofundados sobre os aspectos inerentes à cultura corporal de movimento” (CORREIA, 2005, p.8). Essa condição de ausência da Educação Física, no contexto dos conhecimentos da formação geral no ensino médio, tem sido questionada e a tendência de crítica e de proposições que visam superar tal condição tem sido apontada pelos documentos curriculares oficiais (BRASIL, 1999, 2002; 2006; 2012).

Em outra perspectiva, Golin (2005) desenvolveu um trabalho que visou relatar, discutir e questionar, como também construir um novo olhar sobre a participação discente nas aulas de Educação Física escolar, mais especificamente para as aulas desenvolvidas no ensino médio. O objetivo central desse trabalho foi identificar quais seriam as razões, os motivos e/ou as argumentações que levam os discentes a participarem, ou não, das aulas de Educação Física do Ensino Médio, tanto por meio dos discursos dos próprios alunos, quanto por meio do discurso docente. Concluiu o

autor que, “há um grande abismo sobre quais os motivos que levam ou não à participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física do ensino médio, ou seja, os argumentos apresentados pelos alunos não encontraram motivos paralelos nos discursos dos docentes e vice-versa” (GOLIN, 2005, p.91).

Consideramos a participação discente integrada ao discurso docente inovador acerca das abordagens temáticas sobre a cultura corporal, como um princípio fundamental, para que a Educação Física possa se consolidar no contexto do ensino médio. Desse modo, a dialogicidade é um pressuposto fundamental para que a identidade pedagógica se consolide no espaço escolar em todos os níveis de ensino.

Outros estudos, estes relacionados às questões das problemáticas como a frequência, a participação e o envolvimento do público feminino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, revelam que ainda existem percalços quanto à organização didática em alguns espaços escolares. Nessa abordagem temática, Martinelli e colaboradores (2006) realizaram uma pesquisa intitulada *A Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas*, na qual se pretendeu identificar os motivos pelos quais as alunas não gostavam das aulas de Educação Física no ensino médio.

Com base nos resultados, a autora afirma que os resultados demonstraram que, nessa relação com a disciplina, nove entre as quinze alunas, não praticam as atividades escolares porque não gostam de atividade física, classificando-a como “*inútil para minha vida*” e demonstrando que não têm conhecimento sobre os benefícios da prática corporal, portanto não tendo significado para elas. As outras seis praticam com o intuito de manter a forma física, os hábitos saudáveis e a socialização. Neste caso, poderia ser identificado que as nove alunas não participavam das aulas por motivos externos as aulas, o que não fica claro no referido estudo no ponto de vista das alunas, porque a aula de Educação Física é inútil para a vida delas.

Essa questão da participação feminina nas aulas de Educação Física, principalmente no ensino médio, revela que a organização e a participação heterogênea das turmas nas aulas precisam ser repensadas e efetivadas para que o componente curricular tenha a mesma relevância, entre os educandos(as), que os outros componentes, desde que as ações desenvolvidas sejam do interesse comum da turma, façam sentido e possuam significado para todos(as). Nesse sentido, o respeito às diferenças de toda ordem é uma condição que se apresenta como uma importante

estratégia pedagógica para a motivação e o envolvimento dos educandos(as) nas atividades propostas para as aulas de Educação Física no ensino médio.

Para constatar essa premissa, o trabalho de Menezes e Verenguer (2006), intitulado *A Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos reflete*, sobre as dificuldades relacionadas à distância das expectativas dos alunos em relação à Educação Física no ensino médio, levando estes à desmotivação. O referido estudo teve dois objetivos: apresentar uma proposta diferente para a Educação Física no ensino médio e discutir as considerações dos alunos frente a esta nova proposta.

Segundo os autores, os resultados alcançados após o processo de intervenção, nas três séries do ensino médio, demonstraram que “[...] através das dimensões de conteúdo, principalmente a conceitual, os professores estão conseguindo apresentar uma Educação Física diferenciada para o ensino médio” (MENEZES; VERENGUER, 2006, p.09). Podemos dizer, com convicção, que a seleção de conteúdos levando em consideração o repertório da cultura corporal e os aspectos sociais dos alunos e condizentes com os conteúdos propostos, os mesmos participam das aulas motivados.

Em suma, os resultados deste estudo mostram uma Educação Física diferenciada e de sucesso, pois, segundo os professores, eles estão cumprindo seu papel e alcançando, assim, os objetivos da Educação Física escolar qual seja o de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel junto à sociedade. As possibilidades de ação pedagógica são várias e dependem, como podemos observar, do protagonismo docente para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física que deve passar por uma reformulação gradual dos princípios do conhecimento integrados à perspectiva curricular no contexto pedagógico do ensino médio.

A discussão sobre a perspectiva curricular do ensino médio pode propiciar uma mudança nos rumos da Educação Física, apesar de termos a consciência de que os aspectos legais ainda não têm tido a força necessária para que as transformações ocorram de modo efetivo e qualitativo no âmbito escolar. São necessários vários fatores integrados, envolvendo políticas públicas, condições materiais, ambiente escolar propício, protagonismo docente, interesse discente, dentre outros fatores para o desenvolvimento de propostas educativas que possam alterar significativamente a organização didática e pedagógica da Educação Física no nível médio de ensino.

Numa pesquisa sobre *O novo Ensino Médio e a Educação Física* (MELO; FERRAZ, 2007), na qual foram levantados uma série de elementos que influenciam a

dimensão pedagógica qualitativa da Educação Física no ensino médio, o propósito foi verificar se as mudanças propostas na reforma do ensino médio propiciaram alterações na ação pedagógica do professor de Educação Física. O estudo teve como objetivo específico conhecer quem é esse professor e mapear as principais dificuldades dos professores nesta etapa da escolarização básica. A análise dos resultados mostrou que as reformas propostas pelo governo federal não propiciaram alterações significativas na ação pedagógica do professor de Educação Física.

Com base nos resultados dessa pesquisa, Melo e Ferraz (2007, p.94) enfatizaram que as aulas de Educação Física são ministradas no mesmo período que as demais e o principal conteúdo das mesmas é o esporte coletivo. As maiores dificuldades dos professores são a inexistência de bons trabalhos no ensino fundamental e a falta de cursos e capacitações orientados para o ensino médio. Suas maiores necessidades são um maior apoio do governo no que concerne a cursos e capacitações e aumento do número de aulas para o ensino médio.

Os resultados a que chegaram os autores revelam uma problemática da falta de base educacional das vivências corporais sistematizadas no ensino fundamental e o reflexo dessa situação se apresenta progressivamente ano após ano, nas aulas de Educação Física nas escolas do ensino médio. Entendemos que ao priorizar o esporte como um conteúdo restrito e focado na formação de equipes competitivas limitam-se as experiências corporais dos educandos(as) e exclui grande parte do corpo discente das aulas de Educação Física. Assim, esperar por ações políticas governamentais não parece ser uma opção viável para uma transformação das ações pedagógicas no ensino da Educação Física escolar.

Outras constatações referentes à Educação Física no ensino médio ressaltam a importância do tratamento pedagógico que precisa ser dado à Educação Física como componente curricular. O estudo, intitulado *Desafios da Educação Física escolar no ensino médio frente à sociedade contemporânea* (REIS, 2008), considera a atual realidade da Educação Física escolar no ensino médio e as novas vertentes emergentes na área de conhecimento. Para o autor, “verifica-se hoje, um alto índice de esportivização nos ambientes escolares, oriundos principalmente da falta de identidade enquanto disciplina curricular da Educação Física Escolar” (REIS, 2008, p.01). Compreende o autor ainda que: “precisa-se urgentemente quebrar paradigmas enraizados na prática das aulas de Educação Física Escolar, principalmente os ligados a

esportivização nos ambientes escolares, para que assim possamos ter uma verdadeira identidade” (REIS, 2008, p. 5). Nessa perspectiva, o paradigma que tem norteado as ações pedagógicas, ao longo do tempo em que atuamos com a Educação Física no ensino médio integrado, tem sido o de romper com os limites do esporte tanto como conteúdo temático quanto no plano da prática e treinamento dos esportes.

Outro aspecto de relevante discussão, a partir dos aspectos legais da Educação Física, diz respeito ao ensino médio no turno noturno, que sempre foi uma incógnita quanto a sua existência no espaço escolar, até mesmo porque a legislação o torna facultativo. Com base nessa problemática, Vargas e Pereira (2009) realizaram uma pesquisa acerca do tema *A Educação Física escolar no ensino noturno na zona sul do Rio Grande do Sul: a configuração dos objetivos, dos conteúdos e da avaliação* que teve como objetivo, caracterizar e analisar a realidade da Educação Física no ensino médio noturno, projetando como seus fundamentos deveriam ser constituídos, segundo a visão de seus professores. Os autores concluíram que:

Os objetivos junto à Educação Física necessitam ir além de meras recreações esportivizadas, os conteúdos precisam romper com a ênfase esportiva, proporcionando novas experiências físico-culturais aos alunos, os processos avaliativos, ainda que considerando os aspectos subjetivos inerentes aos julgamentos e apreciações, devem ter um caráter maior de objetividade e cientificidade (VARGAS; PEREIRA, 2009, p.04).

Percebemos que historicamente a Educação Física tem sido foco de constantes críticas, de negações culturais, de legislações controversas e, além das constatações das pesquisas até aqui apresentadas, a Educação Física ainda convive com problemas institucionais e profissionais. De acordo com Melo e Ferraz (2007, p. 94), “Historicamente, ainda se vive uma Educação Física oriunda da ditadura militar; os professores ministram aulas sem saber o porquê, tampouco os alunos sabem para que as mesmas servem”. Outro fator crítico que os autores apontam diz respeito ao espaço institucional que a Educação Física vem perdendo. “Hoje há a ocorrência de duas aulas semanais nas primeiras séries do ensino médio e apenas uma aula no último ano, no sistema pesquisado” (MELO; FERRAZ, 2007, p. 94).

Além desses fatores, os autores ainda fazem referência à formação dos professores no ensino superior para atuarem na docência. Durante o processo, não fica esclarecido, para o professor, que tipo de conhecimento deve ser passado para o aluno, gerando assim dúvidas para a sua atuação profissional.

Ao desenvolver um trabalho sobre a *Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos*, Souza (2008) pretendeu identificar as representações sociais dos alunos de ensino médio sobre as aulas de Educação Física. Para o autor, tal opção deu-se em virtude de compreender que “a escola, como parte integrante do sistema cultural, é influenciada em suas ações pelo que ocorre nessa cultura, o que leva os alunos que vivem neste ambiente a elaborarem suas construções vinculadas também às questões sociais e culturais” (SOUZA, 2008, p.01).

Em associação com essa ideia, Correia (2009, p. 02) desenvolveu um estudo, intitulado *Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes*, no qual o autor lançou duas premissas básicas para a discussão:

a) o processo de democratização do Ensino Médio nas dimensões não se efetivou de forma satisfatória; b) a Educação Física é um componente curricular, cuja proposição de oferecer conhecimentos teóricos e práticos a partir de um conceito ampliado de Educação Corporal, pode contribuir para a ampliação relativa das possibilidades de democratização dos saberes e das intenções escolares.

Atualmente, precisamos de uma Educação Física que possibilite aos indivíduos uma compreensão da relação da cultura corporal com os processos sociais, políticos e culturais. O panorama da Educação Física no ensino médio comprova que ainda há muito que se construir no espaço escolar para que possamos consolidar a Educação Física como um componente curricular, com fundamentos teóricos metodológicos integrados com práticas pedagógicas transformadoras.

A Educação Física no ensino médio está integrada à área de linguagens na nova organização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e, portanto, deverá contextualizar suas ações pedagógicas com base no capítulo II, em seu artigo VI (BRASIL, 2012 p.2), que diz:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

Desse modo, a dimensão do currículo da Educação Física no ensino médio se integra a processos e valores que precisam ser refletidos e debatidos no contexto dessa

intervenção, a partir dos conteúdos, conhecimentos e dinâmicas da cultura corporal e as suas articulações com a experiência docente, e com as experiências dos educandos(as) na perspectiva de compreender e transformar estruturas, de refazer identidades e de proporcionar vivências prazerosas com o conhecimento em movimento.

Nesse sentido, trazemos uma discussão acerca das perspectivas pedagógicas que revelam novas possibilidades para a Educação Física no currículo escolar, em especial no ensino médio, que são apresentadas por diversas correntes de pensamentos e tendências teóricas da Educação Física no campo escolar. A presente discussão se justifica no corpo deste trabalho de tese por trazer as produções mais recentes que tratam da questão curricular da educação Física como um princípio ético da área de conhecimento na disseminação de ideias relacionadas ao tema aqui abordado.

As publicações tratam, por exemplo, da teoria e da política curricular numa visão crítica (SOUZA JUNIOR, 2011); analisam a organização curricular da Educação Física escolar, numa perspectiva desenvolvimentista (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010); sugerem ações pedagógicas para as aulas de Educação Física no ensino médio, numa concepção fenomenológica (MOREIRA, 2010 b); discutem o currículo, a questão da identidade e da diferença na Educação Física, na visão pós-crítica (NEIRA, 2007); e apontam alguns subsídios para uma prática pedagógica pós-crítica para a Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009). A ideia de trazer à discussão essas visões e concepções de diferentes autores sobre o mesmo tema demonstra um respeito pela produção recente na área de conhecimento, no sentido de analisar as propostas e optar pela concepção pós-crítica, por entender que este trabalho se contextualiza com os seus princípios filosóficos e pedagógicos.

Ao longo da história dos sistemas educacionais, a concepção teórica e política do currículo sempre ocupou um lugar no chamado núcleo duro da política educacional. Outorgava-se ao currículo a dimensão do atestado e do registro conteudista como garantia da execução e do ciclo de conhecimento adquirido pelos educandos. O currículo só se torna, no Brasil, objeto de discussões, negociações e disputas nas políticas educacionais, em meio às propostas alternativas de currículo no início da década de 80 (MOREIRA, 2010a).

A relação do currículo com a dimensão cultural coletiva, a partir dos valores e saberes antropológicos, culturais, políticos, econômicos, científicos e pedagógicos, tem ocupado espaço nas discussões e proposições que vão além do simples rol de conteúdos

dispostos sistematicamente pela organização escolar. O conceito de currículo tem sido ampliado e reforçado por vários autores que pesquisam sobre o tema. O currículo pode ser entendido como fruto de uma seleção da cultura, destinada a ser transmitida às novas gerações, embora precise tornar-se assimilável (FORQUIN, 1993). Nesse aspecto conceitual, a dimensão do movimento corporal ocupa um espaço importante na relação dos saberes populares e escolares como ponto de integração entre o que a sociedade produz, de forma criativa, lúdica e essencial nas suas relações, e o que a escola sistematiza com o conhecimento objetivo.

Os saberes escolares se integram pelo movimento corporal e pela reflexão sobre o conhecimento produzido. No caso da Educação Física escolar, o conjunto de conhecimentos tradicionais sistematizados pela cultura corporal, como as brincadeiras e os jogos populares, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica podem e devem ser trabalhados na perspectiva da integração entre corpo, natureza e cultura.

Segundo Souza Junior (2011), é a dimensão cognitiva e cultural do ensino dos conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores que proporcionam o sentido geral da dimensão política que expressam o valor político da perspectiva do currículo.

A partir dessa concepção de currículo, surge o desafio de compreender a Educação Física como parte de um projeto social no qual a sua dimensão social seja a de desenvolver as melhores relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza como centro de suas preocupações a partir de outra compreensão de formação humana integral (SILVA, 2011), associando a esse processo de formação a concepção de movimento como síntese das dimensões socioculturais.

Paralelo às mudanças sociais e políticas pelas quais a sociedade brasileira vem passando nas últimas décadas, o ensino médio tem sido foco de preocupações e interesses governamentais. Desde a promulgação da LDB 9394/96, as proposições oficiais têm sido publicadas como subsídios para os objetivos da formação que visa “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico”.

Abre-se então um espaço para a discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física. De que movimento ou movimentos trata a Educação Física e, ainda como integrar a cultura corporal ao processo de formação integral na educação básica. Ao tentarmos responder a essas inferências imediatas, voltamos à eterna retórica conceitual

que tem acompanhado a Educação Física como prática sociopedagógica ao longo das últimas décadas.

Considerando a importância das perspectivas teórico-ideológicas acerca do conceito de movimento humano, relacionadas com o objeto de estudo da Educação Física, fizemos a opção teórica pelo termo cultura corporal neste trabalho por entender que a sua abrangência com relação ao plano pedagógico está centrada na dimensão de um componente curricular e como prática pedagógica que trata dessa cultura em duas dimensões que se complementam: a dimensão da especificidade pedagógica que trata do conjunto dos conteúdos tradicionais da Educação Física e as suas relações antropológicas, históricas, culturais, sociais e políticas no âmbito educacional; e a dimensão da perspectiva da integralidade dessa especificidade com os outros conhecimentos da formação educacional geral e/ou específica, com implicações socioculturais, políticas e econômicas.

Essas duas dimensões devem estar associadas à perspectiva pedagógica proposta para a Educação Física escolar. No caso específico deste trabalho, por discutirmos a prática pedagógica no ensino médio, assim como sua relação com a identidade educacional, analisaremos uma proposta de organização curricular lançada por Palma, Oliveira e Palma (2010) para os diversos níveis de ensino da Educação Física, entretanto, o foco do nosso olhar terá como mira a concepção e a proposta sugerida para o nível médio de ensino.

Consideram os autores que, de uma maneira geral, os professores ainda têm uma dificuldade em sistematizar os conteúdos no que se refere a *o que, como e quando ensinar* em cada uma das séries escolares. No entanto, cremos que essa dificuldade está no plano da razão operacional relativa ao que existe de produção acerca da organização curricular desde o advento dos parâmetros curriculares nacionais e as propostas curriculares, que alguns estados e municípios brasileiros possuem como documentos norteadores da ação pedagógica para a Educação Física escolar.

Segundo Palma, Oliveira e Palma (2010, p.51):

No que diz respeito ao planejamento e à sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola, tem-se a dúvida: deve atender ao desporto, a linha desenvolvimentista que considera os níveis de desenvolvimento e complexidade das ações motoras, a vertente da cultura corporal, a promoção da saúde, a motricidade humana, ou a outra vertente epistemológica?

Esse questionamento clássico só poderá ser respondido à medida que os docentes se tornem protagonistas das suas ações pedagógicas. No nosso ponto de vista, cada aspecto citado pelos autores pode ocupar um espaço de abordagem e de desenvolvimento de acordo com o nível de ensino e de aprendizagem escolar sem, no entanto, restringir suas ações a modelos fixos. Não estou querendo dizer com isso que a opção a que me refiro representa uma neutralidade ideológica, científica ou filosófica de conhecimento e da prática pedagógica.

Creio que, além dos debates teóricos, o que importa é o conhecimento produzido pela Educação Física e que pode ser desenvolvido de forma sistemática para e com os educandos(as) no tempo da escolaridade. Assim como afirmam os autores, “desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática pedagógica é como estar limitando a ampliação e a complexidade das possibilidades que cada uma delas traz implicitamente” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p.51).

A opção que Palma, Oliveira e Palma (2010, p.53) fazem para a proposta curricular tem a motricidade humana e o movimento culturalmente construído como referência. Consideram ainda os autores, que:

A compreensão do aluno acerca da sua própria motricidade deve ser o referencial da prática pedagógica na qual as ações docentes de ensino e de aprendizagem deverão estar referenciadas. Nessa perspectiva, concordo com a posição dos autores por entender que o sujeito que aprende, em sua complexidade cultural, deve ser o objeto e o objetivo da ação pedagógica do sujeito que ensina.

As experiências com o movimento no tempo da escolaridade associado às experiências extraescolares em outros espaços sociais e em contato com a natureza formam a base da cultura corporal valorativa para os sujeitos em formação. Sacristan, citado pelos autores, aponta que é necessário o entendimento do cotidiano, das nossas condições e da nossa realidade como ponto central nas possibilidades de avanços na prática pedagógica.

Essa compreensão se relaciona de forma precisa com as possibilidades de avanços da prática pedagógica da Educação Física no ensino médio pelo fato dos educandos(as) trazerem consigo vivências precedentes que enriquecem as possibilidades pedagógicas do componente curricular.

De acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 54):

Ao considerarmos que todas as manifestações corporais são complexas e concretizadas pelos movimentos, estaremos assegurando que estas ações – as operações motoras – apresentam significado e intencionalidade, e, portanto, transformam-se em meio de presença, de adaptação, de transformação e de interação do ser humano no e com o mundo.

Com base nessa complexidade conceitual, entendemos que as aulas de Educação Física são espaços configurados para a elaboração de vivências corporais e para a compreensão que substância a base da cultura corporal numa simbiose constante entre os aspectos teóricos e o fenômeno da variedade do movimento corporal. De acordo com os autores citados, para alcançarmos essa perspectiva, torna-se necessário pensarmos e organizarmos a Educação Física no meio escolar e eles sugerem dois passos iniciais como princípios organizacionais, a saber:

O primeiro passo, ao qual se deve dedicar, é o de uma visão macro da área. Entendemos que os conteúdos da Educação Física para o ensino exigem uma ampliação e uma redefinição do que foi sugerido para os parâmetros curriculares nacionais. O segundo passo, que é o da apresentação da organização dos objetivos gerais, dos conteúdos e de suas subdivisões (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 54-57).

Além dos passos sugeridos, o que surge como fator de importância na proposta é a concepção do movimento em todas as suas dimensões, relacionada com a corporeidade, com os jogos, com os esportes, com as expressões e o ritmo e com a saúde que os autores apresentam, que se torna um avanço e contraponto ao reducionismo esportivo que ainda ocupa um espaço significativo no imaginário concreto da Educação Física escolar. Desse modo, acreditamos que o processo de organização coletiva no meio escolar, a elaboração de uma proposta pedagógica adequada à realidade do nível de ensino e da comunidade escolar e o protagonismo docente são fatores primordiais para a crítica, a ação e o avanço do componente curricular no meio escolar.

A discussão acerca do componente teórico do currículo, associada à dimensão da prática pedagógica como síntese reflexiva do planejamento organizacional, torna-se fundamental para que a Educação Física possa consolidar sua condição de componente curricular no âmbito escolar. Na discussão que apontamos como uma possibilidade de transformação para a Educação Física no ensino médio, a concepção pós-crítica do currículo educacional sustenta a fundamentação teórica para se pensar uma prática pedagógica que não se pretende universal, reducionista e mecanicista.

No caso específico da Educação Física como componente curricular do ensino médio, as experiências pedagógicas exitosas podem reforçar esse objetivo contido nas diretrizes curriculares e precisam ser multiplicadas para reforçar o perfil da prática pedagógica, associado a uma dimensão ampla da cultura corporal. Nesse sentido, trazemos como exemplo uma experiência com a Educação Física no ensino médio que aborda o fenômeno da corporeidade, o fenômeno do esporte e a relação entre a Educação Física e os temas geradores (MOREIRA, 2010), como estrutura básica para a ação e a reflexão da Educação Física no ensino médio.

Moreira (2010) inicia a abordagem temática com a importância da discussão sobre a corporeidade no espaço escolar. Como o avanço dos modelos sociais, o corpo e seus sentidos foram ocupando um espaço restrito na cultura social, sendo direcionado aos modelos ginásticos e esportivos, aumentando o processo de instrumentalização do corpo e diminuindo a espontaneidade e a expressividade corporal. Essa tendência surgiu associada ao modelo da sociedade industrializada que tem nos processos racionais e mecânicos da produção de bens de consumo o seu paradigma social, político, econômico e cultural.

A partir dessa concepção de sociedade, os autores entendem que é necessária uma educação para saber ver, saber perceber, saber conceber e saber pensar, desmistificando o real escolarizado centrado na racionalidade exacerbada como fator de segurança curricular. A corporeidade, para ser entendida, requer mudança de valores, ampliando a concepção de corpo e de movimento, e a relação dessas categorias com o processo de formação educacional. A proposição de corporeidade defendida pelos autores considera o processo cultural histórico desde a Grécia antiga até a sociedade moderna focada no consumo, numa estética globalizada, num narcisismo sem limites, desconsiderando o modo de ser-no-mundo para uma vida crítica e criativa (MOREIRA, 2010).

Como sugestão, Moreira (2010, p.24) entende que:

Analisar, discutir, refletir, vivenciar o fenômeno da corporeidade, no ensino médio, por meio da Educação Física, é contribuir para o entendimento de um corpo que pensa, que se relaciona com outros corpos, que sustenta projetos individuais e coletivos, que tem sonhos, sentimentos, razão e que busca a vivência concreta da cidadania. E isso é corporeidade, razão de colocá-la como objeto de estudo pelos conhecimentos específicos da Educação Física.

Conhecimentos esses que, em sendo produzidos pelos docentes e pelos educandos(as) numa perspectiva pós-crítica do currículo e da prática pedagógica da

Educação Física, tornar-se-á relevante para o processo de formação educacional, entendendo que não podemos ficar restritos a uma prática de esportes focada apenas na competição como única possibilidade de ação pedagógica no contexto sociocultural das escolas de ensino médio.

Sobre o fenômeno esportivo como uma segunda categoria a ser abordada pela prática pedagógica da Educação Física no ensino médio, os autores creem que é preciso ressignificar o entendimento acerca do esporte como cultura social e como conteúdo de formação e de inclusão, e não como um fator de exclusão. O conceito de esporte proposto pelo autor e se apoia na perspectiva plural como uma cultura que possui várias dimensões de ordem antropológica, histórico-cultural, lúdica, social, política, econômica, entre outros aspectos fundamentados no conceito de Bento (2006), que entende o desporto como um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valores sociais.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, o perfil do esporte ainda prima pelo fator competitivo através de eventos pontuais em contextos local, regional e nacional. A configuração dada a esses eventos está completamente desconectada de um esporte como uma cultura integradora que possa dimensionar um projeto cultural maior para o esporte como um conteúdo com dimensões históricas, políticas e culturais. Essa condição revela a identificação da Educação Física como prática esportiva no âmbito das instituições escolares em todos os níveis de ensino.

De acordo com Moreira (2010, p. 26), “agindo assim, a Educação Física escolar fere princípios básicos da utilização do esporte como componente da educação cidadã, no momento em que a vivência esportiva não é utilizada para o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano”. Para transformar esse quadro hegemônico, as ações pedagógicas devem ser dimensionadas como um direito de todos(as) os(as) educandos(as), seja para iniciar uma prática esportiva como conteúdo da Educação Física no espaço das aulas, seja no espaço destinado ao treinamento de modalidades esportivas oferecidas pela instituição.

Desse modo, caberá ao professor promover a ressignificação do esporte como um elemento da cultura educacional, que possa contribuir para a cidadania e para a formação da ética humana. Outro ponto de destaque abordado pelos autores é a possibilidade de abordagem dos temas geradores que se relacionam com os temas da Educação Física

no ensino médio. Os temas geradores procuram relacionar o pensamento e a linguagem referente à realidade e à visão de mundo dos sujeitos da educação.

Essa condição leva a Educação Física para um estágio diferente da simples prática de atividades físicas sem conexão com a leitura de mundo. Nesse sentido, Moreira (2010, p. 29) enfatiza que:

Considerando tais aspectos, é necessário que levemos em conta, em nossa ação educativa, na constituição de nossos planos pedagógicos, aquilo que se apresenta como significativo na vida dos alunos, assim como em nossa vida de professores. Isso é ainda verdade ao depararmos com temas relacionados ao nosso componente curricular, no caso a Educação Física, pois relacionados a ela estão vários temas que compõem o universo em que vive o aluno.

Procurar relacionar os temas geradores que circulam pela sociedade midiática dentro da lógica do mercado e a categoria do trabalho, como elementos associados que se integram com a formação humana e suas relações com a corporeidade, são pontos de abordagem conceitual que precisam ser discutidos pela Educação Física como pressuposto fundamental para a compreensão da realidade que nos cerca.

A importância das temáticas deverá partir do interesse dos educandos(as) e se identificar com a realidade deles. Essa configuração nas aulas de Educação Física transformará o perfil da instrumentalidade esportiva que tem ocupado o espaço escolar de forma tergiversada e descontextualizada de um projeto político educacional com princípios filosóficos, culturais, políticos e epistemológicos amplos.

Ao trazer subsídios para uma prática pedagógica pós-crítica da Educação Física, Neira e Nunes (2009) afirmam que, antes de iniciarmos essa discussão, é aconselhável não perdermos de vista que o currículo pós-crítico ancora seus fundamentos nas perspectivas pós-modernas e nos estudos culturais, sem desconsiderar os elementos que são caros na perspectiva crítica da educação, com ênfase na resistência política e na cultura popular como elementos significantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Neira e Nunes (2009, p. 234):

A presença das manifestações culturais dos historicamente desprivilegiados é bastante estranhada pelos defensores do currículo monocultural. Não demonstram pudor ao expor sua convicção de que o currículo da Educação Física deve suprimir a tematização de outras práticas corporais, sobretudo aquelas pertencentes aos grupos oprimidos, quer seja por etnia, classe, cultura ou gênero.

Contrário a esse modelo de currículo reducionista e instrumentalista, posiciono-me a favor da possibilidade das ações pedagógicas que possam entender que a função da educação não é a de simplesmente tirar os educando(as) da ignorância, mas antes a de ampliar os conhecimentos que adentram a escola e que fazem parte da cultura popular. Esse ponto de vista cultural deve ser compreendido pela escola como um aspecto fundamental para os seus objetivos de ensino.

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 235), “[...] quando os professores, impondo seus conhecimentos, negligenciam as culturas de origem que os alunos levam à escola, também os ensinam a envergonhar-se de quem eles são, da sua própria identidade cultural”. Como exemplo desse distanciamento cultural, os autores comentam a estranheza de que nos currículos oficiais brasileiros da Educação Física nunca foram incluídas as práticas corporais dos negros e dos índios nas escolas brasileiras e que as culturas europeias e estadunidenses tem sido historicamente aceitas.

Não consideramos que o conhecimento seja prioridade de uma determinada cultura sobre outra. Cada cultura tem a sua característica própria e sua história e, assim sendo, produz saber mediante a sua realidade social em contato com a natureza em todos os sentidos. Para Neira e Nunes (2009), as práticas corporais dos grupos culturais excluídos dos currículos escolares da Educação Física podem ser objeto de abordagem e integração de duas maneiras. Em primeiro lugar, numa concepção integrada e articulada aos saberes das demais disciplinas, pelo desenvolvimento de projetos comuns. Outra possibilidade se dá mediante a configuração de um tema central para um projeto específico do currículo da Educação Física.

Assim sendo, compreendemos que, por não estarmos vivendo mais em um estado de opressão, podemos realizar novas ações culturais e pedagógicas, ouvindo as vozes dos educandos(as), abrindo possibilidades de participação e de elaboração dos conhecimentos relativos às práticas corporais e, desse modo, estaremos contribuindo para que a ação educacional não se encerre no espaço escolar, mas que ela possa ser uma base de conhecimento para a vida.

Ao trazermos as concepções de autores de distintas matrizes teóricas como Palma, Oliveira e Palma (Perspectiva Desenvolvimentista/Cognitivista); Moreira (Perspectiva Fenomenológica); Neira e Nunes (Perspectiva Pós-Crítica/Estudos Culturais), apresentando propostas e sugerindo ações pedagógicas para a Educação Física como componente curricular no âmbito do ensino médio, pretendemos mostrar

que a distância presumível que existe entre os referenciais teóricos das abordagens discutidas, no nosso modo de entender convergem em um ponto: a necessidade de compreender a Educação Física como um componente curricular com uma função na cultura pedagógica que transcende o instrumentalismo esportivo e que deve considerar os educandos e educandas como sujeitos com experiências, desejos, necessidades, vontades que se relacionam de forma objetiva e subjetiva com o corpo em movimento.

A opção pela perspectiva pós-crítica como referencial de discussão nesse estudo/pesquisa surgiu durante as discussões sobre as matrizes teóricas que formam o lastro dos fundamentos curriculares implantados no contexto educacional e suas influências, durante o processo do curso de formação doutoral, procurando entender de forma dialética as outras perspectivas que trazem as suas propostas sobre conceitos e práticas na Educação Física para os diversos níveis de ensino.

Outro fator que influenciou sobretudo a opção pela perspectiva pós-crítica, deveu-se a noção que permeia a questão da originalidade de um estudo de tese. Nesse sentido, ao observar que poucos estudos e pesquisas em Educação Física adotavam essa perspectiva, assumimos o desafio de desenvolver o trabalho de tese no sentido de ampliar a discussão com uma crítica propositiva para a perspectiva do componente curricular Educação Física no ensino médio integrado no âmbito do IFRN.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

O modelo de ciência que se apresenta como braços do poder político, econômico e do desenvolvimento tecnológico, impõe um ritmo de atração acerca das suas inovações no contexto da sociedade que, apesar da aparente condição de liberdade comunicativa, não tem promovido a consciência do valor político e cultural da produção de conhecimento para a sociedade. Vivendo em uma sociedade com influências marcantes da ciência e de suas técnicas nas relações sociais, nas formas de consciência e nos parâmetros de comunicação temos como resultado “[...] todo tipo de manipulação do comportamento humano, técnicas psicológicas, técnicas biológicas” (ARAÚJO, 2010, p. 196). Acrescente-se a essa condição, a manipulação dos meios de comunicação de massa que contribuem sensivelmente para que os processos emancipatórios individuais e sociais não tenham espaço de concretização.

Desse modo, as perspectivas de liberdade de expressão, criatividade, projeções e desejos ficam limitadas ou obscurecidas pelas decisões técnicas e controladoras das diversas esferas profissionais e pessoais da vida humana. Nesse contexto, os estudos sobre o currículo educacional em suas características particulares, observam como a ideia de cultura educacional se constituiu historicamente e quais as interferências de cunho político ideológico que influenciaram a sua formação como elemento de ligação entre os interesses políticos e econômicos hegemônicos e o plano da estrutura educacional.

Candau (2010), ao resgatar seu pensamento sobre o reinventar da educação escolar, afirma ser necessário oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens. De acordo com a autora, a problemática da educação está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões, tais como:

Universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2010, p.13).

O conjunto desses problemas nos leva a compreender que as ações oficiais além de necessárias, precisam ser analisadas do ponto de vista crítico na dimensão

propositiva no âmbito das comunidades escolares, das instituições de ensino e das ações pedagógicas e culturais dos sujeitos da educação. A sociedade hoje apresenta um perfil multicultural que revela uma diversidade assim como a necessidade de aprofundamento da compreensão das relações entre a educação e as formas de manifestação cultural.

Desse modo, os padrões de caráter homogeneizador e monocultural da educação não atende às necessidades de uma sociedade cada vez mais em transformação e consciente dos valores políticos implícitos no ato educacional. O desafio na educação é o de satisfazer as necessidades dos sujeitos com os quais temos que trocar experiências culturais e pedagógicas com base nos conhecimentos prévios dos sujeitos e nas possibilidades de análise, crítica, proposições e ensaios que possam fazer a diferença entre o estabelecido e as aspirações de mudanças das totalidades únicas do pensamento moderno (SACRISTAN, 2001).

Ao realizar um ensaio sobre o currículo escolar, Bianchi (2001, p. 06) considerou que seu trabalho teve como objetivo:

Ressaltar a historicidade das ideias pedagógicas e das práticas educativas, ou seja, acentuar quanto a educação é dependente de circunstâncias sociais, culturais e antropológicas que se vão construindo e desfazendo, em função das conjunturas e dos modos de viver peculiares das comunidades espacial e temporalmente situadas.

Nessa perspectiva, essa realidade exige outra compreensão sobre o currículo que tem se tornado ao longo do tempo um elemento da técnica burocrática com o poder de intervir na organização dos conhecimentos escolares para os diversos níveis de ensino. Esses estudos enfatizaram a característica do currículo como objeto de “[...] um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2010, p.12). Corroborando essa afirmação, Saul e Silva, (2009, p.225) afirmaram que:

A tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Considerando que as decisões sobre a construção do currículo educacional não passam pela lógica da complexidade escolar e pela realidade do que se passa

especificamente em sala de aula, o currículo pode se revelar como algo distante, tanto do que pensa o professor, quanto da necessidade de conhecimento dos educandos e educandas. A partir dessa premissa, os autores enfatizam ainda que:

Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas (especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio) nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

Contrários a essa perspectiva, consideramos que o currículo deve ter seus pressupostos teóricos metodológicos integrados às condições culturais da gestão do conhecimento e da organização escolar a partir de critérios subjetivos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 31), é preciso estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o corpus formal do conhecimento escolar e a ação dos professores como elementos que permitem identificar como as relações de classe e poder são reproduzidas no âmbito escolar.

No Brasil, os pressupostos da teoria pós-crítica do currículo têm sido desenvolvidos, desde meados da década de 1990, pelo grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação do professor Tomaz Tadeu da Silva. De acordo com Lopes e Macedo (2010, p.21), “a sua base teórica mais significativa é Michel Foucault e os estudos culturais, especialmente de Stuart Hall, seguido dos estudos feministas e das contribuições teóricas de Derrida, Deleuze e Guattari”.

A perspectiva pós-crítica especialmente centrada em alternativas curriculares, como entendem as autoras (2010, p. 22), pressupõe que:

A ruptura quanto à interpretação do conhecimento é exemplificada com o fato de que o pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às ideias de razão, progresso e ciência.

Desse modo, as teorias pós-críticas pretendem realizar rupturas, substituições e mudanças na ênfase dada pelas críticas da educação. No plano da Educação Física, a teoria pós-crítica ainda ocupa um espaço tímido na produção do conhecimento na área

de estudo, pesquisa e proposições pedagógicas curriculares. No ano de 2009, a obra de Neira e Nunes, *Educação Física, currículo e cultura*, apresentou-se como um marco na produção do conhecimento a partir da concepção pós-crítica do currículo, abrindo uma nova possibilidade para a discussão da Educação Física contextualizada a dimensão social da cultura corporal.

Nesse sentido, como afirmam Neira e Nunes (2009, p.138), “suas produções e invenções tem elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos”. Segundo os autores, a teorização pós-crítica abre espaço para que todos os professores se tornem curriculistas.

Ao adentrarmos na discussão sobre o conceito de currículo na Educação Física do Ensino Médio podemos constatar que se faz necessária uma perspectiva didática e pedagógica fundamentada numa concepção teórica que possa integrar os saberes construídos no plano social da cultura corporal. Nesse sentido, buscaremos compreender como se estruturam as concepções do currículo no âmbito escolar.

Segundo Davini (2002, p. 282), “as principais formas de organização curricular se assentam sobre três tipos de concepção curricular, a saber: o currículo formal, o currículo por assunto ou interdisciplinar e o currículo integrado”. Analisando essas formas de evolução do currículo, entendemos que no currículo formal as principais características são a transmissão de conhecimentos, o estudo isolado dos problemas e a aprendizagem por acumulação, o que significa que os processos de memorização e execução mecânica do aprendizado constituem os objetivos do formalismo curricular educacional.

Como proposta de superação dos limites do currículo formal, o currículo interdisciplinar surgiu como um avanço no processo de aquisição do conhecimento ao priorizar a conscientização associada das temáticas curriculares a serem estudados pelos educandos(as), sendo estas coordenadas e orientadas pelos professores.

De acordo com Davini (2002, p.284):

[...] a estrutura interna deste currículo é indutivo-teórica, implicando na seleção e ordenação de objetos ou assuntos extraídos da realidade, próprias da prática social de uma determinada profissão. A partir daí, se procuram os dados e teorias, contendo tanto componentes científicos quanto técnicos, pertinentes ao contexto social onde acontecem tais problemas. O que se estimula nos alunos não é a memorização passiva de dados e sim a investigação e compreensão dos problemas, melhor dizendo, a construção de seu próprio conhecimento através da participação ativa neste processo.

No currículo integrado, os avanços com relação aos dois tipos anteriores de currículo são evidentes ao articular o ensino, a teoria, a prática, o trabalho e a comunidade. Nessa concepção, as diretrizes pedagógicas apontam para fatores importantes tais como as ações de integração entre os componentes curriculares que podem vir a se tornar aspectos socioculturais marcantes no plano educacional que, para Davini (2002, p.284), contribuem para que possa acontecer,

[...] uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; um avanço na construção de teorias a partir do anterior; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Pensar o currículo integrado requer a reformulação de ideias e de ações comunicativas que possam se concretizar além da simples listagem de conteúdos e da simples transposição de matrizes teóricas de cursos similares preexistentes em uma determinada instituição de ensino. Considerando que os dois primeiros modelos curriculares se identificam com a história e a identidade da Educação Física escolar, um desafio que se apresenta para o componente na atualidade é a reconstrução dos seus pilares curriculares que sempre estiveram vinculados à lógica do tecnicismo como instrumento pedagógico e, assim, superar suas limitações através da concepção do currículo integrado pela teoria pós-crítica.

Nesse sentido, a diferença entre a teoria crítica e a teoria pós-crítica se localiza nos fundamentos das referidas teorias. Enquanto a teoria crítica fundamenta suas teses na teoria da reprodução cultural e na crítica a racionalidade técnica da escola, a teoria pós-crítica fundamenta seu discurso nas bases do pós-estruturalismo e no multiculturalismo como um movimento ambíguo de adaptação e resistência (HOLLEBN, 2009). Essas duas correntes de pensamento teórico entrelaçam formas de avanço sobre a concepção política do currículo educacional conservador.

No que se refere à concepção pós-crítica do currículo, Corazza (2010, p. 104) compreende que:

No campo político, um pós-curriculum situa-se à esquerda, nunca à direita, nem ao centro. Por isso, está sempre comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens, mulheres e crianças. repudia as

políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualmente recursos simbólicos e materiais, privatizam e mercantilizam a educação.

A partir dessa compreensão, entendemos que a dimensão do currículo educacional não deve se contextualizar apenas a tradicional condição de reprodução conteudista e de controle da política oficial de ensino, mas antes, esta dimensão deve ser concebida e desenvolvida visando o princípio de formação integral dos educandos no resgate do tempo da escolaridade e na emancipação social, cultural e econômica destes, na qual, segundo Silva e Monteiro (2000, p.03) devem ser considerados os seguintes fatores:

As perspectivas críticas da relação entre currículo e sociedade, abordagem dos conteúdos curriculares não apenas no nível conceitual, mas sobretudo nas ações relações vivenciais, inclusão dos agentes e de seus saberes nos processos de ensino aprendizagem e o enfrentamento do desafio da transversalidade com vistas a ampliação e aprofundamento do processo de humanização.

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Física pode ampliar a sua proposição teórica conceitual no processo da formação geral e profissional concebendo os elementos da cultura, da ciência e da tecnologia como eixos integradores dos conhecimentos gerais e particulares, ampliando a condição para o desenvolvimento da omnilateralidade¹⁰ humana.

De acordo com Hall (2006, p. 9), a partir do final do século XX, as sociedades vêm passando por transformações culturais sensíveis nas suas estruturas. A respeito desse fenômeno, considera o autor que “isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

A educação, como uma estrutura política e sociocultural, não poderia ficar sem sentir as consequências dessa nova ordem social. Por consequência, os componentes curriculares que estruturam o processo de conhecimento e justificam os atos educacionais, passaram a sentir certa perda de sentido no que se refere à estabilidade dos processos didáticos e pedagógicos e na relação dos pressupostos teóricos com o seu campo de conhecimento.

¹⁰ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pela instrumentalização da educação nas relações burguesas. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

Os processos de ensino e aprendizagem antes centrados no professor se deslocaram da referência de sua identidade individual e passaram a ter um caráter multicultural amplo. As dúvidas e as incertezas se estabeleceram e tendem a se configurar com uma nova identidade sem fixidez que, além de se caracterizar como uma crise provocou uma nova situação que descentrou a figura do professor como único detentor do saber, ampliou o processo de construção do conhecimento e nos conduziu a questionar os conceitos antropocêntricos até então estabelecidos na educação.

Nessa perspectiva, a crítica aos pressupostos teóricos norteadores da estrutura curricular e da prática pedagógica da Educação Física se tornou essencial para a elaboração de outros processos metodológicos relacionados com o ensino e a aprendizagem, além de propiciar a ampliação do processo de discussão teórico-metodológica dos seus pressupostos. Os elementos críticos que caracterizam e dimensionam a ação e o alcance cultural, político e social do ato pedagógico têm, na perspectiva do processo de comunicação entre os docentes e os educandos, uma ampla relevância conceitual para o plano filosófico e epistemológico para a Educação Física.

Com a divulgação, por exemplo, das várias concepções teóricas e pedagógicas *preditivas e não preditivas* que foram apresentadas no estudo de Azevedo e Shigunov (2000) para a Educação Física, o que parecia se configurar numa perspectiva de solução metodológica para os problemas de identidade enfrentados pela área de conhecimento, passou a se configurar no que se pode chamar de uma indefinição conceitual da prática pedagógica para os sujeitos da Educação Física, influenciando sobretudo as suas atividades acadêmicas, científicas, culturais e pedagógicas. Em paralelo a essa crise, a produção teórica avançou e forneceu subsídios para que a prática pedagógica no contexto escolar se substanciasse, ganhasse novos significados e, principalmente, para que os atos pedagógicos da Educação Física não se limitassem aos pressupostos do esporte restrito, ampliando sua função social no currículo escolar.

Entretanto, o que se evidencia em âmbito escolar é outra situação crítica. Esta, de caráter profissional ético que se relaciona com a instituição escolar, mais precisamente, com os indivíduos da ação pedagógica no que se refere ao tipo de conhecimento e de saber que a Educação Física deve sistematizar e desenvolver durante o percurso da aprendizagem escolar. No Ensino Médio, nos ressentimos de uma política pedagógica que possa consolidar a Educação Física como componente curricular de

modo a configurar a sua identidade, considerando as diversidades culturais e regionais das instituições de ensino de nível médio.

Essa questão torna-se relevante para a discussão até que o número de concepções teóricas postas presente as suas produções de conhecimentos na dimensão curricular pela prática pedagógica e dimensionem a identidade móvel da Educação Física no imaginário cultural dos sujeitos da ação educacional. Entendemos, pois, que seja necessário fundamentarmos a prática pedagógica na teoria pós-crítica de currículo contextualizada pela dimensão cultural e pela reflexão dos sujeitos da ação educacional.

Nessa perspectiva, a teoria pós-crítica do currículo rejeita as formas de educação universal, reducionista e mecânica presentes na história e nas políticas oficiais para a Educação Física, principalmente após a fase de abertura política no Brasil. Neira e Nunes (2009, p. 236) estranham, por exemplo, que “[...] no Brasil os currículos mais conhecidos da Educação Física apresentam alguns sintomas de amnésia com respeito às práticas corporais africanas e indígenas, tanto do passado como do presente”. Perguntam os autores quais jogos, danças e lutas pertencentes a esses povos são estudados nas escolas brasileiras?

Além desse questionamento, podemos verificar que mesmo os conteúdos tradicionais ainda se ressentem de um tratamento pedagógico e cultural mais amplo do que a simples reprodução acrítica dos seus aspectos políticos, históricos e culturais que homogeneízam o imaginário dos sujeitos da educação. A concepção da elaboração do currículo da Educação Física no processo de escolarização deve considerar o fluxo de mudanças que está ocorrendo no mundo atual, mas não pode estar submetida ao processo de pressão política que acompanha o ideário das transformações do mundo globalizado. Faz-se necessário estar atento ao processo de clamor por transformações culturais homogeneizantes.

Para Nunes e Rúbio (2008, p.56):

Essas reformas estão atreladas às transformações sociais destes tempos em que se acentua o fenômeno da globalização. Esse fenômeno, além de fatores econômicos, envolve fatores culturais na tentativa de tornar o globo em um único modo de ser. Na trilha destas transformações, ocorre intrincada situação de intenso fluxo cultural que, ao mesmo tempo, em que nos revela e nos aproxima da diversidade cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos.

Podemos entender que a tensão faz parte de um processo de adaptação dos indivíduos às novas exigências que se apresentam no processo de intervenção cultural e

no processo de comunicação. Entretanto, é necessário equilibrar os níveis de tensão e projetar outras formas de elaboração cultural que possam construir novas identidades sociais, pois as identidades tradicionais estabelecidas já não atendem às novas demandas do conhecimento e da interação social.

A identidade de determinado grupo social ou tipo de conhecimento tem como característica o processo discursivo e, como todo discurso, pressupõe linguagem e comunicação entre os indivíduos. Compreendemos que não há como um currículo estar desvinculado da participação dos indivíduos na sua elaboração e na sua vivência. Desse modo, as circunstâncias históricas, as experiências pessoais e a postura política e cultural dos indivíduos passam a constituir identidades temporárias, fluidas que vão se moldando e se transformando gradativamente com o avançar do tempo.

Ainda de acordo com Nunes e Rúbio (2008, p. 57):

[...] a análise a respeito dos currículos da Educação Física escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos deve ser realizada à luz do momento histórico em que eles são construídos e, portanto, sujeito às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia.

O momento atual está repleto de visões sobre como essas identidades estão sendo construídas pelo currículo da Educação Física resultante da produção da área de conhecimento que possibilita opções filosóficas e epistemológicas para a formação profissional, ampliando as possibilidades de atuação frente às exigências sociais e suas perspectivas para a atuação crítico-propositiva. Estamos vivendo uma era na qual, a política econômica neoliberal determina os rumos das decisões dos governos e da sociedade pós-moderna e, portanto, devemos estar atentos às possibilidades que temos pelo poder de derivar para ações de libertação das decisões tecnocráticas. Segundo Hall (2006, p.9), a crise de identidade ocorre quando as estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, sustentando-os no mundo social de forma estável, sofrem mudanças, criando uma sensação de deslocamento dos sujeitos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos. Nessa perspectiva, a concepção de um currículo na sociedade pós-moderna poderá, ao mesmo tempo em que se consolida como cultura, abrir possibilidades a novas reformulações.

Sobre essa perspectiva, Nunes e Rúbio (2008 p.73) consideram que:

Nessa direção, ao entrar em contato com outras identidades culturais, uma identidade cultural pode ser desestabilizada, reconhecida e até mesmo contestada em seus princípios básicos, expondo-se a crítica e favorecendo a autocrítica. Por promover a construção e reconstrução dos conhecimentos, o educando poderá reconhecer que os significados são produzidos na e por meio das relações de poder. Assim, poderá compreender sua sociedade, assumir posições de sujeito temporárias e atuar concretamente como cidadão solidário.

Para isso, a Educação Física precisa superar a crise de identidade estabelecida no que se refere aos estatutos das ciências naturais questionados como verdades absolutas para os conhecimentos sobre o corpo. O funcionamento do corpo, a sua biologia, a biomecânica, já não dão conta da totalidade do que é o ser humano. São parcelas do conhecimento sobre o corpo que, se isoladas do contexto no qual está inserido o indivíduo, perdem significativamente o seu valor de conhecimento. Por outro lado, a associação da Educação Física ao campo das ciências sociais ainda não conseguiu encontrar respostas para a complexidade da dimensão existencial do corpo/movimento.

3.1 APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA PÓS-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisar a dimensão humana com métodos objetivos de prescrição, medidas e avaliações restringe o conhecimento que poderemos ter acerca da complexidade do ser humano. A essa questão, a própria área deve se propor a responder como também abrir a possibilidade de integrar as pesquisas sociais ao viés das pesquisas em ciências coletivas com foco na saúde/qualidade de vida. As pesquisas em ciências do movimento (biomecânica, fisiologia, anatomia etc.) ainda não conseguiram se integrar com a área de pesquisa em ciências sociais (Elementos pedagógicos da Educação Física escolar, a pedagogia do movimento, a cultura corporal) e desse modo, a Educação Física não conseguiu ainda, um consenso crítico no campo de formação profissional com sérios reflexos no campo de atuação profissional.

Até que ponto essa condição paralela pode ser favorável para a evolução da área, só o tempo poderá confirmar ou refutar. Nesse contexto, as especificidades dos grupos assentados no mundo acadêmico continuam a buscar uma forma de consenso da dimensão científica, com o processo de formação profissional, com a educação, com a sociedade e, de um modo particular, com a própria Educação Física que tem um potencial de conhecimento que não se limita ao biológico e ao desenvolvimentista, muito menos à ingenuidade de realização social pelos esportes. É preciso mais que isso

para que o currículo da Educação Física não seja mais que um objeto de uso do poder político e econômico neoliberal.

As observações anteriores são reflexos de um processo que faz com que a identidade política e cultural da Educação Física fique cada vez mais sujeita a ordens de interesses que estão fora do domínio da área do conhecimento. Por outro lado, a divisão da área em pesquisas sobre os aspectos da saúde, do esporte, da sociologia, da educação, entre outras possibilidades, não contribui com o processo da construção da identidade curricular da Educação Física.

De acordo com Molina Neto e Molina (2003, p.269):

A ação pedagógica que os professores de educação física empreendem em respostas às demandas dos diferentes segmentos sociais configura a construção da identidade desse coletivo docente, à medida que o fato de realizar um rol de tarefas, que exigem competências e características comuns, possibilita que se reconheçam entre si e se diferenciem dos demais trabalhadores.

O currículo, por conter a síntese do conhecimento que orienta a prática do profissional de Educação Física nos diversos segmentos sociais no qual está inserido, revela de modo explícito a identidade desse profissional na sociedade. Como nenhum tipo de conhecimento está posto no mundo de forma ingênua para ser aplicado, cabe ao profissional de Educação Física estar atento aos determinantes do tipo de conhecimento e das amarras ideológicas que alienam os indivíduos de sua própria imagem e dos processos de consciência social e corporal.

Cabe aqui, uma análise sobre a questão do currículo na era pós-moderna. É comum nessa era, o deslocamento dos sentidos nas esferas da cultura de um modo geral. Se antes tínhamos alguns referenciais, agora estes são inconstantes e provocam um sentimento de liquidez e, de certo modo, a Educação Física bem ou mal se adaptou de uma forma adequada a essa nova configuração cultural do mundo pós-moderno, pois ela não tem uma identidade precisa, embora não tenha se desvencilhado completamente de sua história tradicional.

As tendências culturais, políticas e econômicas da sociedade pós-moderna influenciam pensamentos e modos de ser dos profissionais de Educação Física. Os significados culturais do corpo, da educação, da consciência política, da prática pedagógica, da pesquisa científica se encontram líquidos nos espaços de comunicação.

Essa condição é uma característica da era pós-moderna e afeta a sociedade, a cultura, as instituições e os indivíduos que nelas estão desenvolvendo suas funções.

Medina (2010) defende que o homem concreto é aquele entendido no contexto em que vive de modo inseparável de suas relações cotidianas, que se concretizam dinâmica e reciprocamente e que, práticas só se tornam práticas educativas se estiverem intimamente relacionadas à realidade das relações do ser humano, com seus costumes, políticas, ética, estética, entre outras dimensões humanas. Nessa perspectiva, é preciso pensar um currículo que possa refletir em seu processo de desenvolvimento as características concretas apontadas pelo autor.

Considerando que a elaboração de um currículo não é de competência individual, as ações devem ter um envolvimento coletivo e essa condição é essencial para a sua concretização. Na visão de Nunes e Rúbio (2008, p.75) “[...] diante desta luta pela significação, existe uma recontextualização do currículo do momento em que ele é pensado nas esferas do Estado, passando pelo contexto de sua produção até chegar ao contexto de sua prática”.

Nesse contexto, o currículo sofre tergiversações de ordem conceitual pelo fato das instituições e dos professores não analisarem de modo crítico as suas propostas de trabalho frente às exigências que surgem no interior da escola e, cedem espaços aos interesses nem sempre contextualizados com os pressupostos inovadores da prática pedagógica. Assim, cedem ao determinismo conservador do esporte e ao interesse corporativo do sistema socioeconômico.

Desse modo, as produções teóricas do currículo ficam a deriva do pensamento e da ação educacional. O processo de argumentação crítica que deveria fazer parte da ação dos sujeitos envolvidos pela proposição curricular perde o sentido por não apresentar uma fundamentação com base na experiência que refute ou que confirme os seus pressupostos.

Fensterseifer (2000, p.78), expressa sua opinião a respeito da atitude epistemológica e do que nos cabe enquanto profissionais de Educação Física ao entender que:

O esforço epistemológico, tal como eu visualizo não deve preocupar-se em apontar esta ou aquela vertente como a que expressa o que é a ‘Verdadeira Educação Física’, mas identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz, este sim, a verdadeira Educação Física, da qual somos os artífices.

Como dito anteriormente, o problema da discussão das tendências e seus respectivos pressupostos é o de estarmos sendo ingenuamente indutivistas e perdermos de vista a elaboração ou adoção da teoria curricular norteadora das ações pedagógicas da Educação Física nos vários campos de atuação sociocultural nos quais os profissionais desenvolvem as suas atividades laborais.

O corpo de conhecimentos curriculares subjacentes da área de conhecimento da Educação Física vem sendo utilizado pelas várias tendências e práticas sociais como princípio de ação profissional sem que a configuração do currículo esteja sustentada por uma abordagem teórica. No contexto indutivista de ciência, a variedade de observações que acontecem nas experiências sustenta o seu argumento de validade científica.

No entanto, essas observações podem sofrer algum imprevisto e alterar a sua validade científica e, nesse sentido, cremos que o problema maior da indução está em partir de situações particulares, mesmo considerando inúmeras possibilidades de observação, para a teorização geral de um dado tipo de conhecimento relacionado à ciência como vimos no capítulo dois desta tese.

Mesmo com a probabilidade de eventos, a justificativa para o pensamento indutivista fica comprometida por não considerar que possam ocorrer interferências particulares inesperadas ou exceções que poderiam fazer com que o processo de observação sofresse alterações significativas e o argumento indutivo ficasse comprometido em sua validade científica. Chalmers (1993, p.33) afirma que a atração do indutivismo, “[...] reside no fato de que ela dá uma explicação formalizada de algumas impressões popularmente mantidas a respeito do caráter da ciência, seu poder de explicação e previsão, sua objetividade e sua confiabilidade superior comparada a outras formas de conhecimento”.

Nessa perspectiva, podemos considerar inicialmente que o currículo da Educação Física está relacionado com a visão do que é popularmente aceito como conhecimento estabelecido pelo senso comum e que chega a se tornar um imperativo na prática profissional em diversas esferas de atuação. Isso porque, a própria divisão no interior da área no que se refere à defesa do conhecimento válido e ao conhecimento popularmente aceito, provoca uma situação de inconsistência para o perfil da sua identidade no plano epistemológico.

É verdade que a Educação Física enquanto área de conhecimento avançou bastante nas últimas décadas. Entretanto, a relação teoria/prática no contexto de atuação

profissional, principalmente no âmbito escolar, vem acarretando problemas de reconhecimento no campo educacional, de concepção da dimensão curricular pela ausência de ação pedagógica significativa entre outros elementos que possam tornar emblemática a identidade da Educação Física.

Apesar das limitações, essa perspectiva para a Educação Física é um sinal positivo para que seja superada a redução conteudista, por exemplo, limitada à prática de esportes com fins competitivos e de marketing escolar, além de reforçar a sua condição de componente curricular com os conhecimentos relacionados ao processo de formação geral dos educandos e educandas do Ensino Médio. Essa nova dimensão que vem sendo proporcionada à Educação Física no contexto educacional, abre possibilidades reais para a sua consolidação como componente curricular.

Segundo Forquin (1993, p.56), no contexto do ensino liberal o conhecimento tem duas perspectivas: uma que se opõe à formação profissional ou estreitamente especializada (negativa) e a outra fundada pura e simplesmente na natureza do conhecimento em si, ou seja, o conhecimento puro e desinteressado (positiva). Essa análise abre uma discussão relativa à natureza do conhecimento que, nas duas concepções supracitadas, tem seus limites. Uma de caráter analítico instrumental e a outra de caráter metafísico. Na nossa compreensão, é essencial entender que os conhecimentos relativos à cultura corporal estão numa esfera de importância que vai além dessas duas possibilidades.

O que chamamos de esfera de importância, diz respeito ao processo de interação com as experiências vividas que são corporalizadas e que transformam os indivíduos constantemente. Sensibilidade e conhecimento se moldam pela ação e pelo tempo. No caso do currículo da Educação Física, o modo como desenvolvemos as ações pedagógicas se torna preponderante para que a conexão entre o mundo, o corpo e a experiência vivida seja determinante para que os conhecimentos e as suas dimensões se tornem uma forma de ter significado para a Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, devem-se levar em consideração as experiências de vida dos estudantes, a contemporaneidade e a atualidade dos conteúdos, o ensino acessível às decisões coletivas e as experiências dos educandos e educandas.

Desse modo, a identidade pedagógica da Educação Física poderá transcender a perspectiva neoliberal de uma educação sem objetivo concreto ou centrada simplesmente na instrumentalidade do movimento corporal esportivo ou ainda do corpo

objeto para o trabalho mecânico. Para Forquin (1993 p.59) “num mundo caracterizado pelo crescimento exponencial do volume de conhecimentos e sua renovação incessante mais rápida, o ideal enciclopédico parece ter perdido, com efeito, toda credibilidade”.

Nessa análise de reestruturação e execução do currículo, os argumentos de Hirst citado por Forquin (1993, p. 60) consideram que a reflexão epistemológica deveria desempenhar um papel preponderante nos processos de elaboração dos programas curriculares devido à profusão, à diversificação, à complexidade do saber humano e do seu valor paradigmático. Desse modo, no espaço dado para a construção do currículo na instituição educacional não há como priorizar ações pedagógicas desprovidas de sentido epistemológico no planejamento das ações pedagógicas.

O processo de produção do conhecimento deve estar carregado do complexo de intenções políticas, históricas, culturais e sociais. No caso da Educação Física, o currículo de conhecimentos tende a ser validado pelo processo de ação cultural entre os indivíduos e pela perspectiva de pensar a sociedade e a educação pela dimensão que o corpo ocupa na existência humana e pela vivência de práticas corporais que façam sentido e tenham significado para os educandos(as). Para Gaya (2005, p. 324) “os corpos comunicam em seus movimentos a emoção, o sentimento, a afetividade: na dança, no desporto, no jogo e no circo. Somos seres humanos, sujeitos criadores de cultura nos mais diversos domínios de nossa expressão”.

O corpo estando em movimento é objeto de estudo e conhecimento da Educação Física, portanto, a identidade do seu currículo deve estar sustentada pela perspectiva que aponta para a área de conhecimento e que se constitui como “expressões ricas e múltiplas em formas e em significados. Linguagens e expressões corporais de humanidade. Revelação de um corpo vivido, um corpo espaço, um corpo experiência, um corpo sujeito” (GAYA, 2005, p. 325).

As concepções defendidas por Gaya (2005), do que vem a ser o conjunto de expressões da cultura corporal, têm relação direta com a experiência vivida e com o conhecimento paralelo que está presente de forma imbricada na relação corpo, existência e experiência. Na concepção tradicional de Educação Física, o corpo está desvinculado da sua própria experiência no sentido de compreendê-la contextualizada ao mundo da vida, ou seja, a experiência atende a demandas externas que não permitem a emancipação do corpo/sujeito.

Desse modo, não há como continuar justificando a presença da Educação Física como componente curricular na estrutura de formação educacional do Ensino Médio apenas com o modelo do esporte estando este, ainda, restrito aos aspectos do desempenho, da competição, centrado na figura do professor técnico e negar a perspectiva da relação corpo/sujeito/experiência/conhecimento/mundo na perspectiva multicultural. Embora essa constatação crítica não seja um aspecto corrente e a atual, essa condição da Educação Física ainda não foi completamente transformada.

A concepção pragmática de educação defende a tese de que o processo de conhecimento caminha junto com a experiência. O volume e a qualidade das experiências determinam o nível do conhecimento e suas implicações com o movimento socioeducacional. Tradicionalmente, as ações pedagógicas da Educação Física têm sido formatadas na perspectiva da prática dos esportes e da ginástica. Essa identidade histórica limitou a possibilidade de elaboração de outras vivências corporais que possam ampliar o significado do corpo em movimento. Essa resistência interna obsta o processo de evolução da área de conhecimento na relação unívoca e constante entre a teoria e a prática.

Desse modo, compreendemos que esta relação pode ser representada pela concepção do currículo e pela prática pedagógica como unidade cultural no espaço escolar. Para que essa condição venha a se tornar uma cultura da política pedagógica da Educação Física no âmbito escolar, as atitudes de planejamento das ações educativas devem estar sustentadas pelo conjunto de conhecimentos estabelecidos no contexto da cultura corporal e nas possibilidades de ampliação dessa cultura no contexto subjetivo dos sujeitos da ação pedagógica.

De acordo com Silva (2010, p. 15), “[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O pensar sobre o currículo pós-crítico da Educação Física no Ensino Médio se apresenta como uma perspectiva de solução para a superação dos limites existentes no componente curricular que, por isso mesmo, deve receber um tratamento que o identifique como tal. Não cabe mais o tratamento pedagógico para a Educação Física como uma disciplina descontextualizada do movimento político institucional, do meio social, das transformações culturais, científicas e tecnológicas e da crítica às tendências políticas e econômicas do mundo neoliberal e das experiências de vida dos sujeitos.

O corpo é a síntese da existência humana e deve ser vivido de forma plena a evitar que este se torne obsoleto. Podemos evitar a sua dependência de expressão nas raias do desempenho, da ideologia do consumo ou ainda, no discurso da emancipação social pelo esporte. As dimensões históricas, culturais, sociais, políticas, tecnológicas, psicológicas, competitivas e as que são foco do domínio biológico no esporte (fisiologia, biologia, cinesiologia, biomecânica) devem ser abordadas no complexo de conhecimentos sobre o corpo de modo que o contexto de conhecimentos não se limite aos eventos de natureza seletiva, excludente e descontextualizada do processo da formação educacional.

O movimento humano como um campo de conhecimento e como uma categoria cultural de conteúdo de maior relevância no contexto social, não pode ser tratado como algo de interesse particular nem como algo descontextualizado do processo de aquisição de conhecimentos na formação dos jovens do ensino médio. Cunha (1997 *apud* MOREIRA, 2010 p. 96) indica que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação nessa década por que não conseguiu, na prática, implantar seus fundamentos e princípios teóricos no contexto educacional, ainda mais no contexto da realidade socioeducacional brasileira explorada politicamente e, por consequência, fragilizada em suas estruturas.

Em uma investigação realizada por Moreira (2010), no ano de 1996, a partir de uma análise, com base em entrevistas, nas quais o autor visou saber como os especialistas percebiam os rumos do currículo a opinião dominante foi a de que os avanços teóricos pouco afetaram a prática docente. Nesse sentido, a questão que emerge dessa realidade é desvelar qual o sentido de analisar, discutir e propor transformações curriculares no campo educacional se esse esforço não tem tido repercussões no cotidiano pedagógico. A essa premissa, sugere-se inicialmente que o currículo possa ter um caráter prático no seu desenvolvimento pedagógico com os sujeitos agindo de forma interativa na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, os sujeitos do ato educativo deveriam ter em mente que o currículo existe como um elemento norteador para tal e não como um esquema pré-definido com formato e conteúdos lineares.

No caso da Educação Física, principalmente no nível médio, nas modalidades de ensino consideradas regulares que são aquelas em que o fluxo de entrada dos educandos(as) se relaciona com a faixa etária e a sequência normal de estudos, podemos constatar um vazio pedagógico na articulação entre a prática docente e as proposições

para esse componente curricular. Como por exemplo, as proposições contidas nos documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006), a partir de nossa experiência e de observações de campo podemos afirmar que, estas, não têm tido uma repercussão no âmbito das instituições escolares de nível médio sequer são do conhecimento da sua existência da parte de alguns professores, tanto no campo da educação privada quanto no campo da educação pública. Deduzimos que, pelo fato de não haver experiências pedagógicas objetivas a partir dessas proposições curriculares, seja para refutá-las ou para afirmá-las ou ainda, para transformá-las como referência para as ações pedagógicas da Educação Física, torna-se um problema que se soma aos demais existentes no âmbito escolar do ensino médio nas redes oficiais e privadas de ensino.

Sem querer advogar uma sofisticação teórica nessa discussão sobre o currículo, até mesmo porque entendemos a elaboração do conhecimento como uma atitude coletiva de análise, síntese, experiência e reelaboração do conhecimento dado culturalmente pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem é importante ressaltar que os estudos críticos e pós-críticos do currículo trazem uma concepção que amplia tanto o poder de crítica quanto as possibilidades de contextualização do conhecimento curricular, mas que só serão efetivamente relevantes na medida em que se consolidarem pela via da ação entre os sujeitos da ação pedagógica.

Nessa perspectiva e de acordo com Moreira (2010, p.102), a natureza social do currículo deve “[...] entender como os indivíduos constroem significados nas interações com outros indivíduos e com diferentes formas culturais”. Essa condição permite a definição de objetivos posteriores que promovam uma análise das dimensões culturais, das relações de poder pelo currículo escolar e ainda, o currículo como elemento de manutenção das necessidades da ideologia dominante.

Na Educação Física, faz-se necessária a discussão sobre as concepções que devem nortear a elaboração do currículo na escola. Precisamos ampliar a ideia de um estatuto propositivo que proporcione à área de conhecimento uma grande cadeia teórica representada nas diversas matrizes teóricas do pensamento filosófico e científico permitindo que os profissionais da área possam pensar e agir coletivamente com base em um corpo de conhecimentos integrados.

Essa conceituação estrutural contribuirá na elaboração e na organização do currículo com um alcance prático na dimensão socioeducacional provocando uma

aproximação da identidade cultural para a Educação Física. As proposições do currículo para a Educação Física ainda estão atreladas aos interesses oficiais e necessitam de participações e experimentos que possam contribuir, de forma crítica e propositiva, para a sua consolidação no espaço escolar.

Se no ensino básico do 1º ao 9º ano as escolas e os professores de Educação Física ainda não conseguiram avançar na elaboração do currículo, no ensino médio a base de conhecimentos continua sendo tratada de forma descontextualizada com as demandas da produção de conhecimentos contemporâneos. Essa perspectiva revela a condição passiva da Educação Física quanto às atitudes que definem seus rumos e que revelam a crise constante da sua identidade pedagógica.

A percepção e a atitude frente às mudanças sociais revela o quanto uma área de conhecimento pode transformar seus paradigmas e avançar no campo filosófico e epistemológico. Na defesa do fundamento teórico pós-crítico para o currículo da Educação Física, Neira e Nunes (2009, p. 227), entendem que “quando o que se propõe é a escrita perene e coletiva de um currículo pós-crítico, está-se a afirmar a crença de que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido”.

Elaborar um currículo de conhecimentos com base no patrimônio cultural das pessoas é um desafio que deve ser considerado pela Educação Física no ensino médio. Nessa etapa da escolaridade, os jovens trazem consigo uma carga de vivências culturais que devem e podem ser ampliadas pela prática docente descentrada do sujeito professor para os sujeitos educandos como princípio didático metodológico na elaboração do currículo e na ampliação dos conhecimentos sobre a cultura corporal.

O corpo é o referencial existencial das pessoas e, para os jovens, o corpo representa a sua identificação no mundo e com o mundo. Tudo o que faz sentido para o jovem está presente no seu corpo. Sua relação com o mundo é imediata, material, subjetiva e criativa. Pensar um currículo em Educação Física que não privilegie a experiência corporal prévia dos jovens em seu contexto cultural é o mesmo que desconhecer a existência das pessoas em função da dominação cultural, dos que pensam que tudo sabem em relação àqueles que são considerados como uma tábula rasa na qual o corpo seria a superfície para serem gravados os seus conhecimentos dominantes.

Para Neira e Nunes (2009, p. 236) “com um currículo que ignora os conhecimentos dos grupos que compõem uma parcela significativa da população, veicula-se a impressão de que sua contínua condição desprivilegiada lhes é merecida”.

Dá a possibilidade do emergir do currículo oculto tornar-se uma possibilidade de trato do conhecimento e da cultura pela tematização das práticas corporais.

Para os autores, a tematização das práticas corporais pode integrar-se ao currículo em duas frentes:

Em primeiro lugar, numa concepção integrada e articulada aos saberes das demais disciplinas, pelo desenvolvimento de projetos comuns. Outra possibilidade se dá mediante a configuração de tema central para um projeto específico do currículo da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009, p. 237).

As duas possibilidades são viáveis de execução no ambiente escolar desde que, além de um projeto político pedagógico norteador, a prática docente possa contemplar em suas ações a integralidade das ideias curriculares da produção de conhecimentos no processo de formação dos educandos do ensino médio. Além do mais, a instituição como mentora do processo de elaboração curricular, tem a responsabilidade social de acompanhar e auxiliar no processo didático-pedagógico, além de subsidiar e apoiar as ações que contribuam para a transformação e os avanços curriculares.

Em síntese, como pensam Neira e Nunes (2009, p. 238), podemos resumir a ideia de propor o currículo por meio de ações, sentidos e significados ao entendermos que:

Uma prática pedagógica fundamentada no multiculturalismo crítico, no pós-colonialismo e nos estudos culturais implica, obrigatoriamente, “desatualizar” o presente, isto é, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo de outro ângulo, ou seja, exige-se o questionamento dos conhecimentos que serão ensinados.

Assim sendo, nesta tese, a concepção de um currículo da Educação Física do ensino médio, longe da simples reprodução e da transmissão de conteúdos, pressupõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se proponha a mudar a imagem da Educação Física no âmbito institucional em que, ainda é vista como uma atividade extensionista, extracurricular, relacionada a atividades festivas e competitivas. Pressupõe ainda, uma contextualização com a própria dimensão cultural do movimento/conhecimento subjacente devendo, para isso, ouvir as vozes silenciadas no percurso da história, na construção de práticas e de saberes de forma plena e livre das amarras políticas dominantes na educação e na vida das pessoas.

A ideia de realizar este trabalho parte da compreensão e da importância de que devemos ser protagonistas de nossas práticas culturais no contexto escolar. Encontramos

essa possibilidade nos fundamentos da teoria pós-crítica do currículo analisando o tempo e o espaço propícios para que ousássemos e propuséssemos uma forma de perceber e desenvolver o currículo da Educação Física no ensino médio integrado.

Segundo Neira e Nunes (2009, p. 234):

[...] um rápido olhar sobre a literatura disponível permitirá constatar a abundância de publicações e propostas que sugerem um rol de conteúdos de ensino do componente e prometem a formação cidadã por meio de uma aprendizagem de atividades previamente selecionadas.

A partir da concepção de que podemos projetar verdades absolutas para os sujeitos da educação pelas nossas ações com o controle absoluto de todo o processo, mesmo com a melhor das boas vontades, nos colocaremos acima das experiências prévias dos sujeitos com o movimento nos espaços socioculturais. Desconsiderando seus conhecimentos, anulamos os sujeitos e afirmando os determinismos históricos que nos impõem comportamentos pedagógicos e nos limitam enquanto educadores. Comportamentos que devem ser superados por ações capazes de transformar a concepção do ato de educar numa dimensão ampla da cultura corporal.

A questão da seleção dos conteúdos temáticos da cultura corporal vivenciados e desenvolvidos considerou a realidade dos sujeitos da educação e do contexto sociocultural no qual eles estão envolvidos. De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 260), “a decisão do conteúdo a ser ensinado em dado período letivo deve ser permeada pela leitura e interpretação da realidade, dos elementos que constituem a sociedade e promover articulações nos diferentes níveis de discussão”.

Sabemos que esse processo não ocorre de forma simples nem confortável. Essa perspectiva requer uma disponibilidade para o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos no projeto educacional e da corresponsabilidade com os processos de organização e de desenvolvimento dos conhecimentos. A decisão democrática de tomada de decisão não é comum de se fazer presente no tempo da formação inicial, pois docentes e discentes estão, de certo modo, acomodados com a tradição da transmissão e reprodução dos conhecimentos determinados pelo sistema de ensino.

Nesse sentido, Neira e Nunes (2009, p.261) enfatizam que:

A centralidade dos saberes do corpo docente e discente não pode ser vista apenas como percepção sincrética do mundo, fato que lhes atribui uma visão ingênua do real. É necessário superar aquela visão de escola cujo objetivo

final é o domínio ou o acesso à cultura científica ou universal, ou seja, a instância em que os saberes tidos como simples seriam substituídos por saberes mais elaborados.

No pensamento pós-crítico as culturas não são fechadas nem relativas. Como a cultura corporal é algo universal, suas particularidades temáticas devem avançar na direção da superação das limitações no tratamento pedagógico visando à descolonização dos currículos e das formas de concepção dos conhecimentos implícitos culturalmente. É preciso contextualizar as práticas corporais no espaço/tempo de produção e reprodução, identificando os modos como são afirmadas ou silenciadas (NEIRA; NUNES, 2009 p. 263).

A construção da própria identidade dos educandos (as) deve vir carregada da sua história e da sua cultura. Todos (as) têm sua trajetória de experiências socioculturais e nesse sentido, no âmbito escolar, deve-se levar em consideração esse contexto que se caracteriza pela valorização das diferentes características das raízes culturais das famílias de cada um, do próprio contexto de vida, do bairro etc... (CANDAU *apud* NEIRA; NUNES, 2009 p. 263). Consideramos essa dimensão na metodologia das ações pedagógicas no trato com o conhecimento das práticas corporais que estão elencadas na proposta pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN, campus Natal Zona Norte.

Nesse contexto, esta investigação pretende afirmar as identidades culturais de origem popular, sistematizar e valorizar o modo como estas devem se fazer presentes no currículo das práticas corporais da Educação Física. O movimento, por sua diversidade cultural, não cessa de surgir no seio das comunidades e se manifestam sem tempo exato e sem a propriedade de grupos hegemônicos. Além disso, os sujeitos têm as suas experiências pessoais com os temas da cultura corporal, mesmo que seja apenas no plano visual, considerando as condições culturais familiares, de bairro e das escolas. Nesse plano, temos um problema que deveria ser discutido de forma enfática e que traduz a falta de ação pedagógica intencional da Educação Física na escola fundamental de ensino básico.

É comum encontrarmos educandos e educandas no ensino médio com pouca ou nenhuma experiência com a Educação Física do 1º ao 9º ano. Os depoimentos dos educandos (as) abordados pelo instrumento de avaliação diagnóstica deste trabalho revelam essa lacuna do currículo da Educação Física nesse nível do ensino básico. Nessa fase os educandos e educandas deveriam ter a possibilidade de vivências

corporais que promovessem todos os aspectos relacionados com o movimento, sua importância e dimensão para os fatores da aprendizagem, da saúde, da socialização, da afetividade e da cultura que devem ser evidenciados no âmbito escolar.

Convivemos, desse modo, com uma contradição. Apesar de termos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como norteadores da prática pedagógica para todos os níveis de ensino, não estamos tendo a função pedagógica de desenvolver os conteúdos temáticos, de questionarmos sua estrutura, de propormos modificações, de desenvolvermos experiências com o movimento que possam cada vez mais qualificar nossa área de conhecimento para, desse modo, termos uma relevância sociocultural devido à postura que estamos tendo em relação ao fenômeno do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física escolar.

Essa é uma questão que merece um estudo particular e que deve ser considerada, pois as escolas não abordam as causas do distanciamento dos parâmetros curriculares das ações pedagógicas docentes, os docentes não incorporam, literalmente, em suas ações a organização curricular proposta pelos parâmetros nacionais e, assim, a Educação Física escolar permanece no estado da coisificação pedagógica. Essas questões revelam que o currículo não pode ser tratado de qualquer forma no âmbito escolar. Existem responsabilidades e compromissos políticos, sociais e culturais que são comuns a todas as áreas do conhecimento humano e que devem ser evidenciados pelo sistema educacional.

Essas e outras questões merecem a atenção da área de conhecimento como foco para estudos e pesquisas. Abrimos esse parêntese apenas para ilustrar uma situação preocupante que vem perpassando nossa área de atuação ao longo dos últimos anos. Por outro lado, o pensamento pós-crítico não acomoda nas ações pedagógicas docentes o conformismo ou a reprodução do conhecimento hegemônico, mas antes procura sempre questionar o que está posto e busca conscientizar os sujeitos de seu potencial identitário cultural. Para isso, corroboramos a ideia de desenvolver situações didáticas que possam promover novos conhecimentos oriundos das pesquisas e das vivências coletivas.

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 268):

Após vivenciarem a prática corporal no formato conhecido, os estudantes poderão transformá-la, tencionando adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, diferentes funções que assumirão, presença ou não de alunos com dificuldades de locomoção ou adaptativas, atenção às diferenças individuais, respeito pelos limites pessoais etc.

Desse modo, poderemos conduzir as ações de ensino e de aprendizagem para que os alunos(as) possam se apropriar dos saberes elaborados e mediados nas ações planejadas de forma coletiva, proporcionando uma espécie de genealogia arqueológica¹¹ da cultura corporal no intuito de valorizar essas manifestações que foram investigadas pelas diversas formas de abordagem didático-pedagógicas no presente estudo.

De acordo com Silva (1994), a teoria educacional e a pedagogia encontram-se sitiadas. Os seus elementos críticos fundantes são contestados e ameaçados por uma virada linguística que, de acordo com o autor, começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. Nessa concepção, o que se convencionou chamar de autonomia do sujeito cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem (SLVA, 1994 p.248). Acrescente-se a essa condição, a ação humana que materializa a linguagem e viabiliza os pressupostos da criação, transformação e conceituação dinâmica das concepções e dos fenômenos políticos, sociais e culturais.

Quando pensamos que os fenômenos educacionais encontram um lastro teórico consistente e perene, sempre surge uma nova forma de pensar os problemas, as linguagens, a natureza do ato educacional. O campo educacional é um espaço no qual os pensamentos teóricos se confrontam constantemente pela inquietude e pela incompletude que fazem parte do próprio pensamento humano e que se manifestam em campos propícios. Assim sendo, a escola se revelará como uma instituição comprometida com a produção do conhecimento crítico-propositivo e criativo dos sujeitos da educação e também com a sua transformação sociocultural.

A tradição do pensamento educacional tem apresentado uma forma de linguagem que historicamente busca uma hegemonia, a partir da concepção do humanista, na disputa pela consciência do sujeito. Desse modo, as tendências pedagógicas atreladas às várias concepções de ensino e de aprendizagem do campo psicológico têm sustentado a educação institucionalizada e a sua justificativa da essencialidade humana tanto no plano da pedagogia conservadora quanto no plano das

¹¹ A genealogia era a forma de estudo adotada pelo filósofo alemão Nietzsche. Significa analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra *As palavras e as coisas*. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz seu conjunto de verdades e de falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. *Educação Física, currículo e cultura* / Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes – São Paulo: Phorte, 2009.

pedagogias libertadoras. Segundo Silva (1994, p. 249), não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas.

Neira e Nunes (2009) entendem que a discussão sobre o currículo e a Educação Física tem sido uma questão que envolve vários pontos de vista teóricos que ainda estão longe de serem resolvidos, se é que isso é possível, de forma consensual na área de conhecimento. O que pode vir a ser depende do que está sendo construído no presente pelas ações docentes e, principalmente, pela abertura à participação discente. Vivemos um tempo de transformações constantes no mundo contemporâneo no qual as certezas estão sendo questionadas e o plano teórico da Educação Física é um campo que representa bem essa realidade.

Temos uma tradição da narrativa do currículo na Educação Física que sempre regulou e controlou o modo como as dimensões do movimento, seu objeto de ação e sua compreensão, têm sido abordados na educação escolar. Essa condição na Educação Física se apresenta de um modo ainda mais relevante pelo fato de que o componente não tem considerado os domínios cognitivos e afetivo-sociais em interação com o domínio do movimento corporal nas ações pedagógicas.

Corroborando o que afirmam Neira e Nunes (2009, p.277):

O currículo da Educação Física funciona como narrativa que permite regular, controlar seus sujeitos e suas práticas, instituindo verdades sobre as coisas as quais se refere. Corpos, jogos e movimentos, por exemplo, são o que são, porque as metanarrativas emitidas assim o determinaram.

Se deslocarmos as ações pedagógicas da Educação Física para o complexo cultural das vivências precedentes com o movimento dos educandos e educandas, descrevendo como essas experiências se deram e como elas podem ser desenvolvidas e ampliadas, ouvindo as suas vozes, estaremos invertendo o processo hegemônico cultural do movimento. Nesse prisma, buscamos visualizar uma perspectiva para as ações pedagógicas da Educação Física que possam superar as limitações das narrativas predominantes sobre o movimento.

Nesta investigação, em que estamos imersos, compreendemos que nos deparamos com algumas dificuldades no que se refere, principalmente, à produção do conhecimento. Tradicionalmente as ações pedagógicas desenvolvidas pela Educação Física emanam dos docentes para uma reprodução de gestos, movimentos e linguagens dos discentes. Superar essa condição se apresenta como um desafio e ao mesmo tempo

como uma instigante tarefa profissional além de encontrar alguns pontos de resistência em alguns discentes.

Como pensam Neira e Nunes (2009), na nova posição de produtores de conhecimento, os profissionais iniciam a construção do currículo ao valorizar as experiências dos alunos e promover seus pontos de vista sobre os conteúdos temáticos da cultura corporal contextualizados com os elementos socioculturais. Essa é a nossa intenção, elaborar práticas e saberes integrados para que os educandos(as) sintam-se sujeitos de si, de seus corpos, de seus movimentos, capazes de produzir conhecimentos acerca do se movimentar e superar os determinantes hegemônicos do movimento.

Assim sendo, pressupomos contribuir para a ampliação da discussão sobre o currículo e as formas de desenvolver novas perspectivas pedagógicas para a Educação Física no âmbito escolar do IFRN contextualizando nossa investigação com os princípios do projeto político-pedagógico e com a função social da instituição. Para isso, entendemos que, assim como pensa Fensterseiffer (2012), a tarefa da Educação Física escolar é tematizar os conteúdos da cultura corporal, potencializando nos alunos a vivência destas expressões da cultura, estabelecendo com eles e elas uma relação crítica e autônoma, o que significa ter critérios para análise e capacidade de interferir na produção de sentidos das mesmas.

Como uma decisão política pedagógica particular e compreendendo que o currículo, como afirma Silva (2010), é um território de disputas em que diversos grupos atuam com interesses, meios e fins diversos que se interpõem por si próprios, este trabalho não tem a pretensão de rivalizar com as práticas docentes de outros profissionais do instituto, nem de comparar práticas pedagógicas. Quando nos propusemos a desenvolver esta investigação tínhamos consciência de antemão que não poderíamos, por questões éticas e por outras questões históricas abrir uma discussão nesse sentido.

Nossa crença é a de que, “[...] o currículo viabiliza o acesso a uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia a forma de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos” (NEIRA; NUNES, 2009). Pensamos que esse pressuposto se torna mais valorativo que a simples batalha territorial no espaço institucional ou a busca de uma verdade pedagógica única para a Educação Física no ensino médio integrado no âmbito do IFRN. Pressupomos então, a possibilidade de poder contribuir para uma discussão aberta dos pressupostos adotados na proposta

pedagógica da Educação Física como uma experiência cultural do currículo no ensino médio integrado do IFRN desenvolvida pela experiência no campus Natal Zona Norte.

O que está posto na proposta pedagógica da Educação Física revela o pensamento do coletivo docente envolvido no trabalho de elaboração do documento. No entanto, sabemos que um documento é apenas um passo em direção à mudança desejada para o perfil pedagógico da Educação Física como componente curricular integrado ao projeto político-pedagógico institucional. Temos consciência que precisamos desenvolver muitas e outras experiências pedagógicas que possam traduzir e ao mesmo tempo contextualizar o pensamento teórico inovador da Educação Física.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos ficar à margem do pensamento sobre o que tem sido produzido, divulgado na área de conhecimento e que apontam caminhos para que a Educação Física supere suas limitações de ordem filosófica, epistemológica, política e pedagógica no contexto sociocultural no mundo da educação escolar no ensino médio integrado. Pensando assim nos propomos a desenvolver uma experiência que se contextualizasse com essa perspectiva a qual apresentamos no capítulo a seguir.

Toda arte e toda investigação e, da mesma forma, toda ação e busca, é pensada para ter como meta algum bem... portanto, se há uma finalidade para tudo o que nós fazemos, esta será o bem atingível pela ação, e se há mais do que uma, estas serão bens atingíveis pela ação.

Aristóteles

CAPÍTULO 4 – UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, apresentaremos a nossa intervenção como uma categoria da prática pedagógica fundamentada nos pressupostos metodológicos característicos da natureza de uma experiência empírica do tipo pesquisa-ação aplicada no universo escolar dos cursos de ensino médio integrados do IFRN, campus Natal Zona Norte. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os educandos e as educandas dos cursos técnicos integrados de nível médio das turmas do 1º ano de Comércio e de Eletrônica do turno vespertino, ingressos no ano letivo de 2012 (APÊNDICES F e G).

A escolha das turmas para desenvolver a experiência pedagógica foi motivada por dois aspectos: a) No ano de 2012 foi implantado o projeto político pedagógico e a proposta curricular da Educação Física para os cursos técnicos integrados de nível médio no IFRN; b) A pesquisa se propôs a identificar as vivências anteriores dos educandos(as) com a Educação Física do 5º ao 9º ano para poder planejar as ações pedagógicas que pudessem modificar a percepção dos sujeitos acerca dos aspectos investigados.

Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa se constituíram de dois questionários e um caderno de campo: o primeiro questionário foi aplicado na fase de pré-intervenção pedagógica com perguntas do tipo abertas (APÊNDICE B); O segundo questionário foi aplicado na fase pós-intervenção pedagógica, ao final do ano letivo, com perguntas do tipo semiabertas (APÊNDICE C), o caderno de campo com o registro das aulas/ações desenvolvidas ao longo do processo de intervenção baseado e adaptado do modelo de McKernan (2009), com o quadro complementar de atividades de pesquisa relativas aos dias de reposição da greve dispostos no calendário letivo de 2012.

A análise de conteúdo (APÊNDICE D) dos dados obtidos na avaliação diagnóstica foi realizada a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, observando a imagem das falas, as representações sociais e as opiniões dos sujeitos em relação ao objeto de pesquisa na interlocução com a teoria pós-crítica. De acordo com Bardin (2007), as imagens das falas assim como as representações sociais do objeto de estudo fornecem conhecimentos, perspectivas de linguagem e novas leituras acerca dos aspectos investigados para o coletivo envolvido nas ações.

No campo da relevância científica, elegemos a pesquisa-ação como fundamento teórico-metodológico para o planejamento, a organização e o desenvolvimento das ações

do processo de intervenção. Segundo Thiollent (2009), a pesquisa-ação prevê o explícito conhecimento dos diferentes papéis exercidos por cada um dos sujeitos do trabalho de pesquisa favorecendo o reconhecimento da identidade e dos objetivos do pesquisador. Tomando por base as etapas de desenvolvimento consideradas pelo autor, a organização metodológica proposta para esta pesquisa estabeleceu a seguinte sequência:

1. Fase Exploratória: “Identificar o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2009, p. 54). O trabalho de intervenção pedagógica foi desenvolvido no IFRN com a devida autorização para a realização da intervenção (ANEXO C) pela diretoria acadêmica do Campus Natal Zona Norte e com o consentimento livre e esclarecido dos educandos(as) (APÊNDICE A) das duas turmas de 1º ano dos cursos técnicos de nível médio integrado de Comércio e Eletrônica ingressas na instituição no ano letivo de 2012.

Como sondagem avaliativa inicial, utilizamos um questionário com perguntas do tipo abertas, objetivando registrar as experiências anteriores dos educandos (as) com a cultura corporal nos espaços socioculturais (família e comunidade) e com a Educação Física escolar no ensino básico do 5º ao 9º, ano para termos a perspectiva de como poderíamos planejar e desenvolver as ações pedagógicas relacionadas com os conteúdos temáticos da cultura corporal relacionados na proposta pedagógica curricular da Educação Física do IFRN (ANEXO B).

A elaboração do questionário para a sondagem inicial se justificou a partir da nossa experiência de 17 anos atuando com a Educação Física como componente curricular no ensino médio integrado, nos campus, Mossoró (11 anos) e Natal Zona Norte (06 anos, à época do início da intervenção relacionada com o trabalho de tese), onde nos deparamos com educandos e educandas com experiências de diversos tipos e contextos sociais (família e comunidade) e com experiências limitadas pela estrutura escolar, restritas por modalidades esportivas ou de nenhum tipo com a Educação Física escolar.

2. Definição do tema de pesquisa: “Na pesquisa-Ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes” (THIOLLENT, 2009, p. 55). O tema central da pesquisa é o conjunto de experiências dos educandos(as) com a cultura corporal e a possibilidade de ampliação/transformação da sua relação com o

conhecimento a partir das vivências que configuram a identidade da prática pedagógica da Educação Física.

Os conteúdos temáticos trabalhados foram apresentados, discutidos e desenvolvidos a partir das reflexões realizadas pelo docente/pesquisador com os educandos(as)/participantes do estudo/pesquisa, estando estes, conscientes de que partíamos da proposta pedagógica da Educação Física para os cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN, acrescentados do processo de organização/sistematização/criatividade na elaboração das práticas pedagógicas relativas aos temas propostos com base na concepção pós-crítica do currículo educacional durante o calendário letivo de 2012 (ANEXO D).

3. A colocação dos problemas: “O problema diz respeito à relação entre um elemento real e um elemento explicativo inadequado ou entre dois elementos explicativos concorrentes do mesmo fato”. (THIOLLENT, 2009 p. 58). Os dois elementos explicativos concorrentes do mesmo fato são: a Educação Física como componente curricular e o esporte como conteúdo restrito e como identificação contraditória da Educação Física no âmbito do IFRN.

O problema a ser resolvido reside na perspectiva da superação dessa contradição no âmbito institucional. Para tanto, elaboramos uma experiência pedagógica no desenvolvimento dos conteúdos temáticos relacionados à cultura corporal que contribuísse para a consolidação da identidade pedagógica da Educação Física nos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN como elemento real.

4. O lugar da teoria: “A construção de uma teoria não depende apenas da informação colhida por intermédio de técnicas empíricas. A informação circunstanciada que é trazida do seminário é interpretada à luz de uma teoria” (THIOLLENT, 2009 p. 60) e, ainda de acordo com o autor, faz-se necessário a construção de hipóteses ou, no nosso caso, de questões de estudo para orientar a direção da pesquisa em foco. Segundo o autor:

A hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados (THIOLLENT, 2009, p. 61).

As questões de estudo que foram formuladas para essa pesquisa, pretenderam desvelar se a articulação de um perfil dialógico entre docente e educandos(as), no processo das vivências com os conteúdos temáticos da proposta da Educação Física contribuía para

desenvolver uma concepção ampliada da cultura corporal como identidade pedagógica do componente curricular nos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN, campus Natal Zona Norte, fundamentada na teoria pós-crítica da educação de forma contextualizada com os princípios do projeto político-pedagógico institucional.

5. Hipóteses: a formulação de hipóteses pertinentes depende de uma grande variedade de fatores: a problemática, a referência cultural dos sujeitos, os *insights* da prática, as analogias e os problemas anteriores (THIOLLENT, 2009). No nosso estudo, partimos da hipótese de que uma experiência pedagógica fundamentada na teoria pós-crítica contribui para a consolidação da Educação Física como componente curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN – Campus Natal Zona Norte, a partir das experiências sociais dos sujeitos com a cultura corporal, as criações e recriações das práticas corporais assim como as ideias sobre o vivenciado.

Outros elementos de pesquisa se integraram aos processos acima citados, como: a elaboração de seminários; a ampliação do campo de observação; a amostragem e a representatividade qualitativa; a coleta de dados; o processo de aprendizagem; o saber formal e informal; o plano de ação e divulgação como elementos de consolidação da pesquisa (THIOLLENT, 2009).

O processo das intervenções pedagógicas foi registrado de forma esquemática no quadro do caderno de campo¹² da pesquisa. Alguns relatórios de aula orientados pelo docente foram escritos pelos educandos(as) que por algum motivo justificável não puderam estar presentes a alguma das dinâmicas práticas. A participação dos educandos(as) em algumas decisões nas atividades pedagógicas como as temáticas abordadas, as realização de pesquisas temáticas, a organização dos trabalhos de grupo, a realização de seminários avaliativos, a coleta de depoimentos, além de outros recursos, por exemplo, o registro áudio visual dos trabalhos de grupo como fechamento do processo avaliativo completaram o processo de intervenção.

Na fase de organização da análise¹³ aplicamos um questionário que nos proporcionou uma visão geral das experiências dos educando(as) com a cultura corporal no plano socioeducacional, precedentes à intervenção e às experiências com as ações

¹² O caderno de campo está apresentado de forma esquemática ao final da descrição da análise de conteúdo da avaliação diagnóstica e antes da discussão dos resultados (p. 139).

¹³ Na organização da análise, as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*; Edições 70, Lisboa; 2007).

pedagógicas do componente curricular no campus Natal Zona Norte. Procuramos saber, também, quais eram as expectativas dos educandos(as) com relação a Educação Física no IFRN, campus Natal Zona Norte; quais conhecimentos que os educandos(as) consideravam como importantes para saber sobre o corpo e o que os educandos(as) entendiam por currículo de conhecimentos.

Nessa primeira etapa, foram respondidos 70 questionários (36 da turma de comércio e 34 da turma de eletrônica). Todos esses aspectos constituíram o conjunto das categorias analisadas que consideramos relevantes neste estudo para termos uma visão contextualizada da dimensão das vivências e das condições ambientais nos quais e pelas quais as nossas experiências corporais se realizam.

Apresentamos as respostas dos educandos(as) acerca da abordagem temática inicial trazendo a expressão de linguagem literal dos mesmos e desenvolvendo uma análise de conteúdo a partir das falas apresentadas nas respostas. “A análise de categorias tem sido a técnica de análise de conteúdo mais utilizada, pois essa técnica funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2007, p. 147). Nesse sentido, a linguagem emitida pelas respostas representa e reflete a experiência dos educandos(as), sujeitos da pesquisa, no processo inicial de interação e do diálogo permitindo a inferência textual a partir dos exemplos das suas falas obtidas pelo questionário pré-intervenção como veremos nos tópicos do questionário aplicado a seguir.

4.1 QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO

4.1.1 Das vivências anteriores com as brincadeiras e com os jogos populares

Nossa intenção com relação a esse quesito inicial da sondagem foi saber como foram vivenciados os jogos e as brincadeiras populares no contexto sociocultural envolvendo a família, a escola e outros ambientes frequentados pelos educandos(as). Trazemos alguns exemplos das falas¹⁴ dos educandos que representam o contexto geral e respostas evidenciando os espaços e os tipos de experiências dos sujeitos investigados.

¹⁴ As falas dos educandos(as) estão identificadas pela letra inicial de cada curso (C/E) e pela sequência numérica de respostas (Comércio:1-36/ Eletrônica: 1-34) por exemplo, independente do gênero dos educandos(as) no Apêndice B. Esclarecemos que a grafia das falas está no formato original escrita pelos educandos e educandas nas suas respostas nos instrumentos de pesquisa.

- C1 - Sempre fui de brincar de correr, de esconde-esconde e sempre brincadeiras elétricas.
- C3 - Na escola sempre havia na disciplina Ed. Física aulas praticas, onde o professor sempre fazia jogos e brincadeiras recreativas.
- C5 - Eu jogava pelada no meio da rua, e praticava esportes diversos na escola.
- C6 - Na escola eu jogava dama e futebol. No bairro eu curti brincar de bandeirinha e de tica-tica.
- C10 - Sim, seja na família, com uso de jogos de tabuleiro, na escola, com as recreações semanais e, principalmente, na comunidade, com brincadeiras que envolvia grupos de pessoas, como tica tica, esconde-esconde e muitas outras.
- E2 - Que eu lembre dos meus 6 anos aos 12 anos eu sempre brinquei de bandeirinha, tica-tica, esconde-esconde e também jogos de tabuleiros e cartas.
- E3 - Quando eu era mais nova eu brinquei bastante nas ruas, depois fui deixando de sair para ficar no computador e etc.
- E6 - Brinquei bastante, hoje estou mais sedentário.
- E8 - É muito bom lembrar minhas vivencias de lazer, dá uma certa nostalgia; quando pequeno, eu brincava na rua com meus amigos, gostava de jogar biloca, futebol, queimada, vôlei, cobra-cega, jogo da memoria, dama. Sempre jogava na rua, na escola ou com meus primos.
- E10 - Eram poucas, não era muito valorizados os esportes, e nem as brincadeiras e jogos.

Como podemos perceber, o campo das experiências familiares foi referenciado de várias formas como, por exemplo, o incentivo da família à prática de brincadeiras e jogos populares e que os conhecimentos acerca dessas práticas corporais seriam passados de uma geração para a outra. Foram relatadas reuniões familiares nas quais vários tipos de brincadeiras e de jogos eram realizados entre irmãos, parentes e amigos dos familiares. Brincadeiras que envolviam movimentos corporais, de imaginação, de criação de situações, jogos virtuais, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, peças de quebra cabeça, jogos esportivos.

Os ambientes variavam de acordo com a característica de cada momento e as experiências em espaços diversos como casas, fazendas, sítios, quintais, ruas, praças, escolas, espaços naturais, calçadas, quintais, alpendres. De acordo com as falas dos educandos(as), esse conjunto de práticas corporais contribuía para a interação socioafetiva e se configurava como uma tradição de fim de tarde. De certo modo, as respostas confluem para o sentido da valorização das brincadeiras e dos jogos no campo sociofamiliar como uma cultura passada de geração para geração e vivenciada por crianças, jovens e adultos em vários ambientes e de várias formas.

Segundo Bernardes (2006, p.1):

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis – ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outros – que encantam e fazem parte do cotidiano de várias gerações de crianças, estão desaparecendo devido à influência da televisão, dos jogos eletrônicos e das transformações do ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser os espaços para a criança brincar.

Mesmo com essa configuração atual na sociedade contemporânea entendemos que a escola pode e deve ser um polo de resistência a esse modelo de sociedade que absorve o avanço tecnológico e se acomoda na virtualidade, influenciando sobre modo o comportamento das crianças, dos jovens e adultos. Consideramos que é importante resgatar o valor cultural dos jogos e das brincadeiras, assim como dos movimentos naturais como elemento essencial da memória corporal e, nessa perspectiva, elegemos o conteúdo jogos e brincadeiras populares, associados com o conceito de movimento humano, como o conteúdo inicial para a nossa proposta pedagógica contextualizada com o projeto político pedagógico e aprovada para implantação no âmbito do currículo dos cursos técnicos integrados do IFRN, a partir do ano de 2012.

Essa decisão de incluir os jogos e as brincadeiras como conteúdo da 1ª série do ensino médio integrado profissionalizante não foi um consenso entre os docentes que participaram das discussões e da configuração da proposta pedagógica da Educação Física para os cursos técnicos integrados de nível médio. Como toda decisão política e pedagógica sobre o currículo, que é um território de conflitos, alguns docentes achavam que esse conteúdo não se encaixava com os objetivos do ensino médio, que era um conteúdo muito elementar e infantil, portanto, foi necessária uma boa argumentação analítica e crítica acerca do conteúdo em questão, acerca da sua relevância para o processo de resgate dessa cultura social no processo de formação geral pelo componente curricular.

Outro aspecto considerado foi a constatação, por meio de diálogos e depoimentos informais dos educandos(as) ao longo de nossa vivência com a Educação Física no ensino médio integrado, de como a cultura dos jogos e brincadeiras populares não tem sido valorizada no ensino básico do 1º ao 9º ano da forma devida, no que se refere aos aspectos do desenvolvimento das habilidades corporais, dos elementos lúdicos, da socialização, da afetividade e da valorização entre o corpo, a cultura e a natureza humana.

Desse modo, optamos por resgatar essa dimensão da cultura corporal e esses aspectos, além de possibilitar a produção de conhecimentos sobre a cultura dos jogos e brincadeiras no ensino médio, associando os recursos de pesquisa com a criatividade dos educandos (as) ao transformar as estruturas tradicionais dos jogos. Neste contexto,

nossa decisão política e pedagógica tem tido uma boa receptividade pelos educandos (as), de modo que o conteúdo tem sido desenvolvido de forma satisfatória no currículo de conhecimentos da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN – no Campus Natal Zona Norte.

4.1.2 Das experiências com a educação física do 5º ao 9º ano

4.1.2.1 Dos espaços físicos das escolas

Muito se fala da falta de estrutura nas escolas, em geral, para a prática da Educação Física e/ou treinamento das modalidades esportivas e, justifica-se esse ponto para se executar qualquer tipo de prática pedagógica. Algumas falas revelam a realidade estrutural das escolas públicas e privadas e outras apontam que, apesar de haver uma boa estrutura física em algumas escolas, a Educação Física não vem sendo um componente curricular de relevância no contexto das escolas do ensino básico, como veremos a seguir.

Tradicionalmente, o espaço da quadra poliesportiva tem sido considerado como o espaço exclusivo da aula de Educação Física. Com o advento dos PCN'S do ensino médio (BRASIL, 2000), a sala de aula passou a se constituir em mais um espaço para a aula de Educação Física, no entanto essa condição precisa ser repensada no que se refere aos padrões das aulas. Nesse sentido, questionamos: Devemos repetir as aulas expositivas centradas na figura do professor ou devemos desenvolver novas dinâmicas metodológicas com os conteúdos temáticos? Compreendemos ainda que, outros espaços podem e devem ser explorados para diversificar as aulas, motivar os educandos(as) e proporcionar experiências que se identifiquem com outros espaços por entendermos que, as vivências não devem se limitar a um espaço relacionado apenas com o modelo esportivo.

A tabulação das falas apresenta pouca diferença entre a incidência das palavras relatadas que remontam aos espaços físicos em que eram realizadas as atividades de aulas. Desse modo, o código indicador capaz de revelar realidades subjacentes permite inferir que os objetos tenham significados próprios ou que possam apontar possíveis combinações entre objetos-signo (BARDIN, 2007). Nessa relação entre objetos e signos, procuramos ampliar as experiências em outros espaços como pesquisas nos laboratórios,

aulas de campo em associação com outros componentes curriculares, no espaço do campo de futebol, nas praças do entorno comunitário, na quadra de areia e na piscina do campus.

A diversidade das falas acerca da estrutura dos espaços físicos das escolas representa uma realidade na qual a Educação Física ainda está inserida e que, de certo modo, se reflete nos espaços escolares públicos e privados. Mesmo que, a solicitação do quesito do questionário peça a informação acerca dos espaços físicos nos quais a Educação Física era desenvolvida, algumas falas revelam também a postura de professores que não utilizavam os espaços de forma devida e/ou as aulas não representavam uma ação relevante apesar das condições estruturais.

Nesse caso, torna-se interessante analisar que as deficiências ou as condições ideais para a prática das aulas de Educação Física desvelam uma realidade pedagógica que ainda não tem se afirmado no âmbito da escolaridade básica. As condições estruturais pouco têm influência nas aulas, e mesmo que essas condições fizessem com que os professores e os alunos tivessem uma visão crítica acerca dessas condições estruturais, as aulas continuam sem representar uma ação que busque essa conscientização no espaço escolar como revelam algumas das falas dos educandos(as).

- C1 - Nas escolas que estudei não tinham quadra ou, quando tinham, era uma quadra para todas as atividades programadas para a Educação Física e os esportes.
- C2 - Na minha escola tinham uma boa estrutura, com quadra de areia e campos de futebol.
- C3 - Quadra.
- C4 - Não fiz aulas de Educação Física no 8º ano.
- C5 - Não tive aulas de Educação Física na escola.
- E5 - Não havia uma estrutura adequada para a prática de esportes.
- E6 - Em uma quadra.
- E7 - O espaço que usava era a quadra.
- E8 - Na escola, eu jogava em uma quadra de esportes descoberta, onde muitas vezes chovia e nos obrigava a parar o jogo.
- E9 - O espaço da escola era crítico, pois não tinha quadra nem espaço suficiente para pratica de esportes, tínhamos que nos deslocar até uma quadra próxima a escola.
- E10 - Não tem.

Espaços, materiais, professores, alunos e alunas, aulas, treinos, escolas que constituem o fenômeno em questão não se contextualizam como processos, condições e objetivos voltados para a legitimação pedagógica do componente curricular. Outro aspecto que nos chama a atenção é a velha fórmula da ação esportiva como justificativa e/ou afirmação para que alguns professores possam vir a ser reconhecidos no fazer pedagógico do componente curricular na escola.

Os aspectos factuais da ação docente tem reduzido a significação sociocultural da Educação Física ao longo do tempo no âmbito escolar. Como fenômeno pedagógico, a Educação Física não pode ser reduzida a uma mera prática de esportes sem a que sua significação cultural possa ser apresentada nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais¹⁵, aos educandos (as) como também, não pode, simplesmente, deixar de existir nas escolas do ensino básico.

De acordo com Moreira (1991, p. 48):

Se é fácil a interrogação do fenômeno gerador de nossas inquietações, a compreensão desse fenômeno não é tão simples ou direta, mesmo porque a ação desse professor está direcionada para o corpo do aluno, corpo esse muitas vezes explicado mas pouco compreendido.

Nessa perspectiva, a crítica deve ser o princípio fundamental da dialética da negação, no entanto, o protagonismo docente e dos educandos (as) deve se tornar a ação propulsora e significativa para o que o componente curricular adquira uma configuração sociocultural e política curricular relevante nas escolas de ensino básico.

4.1.2.2 Dos modelos das aulas

Um dos grandes questionamentos que fazem parte da prática pedagógica da Educação Física está relacionado ao modelo de aula desenvolvido nas escolas. O que se considera como uma aula? Geralmente um plano de ação pedagógica singular para apresentar um tema, abordar um tipo de conhecimento relativo e verificar o processo de aquisição de conhecimento dos educando(as). Nesse aspecto, procuramos saber como aconteciam as aulas de Educação Física nas escolas para podermos projetar nossas ações com as turmas que ingressavam no IFRN, campus Natal Zona Norte no ano letivo de 2012.

No que se refere aos modelos de aula relatados pelos sujeitos investigados, os códigos, presente nas respostas, nos revelam uma realidade que se estabeleceu após o advento dos PCN'S de Educação Física no ensino básico. Essa realidade, que representou um avanço nos modelos de aula do componente curricular e aponta para novas perspectivas da prática pedagógica da Educação Física escolar, o que tem se refletido tanto no espaço público quanto no espaço privado de onde os sujeitos

¹⁵ Essas dimensões se relacionam com os conteúdos escolares e tem sido divulgadas no campo da Educação Física por Darido (2008), a partir dos conceitos desenvolvidos por Coll (2000).

investigados são oriundos. No entanto, um aspecto relevante nos chama a atenção nesse processo que são os temas abordados nos modelos de aula.

Na análise do conteúdo das falas dos sujeitos, percebemos que os temas das aulas não estão presentes nos discursos e, de um modo geral, a relação entre os elementos teóricos e práticos não estão claros, o que sugere um deslocamento político e cultural do componente. Oliveira Júnior (2012), questiona sobre as identidades que desejamos para que os alunos e as alunas reflitam e construam visões transformadoras do componente no espaço escolar e nas vivências com a dinâmica da cultura corporal.

Entendemos que as temáticas devem partir de dois fatores essenciais no desenvolvimento da prática pedagógica: a) os referenciais teóricos metodológicos dispostos pelas proposições curriculares e pelo projeto político pedagógico escolar e, b) as necessidades de vivências e de conhecimentos que os sujeitos da educação apresentam como princípios integrados aos pressupostos de modo que estas necessidades possam proporcionar novas linguagens e narrativas que ampliem as possibilidades pedagógicas e as configurações curriculares.

As falas que se seguem apresentam a diversidade de modelos de aula relatadas pelos educandos(as).

- C5 - Aulas com discussão dos princípios da EF e dos exercícios praticados.
- C6 - Aulas com brincadeiras e aquecimento.
- C7 - Aula pratica e trabalho no final do bimestre.
- C8 - Não teve aula de EF na escola.
- C9 - Aula teórica com seminário e prova e pratica livre sem ser obrigado a fazer.
- C10 - Do 5º ao 8º ano pratica e no 9º ano teórica.
- E15 - Não havia, apenas tinham treinos fora parte.
- E16 - O modelo de aula da minha antiga professora, era bem simples, ela elaborava uma aula na sala, com assuntos sobre esportes e alimentação saudável, e a outra era na quadra ou no campo.
- E17 - Tinha liberação das bolas, cordas e alguns outros instrumentos de passatempo.
- E18 - Eram em horário de aula normal, alongava-mos antes da pratica de atividade física que eram normalmente brincadeiras como queimada e pega bandeira e posteriormente jogos; Basquete, vôlei, etc.
- E19 - As aulas eram sempre praticas, e o valor das notas era apenas a presença que contava.
- E20 - No horário inverso da aula, fazíamos alongamento e depois corríamos.

Ao analisar as respostas dos educandos (as), observamos que os modelos de aula relatados desvelam várias situações-padrão e que poucas se contextualizam com as mudanças preconizadas a partir dos PCN's, como a inclusão da aula teórica, no entanto não revelam uma consistência didática e pedagógica quanto ao que era desenvolvido

como conteúdo pelo componente curricular. Este movimento inconstante pode revelar a tendência de uma prática pedagógica sem uma fundamentação teórica e político-pedagógica e ainda, sem uma concepção curricular norteadora das ações docentes.

4.1.2.3 Do relacionamento com os professores(as)

Nesse quesito, procuramos saber como aconteciam os relacionamentos entre professores(as) e educandos(as), como meio de identificar o processo de interação e de comunicação nas aulas. Tradicionalmente, a Educação Física tem tido uma ação pedagógica focada na transmissão e na reprodução de movimentos e/ou gestos técnicos esportivos. Entendemos que o processo dialógico se torna essencial para que o perfil do ensino e da aprendizagem de um componente curricular alcance objetivos educacionais amplos.

O processo dialógico tem uma importância fundamental no alcance dos objetivos educacionais dos componentes curriculares. Por ter uma dinâmica pedagógica diferenciada dos outros componentes, a Educação Física necessita de narrativas e de linguagens de relacionamento entre docentes e educandos(as). Para Bardin (2007, p.38), “o objeto da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem”. Todo e qualquer relacionamento humano bem sucedido parte do processo de troca de linguagens, falas, intenções e compreensões entre os sujeitos que se comunicam. Nesse sentido, a abordagem investigativa sobre o processo de relacionamento entre docentes e educandos(as) se fez importante na sondagem avaliativa para que pudéssemos estabelecer um diálogo interativo e produtivo com os educandos(as) das turmas participantes do estudo/pesquisa.

Nesse sentido, elencamos os relatos sobre esse aspecto e, em seguida, teceremos alguns comentários a respeito do que foi exposto pelas falas de alguns educandos(as).

E1 - Era ótimo, pois mesmo com as condições mínimas, a minha professora dava um jeito.

E2 - Ótimo.

E4 - Era muito bom, pois aluno ajudava professor e vice-versa.

E5 - Distante, sem conversas sobre a matéria.

C1 - Havia uma boa comunicação; o professor explicava bem, mas não tinha domínio de sala.

C2 - Acontecia várias mudanças de professor, mas o modelo permanecia.

C3 - A professora era minha prima; havia um bom relacionamento.

C4 - Um relacionamento normal; o relacionamento era tranquilo.

C5 - Era um relacionamento profissional.

Pelo relato das falas dos educandos(as) podemos observar que as diversas formas de relacionamento se limitavam às ações pedagógicas sendo essas normais, boas, inexistentes ou mesmo inconstantes. Pensamos que além dessas ações, as outras formas de relacionamento sociocultural que permeiam a vida e o mundo em constante transformação devem ser motivo de abordagem e diálogo entre os docentes e os educandos(as).

Nesse sentido, percebemos que as falas revelaram que, nesse aspecto, havia uma limitação entre os professores e os(as) educandos(as) nas vivências com a Educação Física do 5º ao 9º ano. Acreditamos que, como na nossa experiência com o componente curricular, o diálogo tem sido um recurso comunicativo que tem um potencial de transformação de uma realidade, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

4.1.2.4 Dos conhecimentos sobre o corpo

Os conhecimentos sobre o corpo deveriam ter início nos conteúdos abordados no ensino básico do 1º ao 9º ano. A crítica feita pelos PCN'S diz que podemos “constatar uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino – a execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo” (BRASIL, 2000, p. 33). Vejamos, se essa crítica se contextualiza de forma parcial ou total nas falas dos educandos(as) que nos revelam os seguintes pontos acerca dos conhecimentos do corpo postos pelos PCN'S do 5º ao 9º ano do ensino fundamental.

- E22 - Conheço que nós temos membros superiores e inferiores, temos cabeça mãos e pés.
- E23 - Não tenho conhecimentos sobre o corpo.
- E24 - Eu nunca me preocupei muito com as limitações do meu corpo, e por isso sofri muito, principalmente no findar das tarefas e jogos.
- E25 - Várias vezes o professor trazia temas sobre o corpo como alimentação
- C11 - Havia temas como alimentação saudável, lesões, obesidade, etc.
- C12 - Não tivemos aulas sobre conhecimentos.
- C13 - Aulas com conhecimentos sobre anabolizante e regras do esporte;
- C14 - Só havia jogo e pronto.
- C15 - Como funcionam alguns sistemas do corpo, alimentação saudável e exercícios físicos.

Ainda recorrendo aos pressupostos dos PCN's, na abordagem sobre os conhecimentos da Educação Física no ensino médio, o objetivo elencado pelo documento tem, como foco, “aproximar o aluno do ensino médio novamente à

Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 2000 p. 33). Nesse aspecto, observamos que a tendência dos conhecimentos descritos nas falas dos educandos(as) está relacionada com a concepção biológica, anatômica, fisiológica e esportiva como temas que se enquadram na visão funcionalista do movimento humano.

A questão dos conhecimentos sobre o corpo tem sido um dos temas que ainda precisam ser debatidos e vivenciados de uma forma mais ampla considerando os paradigmas do conhecimento do corpo. A dimensão biológica e desenvolvimentista ainda predomina no plano dos conhecimentos desenvolvidos pela Educação Física escolar de acordo com as falas dos sujeitos. Conhecimento é cultura e, nessa perspectiva, entendemos a cultura “[...] no seu sentido mais amplo, como tudo aquilo que o homem produz em termos de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologias, arte, ciência, práticas corporais, enfim, tudo que o homem cria para produzir-se historicamente e da luta para validar suas produções” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 273).

De acordo com a regra da representatividade (BARDIN, 2007), a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostra, no caso os conhecimentos, revela o quanto a Educação Física precisa contextualizar suas práticas pedagógicas com a dimensão do conhecimento da cultura corporal que possibilite aos educandos e educandas uma concepção acerca do corpo que transcenda ao biologismo mecanicista. Desse modo, na nossa intervenção procuramos ampliar as possibilidades de abordagem dos conteúdos temáticos desenvolvendo vivências e processos de interação, pesquisa, criatividade com as práticas corporais.

Nossa proposta é que esses aspectos fossem associados ao conjunto dos conhecimentos que devem ser abordados pelo componente curricular quando do aprofundamento dos conhecimentos sobre o corpo no contexto da qualidade de vida. Entendemos que, no percurso do 1º ao 9º ano, existe uma série de conteúdos que devem ser abordados pela Educação Física como temas relacionados com a cultura corporal vivenciada pelos educandos(as) na interação do corpo, natureza e cultura em todos os sentidos.

4.1.3 Das expectativas em relação à educação física no IFRN – Campus Natal Zona Norte

As expectativas geradas pelos educandos(as) se associam ao contexto institucional e, de certo modo, representam uma possibilidade de resgate do que deveria ter sido vivenciado nas escolas anteriores tanto no que se refere à estrutura das escolas, das aulas quanto aos temas relacionados com a cultura corporal. Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico que correspondesse às expectativas dos educandos(as) que ingressaram nos cursos técnicos integrados de nível médio no IFRN – Campus Natal Zona Norte. Vejamos então quais foram essas expectativas nos exemplos das falas que estão relacionadas a seguir.

- E12 - As expectativas são boas. Eu gosto de praticar esportes, e como o IF é bem organizado terei certeza de que aprenderei sobre os esportes e sobre o corpo.
- E13 - Espero praticar esportes com as mãos e aperfeiçoar o que já sei.
- E14 - Que seja totalmente diferente do anterior colégio com aulas praticas e teóricas, e com o auxilio do professor.
- E15 - Que possamos nos aprofundar mais do que a Educação Física tenha a nos oferecer!
- E16 - Pretendo saber administrar meu corpo, sabendo que no IFRN-ZN tem uma estrutura incrível em relação aos esportes, vou fazer varias atividades.
- E17 - Que tenha aulas praticas e teoricas, as aulas praticas que cada um possa se posicionar e realizar o esporte que lhe der mais prazer. E nas teoricas que possamos conhecer um pouco da historia da educação física e coisas que tenham a ver com ela.
- C7 - Com interação entre pratica e teoria.
- C8 - Aulas dinâmicas e participação de todos da turma.
- C9 - As melhores aulas possíveis devido a estrutura do campus.
- C10 - Como aprender conhecimentos sobre o nosso corpo.
- C11 - Praticar não apenas esporte, mas jogos, brincadeiras voltadas para o conhecimento.

Como foi possível observar, a ação docente se reveste de uma importância que nos move no sentido de desenvolver um processo pedagógico contextualizado com a dimensão do componente curricular, numa perspectiva que supere os reducionismos tradicionais da prática pedagógica da Educação Física e, junto com os educandos(as), projetamos uma ação pedagógica curricular que possuísse um significado no processo de vivências das práticas corporais no percurso do ensino médio integrado com repercussões para as nossas vidas. O aspecto da investigação foi fundamental para que pudéssemos elaborar uma hipótese de pesquisa. De acordo com Bardin (2007), a

hipótese é uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. A intervenção foi o campo de comprovação de nossa hipótese de estudo a partir, principalmente, das expectativas dos educandos(as) acerca da Educação Física no campus Natal Zona Norte. Na fase de pré-análise as expectativas lançadas pelos educandos(as) representaram indicadores positivos para o processo de interação dialógica facilitando sobretudo o planejamento das ações de pesquisa e, na educação, essa condição configura uma ação no sentido amplo de produção de convivência entre grupos e pessoas (NEIRA; NUNES, 2008).

De acordo com Gonçalves (2012, p, 65), “na atualidade, as pessoas repensam seus modos de vida. Professores e alunos demonstram no dia-a-dia como a luta pela significação de um signo cultural rondam o meio educacional”. As práticas corporais ocupam hoje, no imaginário dos jovens, um espaço de relevância cultural que a Educação Física deve estar atenta para interagir com essa significação de modo a propiciar novas ideias, práticas e concepções diferenciadas sobre o que representa o corpo, o movimento e a cultura.

Nesse sentido, procuramos desenvolver ações pedagógicas que estivessem contextualizadas com as demandas atuais da cultura juvenil na dimensão da produção de conhecimento utilizando recursos tecnológicos de fácil acesso como câmeras, computadores e acessórios de domínio coletivo de modo que a hipótese de pesquisa pudesse ser confirmada.

4.1.4 Dos conhecimentos considerados importantes pelos educandos(as) sobre o corpo

Nesse aspecto, procuramos identificar qual tipo de conhecimento os sujeitos da pesquisa, consideravam importantes para saber acerca do corpo. Como vemos na recorrência das falas, os aspectos biológicos e funcionais permeavam o imaginário dos educandos(as) como uma decorrência da cultura hegemônica da Educação Física precedente a entrada dos mesmos no campus Natal Zona Norte. De acordo com Neira e Nunes (2008), “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, questionam ainda, qual conhecimento é considerado válido para merecer ser considerada parte do currículo.

Assim sendo, cultura, linguagem e currículo se interpenetram num processo que altera os modos de pensar e agir dos sujeitos da educação. Para Neira (2011, p.195),

quando o currículo está desvinculado das mudanças culturais, ele corrobora o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas. O autor corrobora seu pensamento citando as propostas curriculares convencionais da Educação Física com aulas focadas no desenvolvimento das habilidades motoras, na aprendizagem restrita dos esportes ou ainda nas noções monoculturais de saúde que, dificilmente, poderá promover a construção de subjetividades mais abertas no trato da diversidade da cultura corporal.

Portanto, nossa ideia com o processo de intervenção pedagógica foi justamente a de desmistificar os paradigmas dos tipos de conhecimento cristalizados a partir das vivências, estudos e pesquisas, nas dinâmicas realizadas nos encontros registrados no caderno de campo como outras possibilidades para o currículo da Educação Física do ensino médio integrado. Esse aspecto tem uma relação direta com o que os educandos(as) vivenciaram do 5º ao 9º ano. Aqui buscamos diagnosticar quais conhecimentos consideraram como importantes e buscar associá-los com a organização dos conteúdos dispostos na proposta pedagógica da Educação Física do IFRN e avaliar, após o período de intervenção, como os conhecimentos desenvolvidos nas práticas se revestiram de importância para a formação de novos conhecimentos. Vejamos os tipos de conhecimento mais representativos nas falas dos educandos e educandas.

- E1 - Sobre os conhecimentos úteis sobre o corpo.
- E2 - Sobre a postura e a movimentação; sobre os conhecimentos gerais, crescimento, manutenção, nutrição, estética, postura, higiene.
- E3 - Alimentação, saúde do corpo e práticas funcionais.
- E4 - O que a prática do esporte influencia no corpo.
- E5 - Tudo que esteja envolvido a saúde.
- C1 - Conhecimentos sobre a postura corporal e primeiros socorros; nutrição, esportes, jogos de raciocínio; alimentação; relação entre exercícios físicos e alimentação saudável.
- C2 - Alongar corretamente e exercícios mentais; desenvolvimento locomotor, tipos de alongamento e aquecimento correto e necessário e consciência das possibilidades do corpo.
- C3 - Alimentação, bem estar e estrutura óssea; quais os motivos de dores no corpo.
- C4 - Sobre emagrecimento, saúde bucal, coordenação motora geral.
- C5 - Como a prática de atividade física ajuda o corpo; limite e adequação ao exercício.

Em contraponto a essa visão e concepção funcionalista dos conhecimentos acerca do movimento, propomos uma abordagem da cultura corporal, em princípio pela dimensão lúdica e pelo resgate dos sentidos das práticas corporais, como jogos e brincadeiras

populares nas quais todos os elementos da participação, socialização, afetividade e os conhecimentos estavam associados com o conceito de movimento humano.

Nesse sentido, nossa intervenção buscou a valorização dos elementos culturais tradicionais desse conteúdo, assim como a sua transformação pelos educandos(as), enfatizando as suas capacidades criativa e transformadora da cultura corporal como uma concepção cultural que norteará nossa ação pedagógica na tentativa de mudar algumas concepções que desvalorizam os conhecimentos sobre o corpo e o movimento.

4.1.5 Da compreensão sobre currículo de conhecimento

O significado de currículo de conhecimento relacionada à Educação Física e as experiências com o movimento se integram a noção de como construir uma forma de pensamento-ação que denote uma construção efetiva e permanente de processos de conhecimentos que se integrem com as experiências do movimento corporal. Esse aspecto buscou, além de investigar a concepção que os educando(as) tinham acerca de um currículo de conhecimento proporcionar que, através das vivências com a cultura corporal, fosse possível ampliar essa concepção e integra-la no processo de formação geral dos cursos técnicos integrados de nível médio. De acordo com Bardin (2007), “após a pré-análise devem ser determinadas operações: de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”.

Desse modo, a análise acerca do conteúdo das falas na fase de pré-intervenção, assim como seus signos, códigos e significados nos proporcionou uma possibilidade real de intervenção pedagógica buscando qualificar os procedimentos didáticos e ampliar as possibilidades de ação dos educandos(as) no processo de interação com os conteúdos temáticos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2012. O material coletado nessa avaliação diagnóstica nos forneceu subsídios teórico-metodológicos suficientes para que estruturássemos nossas ações de pesquisa em completa interação com os educandos(as).

Os resultados dessa avaliação foram tratados de modo a serem significativos e válidos para estabelecermos um modelo de ação coletiva que nos proporcionasse inferências e interpretações acerca do objetivo traçado na busca de respostas para as questões de estudo. Assim sendo, a organização da pesquisa foi planejada de acordo

com “a análise temática para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2007, p. 99).

Como elemento fundamental para a nossa intervenção, buscamos saber qual a visão que os educandos(as) tinham acerca do que significa um currículo de conhecimento; de como elaboramos nossos conhecimentos e de como esses conhecimentos se associam no cotidiano das práticas corporais, como um princípio filosófico da nossa prática pedagógica na dimensão de um currículo pós-crítico.

Vejamos a seguir as concepções que os educandos(as) têm acerca do significado do currículo de conhecimento através das suas falas.

- E23 - Currículo de conhecimento é uma análise do aprendizado, pois nele contem um “histórico” de tudo você aprendeu.
- E24 - É um questionário que serve para saber as experiências de alguém.
- E25 - É todo o aprendizado que adquirimos e somo capazes de usar na pratica, pois são necessários para se ter uma boa vidas profissional, social e pessoal.
- E26 - Tudo aquilo que eu pratiquei ou vou praticar e tomar conhecimento.
- E27 - Entendo que seja tipo um perfil da pessoa. Usa-se o currículo de conhecimento para como já diz o nome conhecer melhor cada um.
- C2 - Uma lista de conteúdos que se aprende ao longo da vida.
- C3 - Uma análise do aprendizado e histórico de tudo que aprendeu.
- C4 - Um conjunto de experiências adquiridas na educação, para melhorar nosso desempenho ele tem que ser modificado para se obter novos conhecimentos práticos, interessantes e dinâmicos.
- C6 - Um documento que permite elencar a qualificação, perfil de cada profissional.

Tivemos um desafio através de nossa intervenção pedagógica no que se referiu ao objetivo de ampliar as concepções dos educandos(as) acerca do que estes entendiam por um currículo de conhecimento e, o mais importante, de como se apropriar dos processos permanentes de construção e da criação de novos conhecimentos da cultura corporal valorizando as práticas corporais como uma identidade humana. Desse modo, pressupomos que foi possível ter um diagnóstico acerca da cultura corporal que os educandos(as) vivenciaram em vários ambientes socioculturais e que revelaram as suas experiências com as práticas corporais, os valores, sentimentos e os conhecimentos subjacentes a essas práticas, como veremos a seguir.

4.2 VIVENCIANDO OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Nesse tópico, descrevemos a experiência pedagógica que desenvolvemos durante o ano letivo de 2012 com as turmas de Comércio e Eletrônica dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN – Campus Natal Zona Norte, com os conteúdos Jogos e Brincadeiras populares e a Ginástica. Apesar do hiato de tempo¹⁶ que tivemos devido à greve nacional, consideramos que o trabalho não sofreu grandes problemas que viessem a interferir na interação com os educandos(as) nas ações programadas para o componente curricular. Esclarecemos que os conteúdos escolhidos fazem parte da proposta pedagógica da Educação Física implantada em 2012, sendo estes apresentados e discutidos com os educandos (as) de modo que decidimos, coletivamente, pela sequência de abordagem e pela forma de como vivenciá-los.

Planejamos e desenvolvemos ações de pesquisas de campo e na web, organizamos debates temáticos entre os alunos, elaboramos seminários com apresentação de temas, vivenciamos práticas corporais dos jogos e brincadeiras tradicionais e modificamos a sua estrutura, elaboramos reflexões durante o processo de vivências e realizamos avaliações socializadas dos trabalhos de grupo e auto-avaliações como processos contextualizados com os objetivos e os fundamentos da pesquisa.

O primeiro conteúdo que desenvolvemos, está tematizado na proposta pedagógica da Educação Física do IFRN e se contextualiza com a importância que os jogos e as brincadeiras têm no aspecto da cultura corporal, na interação social, nos processos pedagógicos, como um resgate dos sentidos e significados dos jogos e brincadeiras e na possibilidade de desenvolver e afirmar os jogos e brincadeiras como uma cultura que faz parte de todas as gerações.

4.2.1 O conceito de movimento humano

Nosso primeiro contato com as turmas de ensino médio integrado profissionalizante, que ingressaram no ano letivo de 2102, foi para as boas vindas, para a apresentação do professor e para apresentar um pequeno histórico acerca do formato

¹⁶ De 21/06/2012 a 19/09/2012 – período de paralisação das atividades docentes e técnico administrativas decorrentes da greve nacional dos servidores públicos federais.

da Educação Física no IFRN – Campus Natal Zona Norte, tendo como referência a proposta pedagógica contextualizada com os princípios do PPP institucional. Em seguida, informamos e explicamos o desenvolvimento da nossa pesquisa de doutorado em educação, que teria como base uma intervenção pedagógica ao longo do ano de 2012, com a devida autorização da diretoria acadêmica do campus e com a aceitação da participação voluntária dos educandos e educandas no referido estudo e distribuimos os termos de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Apresentamos a dinâmica pedagógica do componente curricular e, logo após, foi aberto um espaço para que os alunos se apresentassem e fizessem perguntas relativas às características da proposta, entre outras questões, assim como a respeito do funcionamento relativo à Educação Física e aos esportes no campus.

Para o próximo contato, propomos uma dinâmica acerca da elaboração de um conceito de movimento humano a partir das ideias e dos conhecimentos prévios existentes no imaginário cultural dos educandos(as) sendo este, associado às práticas corporais vivenciadas anteriormente pela turma em vários ambientes socioculturais e com os conteúdos a serem desenvolvidos nas duas primeiras unidades do ano letivo de 2102.

Foi proposto para os educandos(as) que fossem ditas pequenas frases ou palavras que representassem de forma sintética o que eles compreendiam sobre o conceito de movimento humano. Essas palavras/frases eram anotadas no quadro e ao final eles formatariam um conceito de movimento humano, com a devida orientação docente na lógica da sentença, de modo que o conceito elaborado e produzido pela turma se aproximasse do conceito científico tradicional do movimento humano e, a partir dessa condição analisamos as similaridades e as diferenças entre os conceitos.

4.2.2 Jogos e brincadeiras populares

No segundo contato, aplicamos o questionário de avaliação diagnóstica no primeiro tempo das aulas e no segundo tempo¹⁷ vivenciamos algumas brincadeiras populares no formato tradicional, como forma de iniciar o processo das vivências com o conteúdo jogos e brincadeiras populares. Ao final da aula, encaminhamos uma pesquisa

¹⁷ No IFRN temos duas aulas semanais em bloco por turma. Acreditamos que o tempo de duas aulas de 45 minutos cada (total de 1h e 30min) favorece um contato maior entre os sujeitos da turma e o docente que consideramos um tempo bom para as aulas, apesar da quantidade de CH anual ainda não ser a ideal para desenvolver as ações pedagógicas do componente.

com os familiares e as pessoas da comunidade sobre como essas pessoas vivenciaram as brincadeiras e os jogos, com a descrição e o formato de execução, locais de prática, hora preferida no seu tempo de infância/adolescência.

Os educandos(as) complementaríamos essa pesquisa trazendo as suas experiências com as brincadeiras e os jogos na comunidade/escola para que vivenciássemos em grupo essas duas dimensões culturais, haja visto que algumas brincadeiras podem ter pequenas modificações com o tempo em termos de linguagem e de execução.

Fundamentamos nossa ação pedagógica no desenvolvimento do conteúdo jogos e brincadeiras na concepção de Darido e Rangel (2008), por entenderem as autoras que a dimensão procedimental tem sido priorizada nas ações pedagógicas da Educação Física na abordagem dos conteúdos em geral, mas que podem ter outra perspectiva se estiverem associadas às dimensões conceituais e atitudinais. Desse modo, as autoras entendem que “dentro de uma perspectiva de educação, de Educação Física e de jogos, seria fundamental considerar os procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores, como conteúdos, todos no mesmo nível de importância” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 160).

Na aula seguinte, realizamos uma pesquisa *on line* orientada, no laboratório de informática do campus, sobre sites com o conteúdo jogos e brincadeiras populares vivenciados nas diversas regiões brasileiras e fizemos uma roda de apresentação sobre cada site pesquisado pelos grupos. Discutimos e analisamos as similaridades e diferenças de linguagem, com o intuito de compreender a dimensão e a diversidade cultural desse conteúdo nas regiões brasileiras, como também discutimos a importância de conhecer e valorizar essa cultura em sua essência, nos diversos espaços socioculturais e de lazer na sociedade contemporânea.

Darido e Rangel (2008) consideram que a ação pedagógica deve ter um amplo diagnóstico acerca das experiências prévias dos educandos e educandas. Nesse sentido, navegamos na web como um meio de ampliar e associar os conhecimentos produzidos com as perspectivas tecnológicas, como uma estratégia metodológica de ensino e de aprendizagem.

No decorrer do tempo pedagógico, durante o primeiro e o segundo bimestres, as aulas foram desenvolvidas com práticas de jogos e brincadeiras populares, propostas no planejamento didático e, em cada aula, o grupo de educandos(as) propunha suas sugestões de modificações acerca do jogo/brincadeira realizado e todos(as) que participavam das atividades poderiam opinar sobre as modificações para as brincadeiras

e os jogos vivenciados. Alguns educandos(as) que, por algum motivo contingencial, não podiam participar da aula elaboravam relatórios do que era desenvolvido.

No processo avaliativo consideramos a frequência, a participação, o interesse, os processos de pesquisa realizados, o envolvimento dos educandos(as) com as tarefas programadas, os relatórios das aulas apresentados e concluímos com uma proposta para os educandos(as) realizarem uma tarefa em grupo que tinha como princípio escolher duas brincadeiras/jogos populares, transformar sua estrutura de execução e vivenciar a experiência com toda a turma como um seminário/oficina de práticas corporais coletivas.

Como produção de conhecimento acerca do conteúdo trabalhado nessa unidade, sugerimos aos educandos(as) a elaboração de filmagens e fotografias das vivências das oficinas e a produção de um DVD como documento coletivo, sintetizando as ações pedagógicas desenvolvidas no percurso da unidade, e disponibilizamos esse documento na biblioteca do campus para que outras turmas possam ter acesso e formatar novas e melhores produções.

Essa estrutura avaliativa abrangeu todos os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, de modo que os educandos(as) tinham opções variadas para interagir com o conteúdo, tendo consciência de todo o processo avaliativo. Desse modo, a partir dos fundamentos da teoria pós-crítica nos foi possível desenvolver de modo satisfatório os objetivos propostos pela intervenção.

4.2.3 A ginástica

Nos dois últimos bimestres do ano letivo de 2012, vivenciamos o conteúdo ginástica como uma cultura corporal que tem relação com o ser humano e com o processo de transformação da natureza, associando o movimento humano aos aspectos relacionados com o desenvolvimento das condições materiais humanas de sobrevivência, de subsistência, de luta e de lazer nos primórdios das primeiras formas de organização social, nas quais o corpo e o movimento tiveram uma importância essencial na transformação da natureza e no domínio de tecnologias primitivas de construção de materiais, e não apenas como uma modalidade esportiva.

Iniciamos nossa abordagem sobre a ginástica com slides sobre como os povos primitivos desenvolveram as formas de interação e de domínio tecnológico na apropriação do uso de materiais rústicos, através do movimento e das habilidades

manuais para a sua sobrevivência e subsistência. Apresentamos registros históricos de como o movimento humano, representado pela ginástica como cultura, foi sendo adotada pelas diversas etnias continentais e suas relações com as formas de lazer e de esporte, como a natação, o arco e flecha, o hipismo, o remo e as formas de lutas.

Discutimos a etimologia e o significado da palavra ginástica a partir do ideal grego de civilização. Analisamos o conceito de ginástica com base na concepção de Amoros (1770-1848), que entendia a ginástica como “a ciência racional de nossos movimentos, de suas relações com nossos sentidos, inteligência, sentimentos e costumes, e o completo desenvolvimento de nossas faculdades”.

Planejamos e discutimos com os educando(as) a prática dos exercícios corporais que seriam realizados em séries com pesos e sem pesos, envolvendo os grandes grupos musculares, a coordenação dos movimentos, a postura corporal na execução, o processo respiratório e a concentração durante a execução como elementos essenciais para alcançar os objetivos da unidade, considerando a condição e a diversidade dos corpos dos educandos(as).

As séries de exercícios eram precedidas de uma sequência de alongamentos e de uma prática de corrida leve como preparação para iniciar uma série de oito exercícios, organizada de forma intervalada com duração de trinta segundos em cada estação por três etapas de execução. Além das práticas dos exercícios, discutimos no seminário com os alunos o fenômeno da estética como um dos aspectos relacionados aos tipos de corpos divulgados pela mídia, que têm sido motivo de conversas e discussão acerca dos pontos de vista entre os adolescentes e como esses aspectos afetam a consciência corporal e a saúde em geral.

O seminário abordou ainda temas do interesse dos alunos como a prática da musculação, o processo de emagrecimento, como alcançar um bom condicionamento orgânico geral, a relação entre as práticas corporais e a capacidade de aprendizagem cognitiva. Nesse aspecto, apresentamos e discutimos as pesquisas realizadas que associam a prática corporal com o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e as ações cotidianas.

Desse modo, nossa abordagem sobre a ginástica buscou desmistificar a noção hegemônica da Ginástica como uma modalidade esportiva de desempenho para atletas de alto nível. Os aspectos anteriormente citados foram organizados em temas e distribuídos para as pesquisas de grupo como processo de apropriação do conhecimento

sobre o conteúdo, sendo esses temas apresentados na forma de seminários que abordavam de forma crítica-reflexiva o processo evolutivo dessa cultura corporal, sua atual concepção para a sociedade pós-moderna e como podemos nos posicionar conscientemente acerca desse movimento assumindo formas adequadas e integradas às nossas formas e estilos de vida.

4.2.3.1 O alongamento

Vivenciamos os vários tipos de alongamento, a partir do seu conceito e das suas relações com as ações corporais cotidianas. As vivências foram realizadas de forma individual e em duplas, com materiais (bastões, bolas, cordas). Em cada aula, vivenciávamos um tipo de alongamento e analisávamos a sua associação com as ações cotidianas, com ênfase na postura, respiração e relaxamento corporal. Como alguns educandos(as) eram praticantes de modalidades esportivas, eles propuseram que seria interessante elaborar séries de alongamentos específicos para determinado esporte, como o ciclismo, por exemplo.

Um aspecto relevante nas pesquisas dos grupos sobre o alongamento foi o de trazer para o conhecimento e a discussão em grupo o depoimento de pessoas que adotaram o alongamento com uma prática corporal no seu cotidiano, resultante das pesquisas realizadas. Como processo avaliativo da apropriação coletiva dos conhecimentos sobre essa prática corporal, os grupos foram incumbidos de pesquisar e organizar séries de alongamento de acordo com os tipos e os conceitos para apresentar e executar com a turma, assim como abrir espaço para que houvesse questionamentos acerca das temáticas apresentadas. Essas pesquisas ilustradas foram disponibilizadas no e-mail da turma, para que todos os educandos e todas as educandas tivessem acesso ao que foi pesquisado por cada grupo e como acervo do conhecimento produzido coletivamente.

Após a execução das posturas de alongamento, realizávamos uma discussão sobre os aspectos relacionados com o tipo de alongamento apresentado pelo grupo considerando alguns aspectos e questionamentos, tais como: a forma correta de execução, a respiração adequada, a postura corporal, a possibilidade de execução no espaço/tempo do cotidiano dos educandos(as) e as aplicações de acordo com a atividade desenvolvida (estudo/trabalho/relaxamento/alívio de dores e tensões) com alternativa aos conceitos e práticas corporais hegemônicas no campo social.

A avaliação se dava com cada grupo apresentando uma série específica de alongamento para toda a turma e ao final de cada série abríamos uma roda de reflexão acerca da dinâmica e de acordo com o estabelecido no início do ano letivo no sistema de avaliação atribuíamos valores quantitativos de notas aos grupos.

4.2.3.2 A caminhada

A prática corporal da caminhada foi desenvolvida na programação das aulas, de modo que as suas associações conceituais com as possibilidades de vivência no espaço escolar e no cotidiano dos educandos(as) pudessem ser analisadas e consideradas como uma cultura, partindo das compreensões acerca dos seus benefícios para o sistema músculo esquelético, para o bem estar orgânico geral, para a autoestima e para a socialização das pessoas, por serem práticas de amplo alcance social realizadas geralmente de forma coletiva e de fácil execução a partir dos seus conceitos, cuidados e objetivos.

Vivenciamos caminhadas nas aulas, diferenciando-as conceitualmente do ato de andar, realizadas no espaço do campo de futebol. Praticamos caminhadas em ações interdisciplinares com o componente curricular Geografia, em aulas de campo na trilha ecológica da Mata Estrela, localizada em Baía Formosa, na mesorregião do leste potiguar, inserida na microrregião litoral sul, fazendo limites com o município de Canguaretama, RN e o Oceano Atlântico ao norte, leste e oeste e com o Estado da Paraíba, ao sul.

Praticamos caminhadas no entorno do campus nas praças sócio comunitárias como uma forma de interagir, estabelecendo a comunicação com as pessoas que frequentam a praça e buscando saber delas os motivos pelos quais elas são praticantes da caminhada como subsídio para uma discussão no seminário acerca dessa prática corporal de amplo alcance social.

4.2.3.3 A corrida

Apresentamos a corrida como uma cultura corporal associada a registros históricos das culturas de vários povos. Fizemos referência à história de Fidípedes, soldado grego que, como conta a lenda, correu os 36,2 km da batalha de Maratona a Atenas para dar a notícia da vitória sobre os persas e que, logo após ter dado notícia veio a falecer. Essa lenda deu origem à Maratona, em homenagem ao soldado e tem sido praticada pelas pessoas em todo

o mundo como uma cultura que se associa não apenas aos limites físicos e ao desempenho esportivo, mas antes revela a possibilidade de superação pessoal em vários aspectos, tais como psicológicos, emocionais, estéticos entre outros.

Durante as aulas, nas vivências da corrida, resgatamos com os alunos as formas de correr que praticaram anteriormente e, a partir dessas experiências, sugerimos novas formas de correr nas quais os aspectos lúdicos e criativos se fizessem presentes no ato de correr. Dialogamos sobre os aspectos competitivos da corrida que normalmente estão associados a essa prática corporal e consideramos que a maior e melhor competição não está em superar o outro, ou em correr mais rápido ou mais longe, mas sim, em superar os seus próprios limites corporais.

Vivenciamos vários tipos de corrida, como a corrida do sombra, na qual um repete o movimento que o outro à frente está fazendo e depois acontece a inversão de modos entre os praticantes. A corrida em duplas, em que um altera o ritmo e o parceiro ao lado segue a mudança. Pequenas competições invertidas, como, por exemplo, percorrer determinada distância num “maior tempo possível” e ver “quem chega ao ponto por último”, rompendo com o conceito de que correr mais rápido e chegar primeiro é que tem valor. Correr por sobre as linhas demarcatórias da quadra, com o objetivo de melhorar o equilíbrio corporal, e a um sinal sonoro de voz todos se dirigiram ao ponto central da quadra, por sobre as linhas, para uma reunião no círculo central para um abraço coletivo, sempre ao final da aula.

No que se refere aos conhecimentos sobre o corpo, associados à prática da corrida, os benefícios metabólicos para a saúde foram enfatizados como conhecimentos que precisam estar associados à prática da corrida. Nessa perspectiva, abordamos a corrida como um exercício aeróbico que queima calorias e aumenta o ritmo metabólico, que previne doenças, que ajuda no controle do peso corporal, que ajuda no controle da pressão arterial, que aumenta a densidade óssea, fortalece o sistema muscular. A corrida estimula a produção da endorfina, neurotransmissor produzido pelo cérebro durante a realização de determinada atividade corporal conhecida como hormônio do prazer. Entre seus benefícios, alguns aspectos relacionados com a prática da corrida foram discutidos com os alunos no seminário sobre os benefícios da prática da corrida e que foram pesquisados e apresentados pelos grupos.

Como processo avaliativo os grupos teriam que criar formas inusitadas de correr para apresentar e vivenciar com a turma de modo que o elemento lúdico estivesse

presente nessas formas de correr e que o caráter competitivo não se constituísse no elemento essencial na execução das práticas da corrida. O grupo comentaria as apresentações e todos(as) poderiam propor acréscimos ao que foi apresentado como um meio de analisar, interagir e desenvolver a criatividade e o diálogo reflexivo sobre a prática da corrida.

As vivências práticas de ginástica abordaram temas atuais que se relacionam com a cultura corporal no cotidiano, como o alongamento, as práticas da caminhada, da corrida, dos exercícios específicos para os grupos musculares com e sem cargas e as práticas corporais associadas, principalmente, à consciência corporal e à qualidade de vida.

Concluimos nossa experiência com os conteúdos relativos à cultura corporal da proposta pedagógica da Educação Física e consideramos que esse processo foi satisfatório tanto para os educandos e educandas participantes/colaboradores da pesquisa quanto para o educador/pesquisador dentro das limitações e possibilidades no tocante às condições gerais e específicas dos sujeitos, das ações, das reflexões e das perspectivas do estudo e da estrutura institucional.

Na sequência apresentamos, de forma esquemática, o caderno de campo com o movimento interno da pesquisa-ação no processo de ação/reflexão /ação num quadro adaptado de McKernan (2009) com o registro do dia do encontro com cada turma, com a ação planejada, a metodologia utilizada, o processo de reflexão e a ação seguinte de modo a dar subsídio à discussão dos resultados.

4.3 CADERNO DE CAMPO – TURMAS DE COMÉRCIO (C) E ELETRÔNICA (E). CICLOS DE INVESTIGAÇÃO (AÇÃO/REFLEXÃO/AÇÃO), OBTENÇÃO DE DADOS E PROCESSOS DE ANÁLISE

| ENCONTRO/ PERÍODO/ TURMA | AÇÃO | METODOLOGIA | REFLEXÃO | AÇÃO |
|-----------------------------------|--|---|---|---|
| 1 18/04/2012-E 20/04/2012-C | Conhecer os educandos(as); Apresentar o componente curricular; Apresentar a ideia de tese/intervenção; Solicitar o termo de autorização da pesquisa na D.A. | Aula com diálogo interativo entre docente e educandos(as); Conversa com o Diretor Acadêmico do campus. | O primeiro encontro foi satisfatório; os diálogos foram produtivos e a receptividade do projeto de tese foi bem recebida pelas turmas e pelo D.A. | Planejar o processo de aplicação do questionário de avaliação; entrega do termo de consentimento livre e esclarecido; elaborar a dinâmica sobre o conceito de movimento humano. |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| 2 25/04/2012-E 27/04/2012-C | Preenchimento e recebimento do termo de autorização; aplicação de instrumento diagnóstico sobre as vivências com a cultura corporal em diversos ambientes; Elaboração do conceito de movimento humano a partir da visão dos educandos(as). | Aula expositiva sobre o objetivo do instrumento de pesquisa; Dinâmica do conceito de movimento humano. | As ações foram bem sucedidas; foram dissipadas dúvidas acerca do instrumento de pesquisa e da dinâmica proposta; Encaminhamentos para a próxima aula; organização das dinâmicas das brincadeiras a serem executadas. | Planejar as dinâmicas das brincadeiras populares a serem vivenciadas na próxima aula. |
| 3 02/05/2012-E 04/05/2012-C | Vivências de brincadeiras e jogos populares vividos pelos educandos(as) na comunidade. Elaboração de relatório da aula por alunos com ausência justificada. | Aula prática na quadra poliesportiva do campus. | Reflexões sobre os significados simbólicos das brincadeiras; explicação sobre as destrezas corporais envolvidas nos movimentos; momentos de ludicidade e socialização afetiva. | Orientar aos alunos sobre a próxima aula sobre as vivências com brincadeiras e jogos. |
| 4 09/05/2012-E 11/05/2012-C | Vivências de brincadeiras e jogos vividos na escola. Diversificação das regras e dos movimentos das brincadeiras sugeridas pelo docente. | Aula prática na quadra poliesportiva do campus. | Análise pelos educandos(as) das modificações propostas. | Encaminhamentos para próxima aula. Definir os grupos para apresentar brincadeiras e jogos modificados. |
| 5 16/05/2012-E 18/05/2012-C | Vivências das brincadeiras e jogos propostos pelo educando(as); Proposições de modificação feitas pelos educandos(as) durante a realização das brincadeiras e dos jogos. | Aula prática na quadra poliesportiva do campus. | Reflexões acerca das dinâmicas desenvolvidas na aula e das possibilidades de modificação quanto à execução. | Planejar uma pesquisa no laboratório de informática sobre a temática vivenciada. |
| 6 23/05/2012-E 25/05/2012-C | Pesquisa <i>on line</i> no laboratório de informática acerca de brincadeiras e jogos das diversas regiões do país. Escolha das brincadeiras pelos educandos (as). | Aula pesquisa no laboratório de informática do campus. | Reflexões acerca das dinâmicas desenvolvidas na aula. | Complemento da pesquisa entre os componentes dos grupos e definição das tarefas em casa. Listagem das dinâmicas e programação da realização para a próxima aula. |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| 7 30/05/2012-E 01/06/2012-C | Elaboração das dinâmicas de apresentação das brincadeiras e jogos a partir da seleção das brincadeiras; orientações docentes; ensaios dos grupos. | Aula com organização dos grupos para as apresentações no formato de oficina. | Reflexão acerca da importância da cultura corporal no processo de interação socioafetiva. Reflexões e proposições sobre a organização da aula; Proposições para futuras dinâmicas. | Atribuições dos componentes para a apresentação das dinâmicas; Relatório das atividades pelos alunos que justificam a ausência das dinâmicas. |
| 8 06/06/2012-E 08/06/2012-C | Orientações sobre um levantamento das brincadeiras e jogos que os parentes dos educandos(as) vivenciaram na infância/ adolescência. | Aula com orientações sobre como realizar o levantamento junto aos familiares. | Abordar as designações, descrições, formatos, espaços, tempos de realização, sensações e memórias das pessoas consultadas. | Estabelecer comparativos e realizar as brincadeiras nos formatos pesquisados nos momentos anteriores; propor modificações e aplicá-las nas dinâmicas. |
| 9 13/06/2012-E 15/06/2012-C | Planejamento coletivo das apresentações dos grupos com as brincadeiras e jogos escolhidos (com e/ou sem utilização de implementos) para a av. bimestral; Definição das apresentações. | Aula prática orientada sobre as vivências a serem apresentadas por cada grupo. | Realizar uma avaliação das dinâmicas para acrescentar possibilidades de compreensão dos sentidos do trabalho de grupo; refletir sobre as destrezas envolvidas; | Apresentações das brincadeiras e jogos pelos grupos (fase 1). |
| 10 19/06/2012-C/MAT. 20/06/2012-E/VESP. | Conclusão das atividades pedagógicas do 1º bimestre com as apresentações dos grupos fechando o ciclo de vivências com as brincadeiras e jogos populares: T. Comércio no turno matutino e T. Eletrônica no turno vespertino. | Apresentações das brincadeiras e jogo. (fase 2). | Discutir com as turmas as perspectivas do componente ante o prenúncio de greve; Análise da avaliação nos aspectos qualitativos e quantitativos; comentários e ajustes de notas. | Planejar as ações pedagógicas para o retorno às atividades pedagógicas pós-greve. |
| 11 21/09/2012-E 26/09/2012-C | Apresentação da temática Ginástica; estudo da etimologia do termo; discussão do conceito e aspectos históricos; análise da evolução ao longo do tempo; a concepção moderna da ginástica; a concepção pós-moderna da ginástica. | Aula expositiva. | Diálogos sobre as vivências anteriores dos educandos(as) com a temática na escola; Definição coletiva do conteúdo inicial na temática: O alongamento. | Planejamento e pesquisa para a execução de uma série de Alongamento passivo. |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| 11 28/09/2012-E | Execução de uma série de alongamento do tipo passivo individualizado. | Aula prática na quadra poliesportiva. | Diálogo e reflexão sobre as sensações corporais após os alongamentos. | Planejamento e pesquisa para a execução de uma série de Alongamento ativo. |
| 12 05/10/2012-E 10/10/2012-C | Execução de uma série de alongamento do tipo ativo individualizado. | Aula prática na quadra poliesportiva | Análise das diferenças entre o alongamento passivo e o alongamento ativo. | Planejamento e pesquisa para a execução de uma série de alongamento ativo. |
| 13 17/10/2012-C 19/10/2012-E | Prática de uma série de alongamento do tipo misto em duplas; | Aula prática na quadra poliesportiva | Diálogo e reflexão sobre a condição de execução do alongamento com o auxílio do(a) colega. | Planejamento da aula expositiva e sugestão de pesquisa para os educandos sobre os conceitos, tipos e classificações do alongamento. |
| 14 24/10/2012-C 26/10/2012-E 15 31/10/2012-C | Conceitos e tipos de alongamentos Formas de execução; posturas e respiração; A importância do alongamento para o corpo; Aplicações e benefícios relacionados com as atividades cotidianas; | Aula expositiva em sala de aula com recurso áudio visual | Reflexões sobre o depoimento de pessoas que adotaram o alongamento como prática corporal regular no seu cotidiano. | Orientações sobre como elaborar uma série de alongamento. |
| 16 07/11/2012-C 09/11/2012-E | Pesquisa em grupo sobre tipos de séries de alongamento; Seleção do tipo de série por grupo para execução com a turma. | Aula pesquisa sobre alongamento utilizando recursos como revistas, livros e internet. | Definição dos aspectos considerados na avaliação: criatividade e conhecimentos acerca dos tipos de alongamentos. | Definição das dinâmicas das apresentações dos grupos como elemento avaliativo do bimestre. |
| 17 14/11/2012-C 16/11/2012-E | Orientações docentes acerca das propostas de séries de alongamento dos grupos. | Aula prática orientada em cada grupo. | Ensaio e reflexões acerca das proposições de séries dos grupos. | Revisão e explanação sobre as dinâmicas de apresentação. |
| 18 21/11/2012-C 23/11/2012-E | Apresentações das séries de alongamento pelos grupos. | Avaliação prática: apresentações das séries de alongamento pelos grupos. | Reflexões sobre a importância da incorporação do alongamento no cotidiano dos educandos(as); os benefícios para o plano cognitivo e no relaxamento mental. | Análise coletiva acerca do desenvolvimento da temática, críticas e sugestões. |
| 19 28/11/2012-C 30/11/2012-E | Conceito de exercício físico na dimensão da prática corporal numa perspectiva da consciência corporal. | Aula expositiva com recursos visuais. | Reflexões e análises sobre os paradigmas do exercício físico na atualidade. | Planejamento de uma aula prática de exercícios localizados sem a utilização de cargas. |

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|--|--|
| 20 05/12/2012-C 07/12/2012-E | Aula de exercícios localizados envolvendo os grandes grupos musculares | Aula prática na quadra poliesportiva do campus. | Reflexão acerca dos efeitos corporais e dos objetivos dos exercícios localizados. | Planejamento de uma aula com carga no modelo seriado. |
| 20 12/12/2012-C 14/12/2012-E | Aula de exercícios localizados com carga mínima envolvendo os grandes grupos musculares. | Aula prática na quadra poliesportiva do campus. | Reflexão acerca dos efeitos corporais e análise da série desenvolvida; aplicações; objetivos; intensidade; coordenação de movimentos; respiração; postura. | Planejamento de um seminário para debater a concepção atual no imaginário dos adolescentes acerca da prática corporal da musculação. |
| 21 19/12/2012-C 21/12/2012-E | Aula sobre os pontos de interesse a serem abordados na pesquisa sobre musculação. | Aula expositiva em sala de aula com recursos visuais. | Reflexão sobre como integrar os exercícios físicos como uma cultura no cotidiano. | Pesquisa sobre os benefícios do exercício físico resistido para o corpo. |
| 22 09/01/2013-C 11/01/2013-E | Seminário temático sobre a musculação e seus efeitos para o corpo do adolescente. | Seminário, debate e reflexão sobre os mitos e verdades na musculação. | Reflexões e possibilidades de conhecimentos acerca dos exercícios resistidos e sua propagação no imaginário coletivo. | Análise da dimensão da prática corporal da musculação: conceitos, práticas, elementos relacionados aos aspectos da saúde. |
| 23 16/01/2013-C 18/01/2013-E | Diálogos sobre as próximas vivências da temática Ginástica. | Aula com diálogo e exposição dos temas conteúdos. | Análise do desenvolvimento do processo de vivências com a temática da ginástica. | Planejamento de uma aula expositiva sobre a corrida. |
| 24 23/01/2013-C 25/01/2013-E | Apresentar a caminhada como temática sugerida pelos educandos(as). | Aula expositiva em sala de aula com recursos audiovisuais. | Reflexão sobre a caminhada como prática corporal disseminada na sociedade. | Planejar uma aula prática sobre caminhada. |
| 25 30/01/2013-C 01/02/2013-E | Caminhada no campo de futebol. | Aula prática de caminhada. | Refletir sobre as reações corporais após a caminhada. | Pesquisar sobre os efeitos orgânicos que ocorrem no corpo dos praticantes da caminhada. |
| 26 06/02/2013-E 08/02/2013-C | Realizar uma caminhada na praça do conjunto Santa Catarina e conversar com as pessoas da comunidade sobre os motivos porque elas caminham. | Aula prática de caminhada. | Discutir e analisar os motivos que levam as pessoas a caminhar. | Planejar uma aula de campo integrada com o componente curricular Geografia e pesquisar sobre os efeitos da caminhada nos praticantes dessa cultura corporal. |
| 27 13/02/2013-C 15/02/2013-E | Aula de campo na Mata Estrela. | Aula de campo integrada com Geografia | Analisar, refletir e discutir sobre os momentos vivenciados durante a caminhada na mata estrela. | Elaborar um relatório acerca dos pontos observados, das sensações da relação entre o corpo, a natureza e a cultura. |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| 28 20/02/2013-C 22/02/2013-E | Apresentação do conteúdo corrida | Aula expositiva com recursos audiovisuais. | Refletir sobre a corrida com uma cultura histórica que está presente de varias formas nas diversas etnias. | Planejar uma aula de corrida e propor aos educandos(as) que tragam sugestões sobre as formas de execução da corrida. |
| 29 27/02/2013-C 01/03/2013-E | Formas de corrida associadas ao elemento lúdico. | Aula prática na quadra poliesportiva. | Refletir sobre a diferença entre correr com e por prazer e correr por motivo atlético de desempenho. | Planejar coletivamente uma aula de corrida no campo de futebol. |
| E-30 06/03/2013-C 08/03/2013-C | Corrida associada por tempo no formato de gincana entre os grupos de educandos(as) no campo de futebol do campus. | Aula prática no campo de futebol | Analisar as formas de corrida por tempo com a substituição de um corredor pelo outro como forma de cooperação entre os participantes. | Avaliar os procedimentos e avaliar coletivamente o sentido da cooperação numa prática corporal e transferir essa condição para outras atividades cotidianas. |
| E-31 13/03/2013-E 15/03/2013-C | Seminário sobre a temática ginástica abordando os conteúdos vivenciados (1). | Seminário expositivo e dialogado com recursos visuais. | Avaliação e debate sobre os temas abordados. | Planejamento do instrumento de pesquisa pós-intervenção. |
| E-32 20/03/2013-C 22/03/2013-E | Seminário sobre a temática ginástica abordando os conteúdos vivenciados (2). | Seminário expositivo e dialogado com recursos visuais | Análise com os educandos(as) da repercussão do processo de intervenção. Opiniões e projeções de ação para o próximo ano letivo. | Análise de uma possibilidade de instrumento. Conclusão do tipo de instrumento de avaliação. |
| E-33 27/03/2013-C 03/04/2013-E | Aplicação de um instrumento subjetivo experimental com perguntas abertas de caráter informal na turma de Comércio; Aula lúdica na piscina do campus com a turma de Eletrônica. | Aula avaliativa do processo de intervenção (C) e Aula de caráter lúdico na piscina (E). | Início da análise das falas dos sujeitos da pesquisa. Observação das atitudes dos sujeitos no momento lúdico. | Tabulação inicial dos dados obtidos no instrumento experimental. |
| 34 05/04/2013-(C) 10/04/2013-(E) | Aula lúdica na piscina (C). Aula de prática esportiva lúdica (E). | Aulas lúdicas na piscina e na quadra. | Reflexão informal e diálogo com os educandos(as) sujeitos da pesquisa sobre os pontos positivos e negativos da intervenção | Projeções de ação para o próximo ano letivo. |
| 35 12/04/2013 17/04/2013 | Aplicação do instrumento de avaliação pós-intervenção. | Aula expositiva: Os objetivos do instrumento de pesquisa. | Início da análise das falas dos sujeitos da pesquisa. | Projeção inicial da tabulação dos dados obtidos no instrumento. |

| | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|---|
| 36 19/04/2013 24/04/2013 | Diálogo com as turmas sobre o processo pedagógico da Educação Física no ano letivo de 2012. | Aula dialogada pontos positivos e negativos e sugestões para 2013. | Análise das sugestões dos educandos(as). | Projeções pedagógicas para o conteúdo esporte a ser desenvolvido no ano letivo de 2013. |
| 37 26/04/2013 | Conclusão dos trabalhos pedagógicos. | Aula informal, ajustes de notas e frequências. | Análise e discussão da participação dos sujeitos da pesquisa no processo de intervenção. | Tabulação dos dados e início das análises das falas/dados. |

A seguir, apresentamos um quadro com o sistema de avaliação utilizado no processo de intervenção pedagógica da pesquisa deste trabalho de tese, que foi apresentado aos educandos (as) das turmas de Comércio e de Eletrônica no início do ano letivo de 2012, como fechamento do ciclo de intervenção pedagógica relativa ao estudo/pesquisa.

4.4 QUADRO/SISTEMA DE AVALIAÇÃO¹⁸ POR CRITÉRIOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – CAMPUS NATAL ZONA NORTE

| CRITÉRIOS A SEREM AVALIADOS | VALORES ATRIBUÍDOS EM PONTOS | VALORES POR AULA/BIMESTRE |
|---------------------------------------|--|---------------------------|
| Assiduidade e Pontualidade. | 0,2 pontos. | 16 aulas – 3,2 pontos. |
| | | 18 aulas – 3,6 pontos. |
| | | 20 aulas – 4,0 pontos. |
| | | 22 aulas – 4,4 pontos. |
| Participação e cooperação nas aulas. | 2,0 pontos. | 2,0 pontos. |
| Socialização, afetividade e cognição. | 2,0 pontos. | 2,0 pontos. |
| Avaliação teórica. | Pontos complementares relativos às aulas de cada bimestre. | 16 aulas – 2,8 pontos. |
| | | 18 aulas – 2,4 pontos. |
| | | 20 aulas – 2,0 pontos. |
| | | 22 aulas – 1,6 pontos. |

Esta proposta de avaliação tem como princípio estimular o aluno a desenvolver a cultura da Educação Física, tanto nos aspectos da participação nas atividades práticas quanto na compreensão dos elementos teóricos contextualizados com os objetivos do componente curricular.

¹⁸ Este quadro foi elaborado no ano de 2002 pelos professores Moysés de Souza Filho e Irapuan Medeiros de Lucena à época que atuavam no IFRN, campus Mossoró e tem sido modificado ao longo desse tempo nos sistemas de avaliação do componente curricular em outros *campi* como o de Currais Novos, Natal Zona Norte e Parnamirim.

4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos uma discussão com base na avaliação pós-intervenção com os conteúdos temáticos que foram desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2012. Ao final das atividades pedagógicas letivas do componente curricular, solicitamos aos educandos e educandas sujeitos participantes do estudo, a realização de uma avaliação do processo pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo de 2012 por meio de um questionário/instrumento diagnóstico na fase de pós-intervenção (APÊNDICE C) com perguntas mistas, com o objetivo de coletar a opinião dos alunos acerca do processo pedagógico da Educação Física como possibilidade de ampliação da discussão acerca dos pressupostos teóricos e dos objetivos do trabalho de tese no sentido de colher as falas como elemento para a discussão dos resultados acerca da relevância do estudo.

Nos quesitos relacionados no instrumento, consideramos os aspectos que, no nosso entender, representam a síntese do que foi desenvolvido pedagogicamente com as turmas da 1ª série do ensino médio integrado, dos cursos de Comércio e Eletrônica e através dos quais analisamos as respostas para identificar a repercussão do processo de intervenção para o coletivo discente, a saber:

A transformação do conceito de movimento humano após o tempo pedagógico das vivências e sua relação como o conceito elaborado pela turma; o conceito de Educação Física como componente curricular que trata dos conhecimentos acerca da cultura corporal; o formato pedagógico dos conteúdos desenvolvidos no ano letivo de 2012; a contribuição das temáticas da cultura corporal para o domínio, conhecimento e criatividade na relação com as práticas corporais; o processo de socialização da turma pelos aspectos afetivos, cognitivos e motores nas ações pedagógicas; a contribuição da relação dialógica entre professor e educandos (as) para uma melhor interação com o processo de ensino e de aprendizagem como os conteúdos curriculares no ano letivo de 2012; a contribuição das pesquisas temáticas para a ampliação dos conhecimentos da cultura corporal; o nível de mudança significativa da percepção do corpo/movimento após as vivências pedagógicas e quais as possíveis mudanças que os educandos (as) poderiam sugerir para o ano seguinte, a partir do que foi vivenciado no ano letivo de 2012.

Apresentaremos o contexto das respostas obtidas nas duas turmas, utilizando a técnica da análise de conteúdo como critério para o objeto de referência e inferir, a partir

dos resultados, certos conhecimentos a propósito da imagem foco da população investigada (BARDIN, 2007). A imagem foco referenciada pela autora representa as opiniões e as ideias fornecendo conhecimentos, perspectivas de linguagem e novas leituras acerca do objeto de pesquisa para o coletivo envolvido nas ações, ao mesmo tempo em que buscamos identificar os conceitos de *credibilidade* (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?); *transferibilidade* (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos?) e *confirmabilidade* (os resultados obtidos são confirmáveis?) (LINCOLN; GUBA *apud* BETTI, 2010).

No que se refere à análise dos conceitos citados, consideramos que os resultados e as interpretações para os sujeitos envolvidos na pesquisa foram plausíveis proporcionalmente à medida que, além do apoio e da participação na pesquisa, as respostas obtidas demonstraram que o processo de intervenção pedagógica foi, de certo modo, relevante senão para a totalidade, mas assim foi para aqueles educandos e educandas dos cursos de Comércio e Eletrônica do IFRN, campus Natal Zona Norte que se envolveram de forma participativa e interativa com as temáticas da cultura corporal discutidas e vivenciadas ao longo do ano letivo de 2012.

Quanto à questão da transferibilidade, ou seja, a condição dos resultados do estudo serem transferidos para outros contextos educacionais, acreditamos que estes poderão ser objeto de discussão e se tornarão possíveis de serem desenvolvidos e ampliados em outros contextos do IFRN, desde que haja o interesse no campo institucional envolvendo o corpo docente quanto a proposta pedagógica decorrente da ideia da tese podendo esta, ser experimentada em outros *campi* do IFRN, e mesmo em outras escolas da rede oficial de ensino estadual e da rede privada, como uma contribuição à discussão acerca dos objetivos sócio educacionais da Educação Física como componente curricular no nível médio de ensino.

A confirmabilidade do estudo se torna relativa tanto pelas falas dos educandos e educandas que participaram da pesquisa quanto pelos fundamentos teóricos do estudo. Desse modo, acreditamos ter realizado um trabalho de tese que, pela própria natureza do estudo científico, apresenta-se de certa forma inconcluso, mas que abre perspectivas no campo da Educação Física escolar no ensino médio integrado, pois envolveu o estudo e a pesquisa numa aproximação entre a teoria e a prática como um processo teórico metodológico de certa forma relevante para a discussão da Educação Física como componente curricular no âmbito do ensino médio integrado do IFRN.

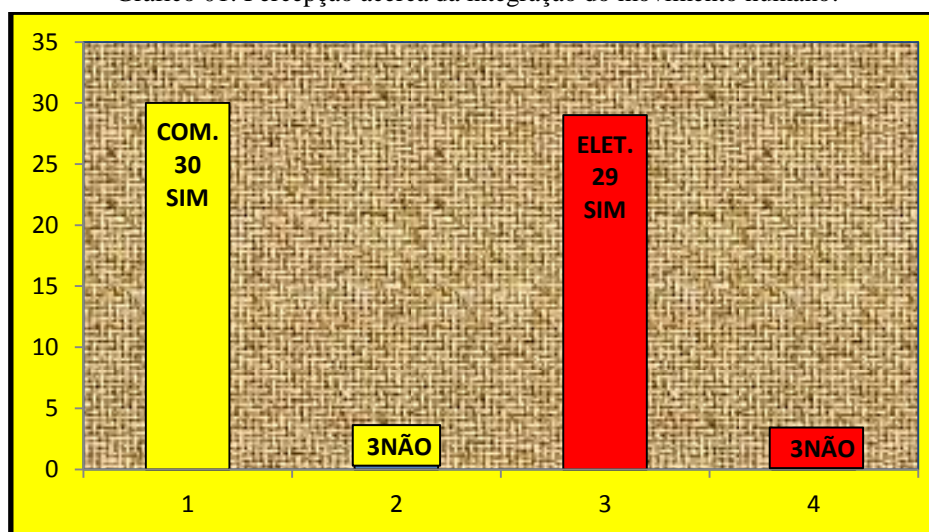
Apresentaremos a seguir, algumas considerações acerca do processo de intervenção e da sua integração com os objetivos do trabalho de pesquisa contextualizados com a fundamentação teórica relativa à concepção do estudo com base nas vozes ressonantes e dissonantes (APÊNDICE H) dos educandos(as). Alertamos que, por ser uma pesquisa do tipo qualitativa, não realizamos um tratamento estatístico das respostas obtidas, apenas consideramos os dados quantitativos das respostas para a tabulação dos dados por meio de gráficos com os percentuais de respostas positivas e negativas de cada quesito, por turma, e apresentamos os comentários que são analisados e discutidos com base nos resultados alcançados.

As respostas que trazem as vozes dissonantes serão consideradas ao final da análise como respostas que representaram a visão de alguns dos educandos (as) sobre a intervenção pedagógica, merecendo uma análise interpretativa, pois estas se constituem no que Alves-Mazzoti (*apud* BETTI, 2010), considera como *Análise de casos negativos*, quando se identifica que nem todos os sujeitos seguem os padrões de respostas e/ou comportamentos esperados, mas que podem ajudar a refinar as explicações e as interpretações relativas aos resultados da pesquisa.

4.6 GRÁFICOS E ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO PÓS-INTERVENÇÃO

Educandos(as) Participantes: 33 da turma de eletrônica e 32 da turma de comércio, perfazendo um total de 65 participantes.

Gráfico 01: Percepção acerca da integração do movimento humano.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

O conceito de movimento humano elaborado a partir da concepção dos educandos (as), (*é a variação de ações corporais humanas resultando em um gasto energético de acordo com objetivos de natureza pessoal ou coletiva que possa trazer satisfação para as pessoas*) foi o tópico inicial da abordagem dos conteúdos que foram trabalhados no ano letivo de 2012. A base conceitual foi pensada a partir dos conhecimentos que os educandos e as educandas traziam consigo acerca da cultura corporal, da ideia e representação do movimento humano em todas as suas dimensões, relacionadas com as suas experiências anteriores.

A dinâmica que foi desenvolvida em sala de aula permitiu que todos (as) educandos (as) emitissem suas opiniões sobre a concepção de movimento humano e a partir do que foi dito, as turmas elaboraram um conceito particular que seria desenvolvido nas aulas durante o ano letivo. Nesse aspecto, procuramos ser o mais fiel possível ao conceito que foi elaborado pelas turmas, como podemos ver nos exemplos das falas a seguir.

- C1 - Tudo que foi planejado e dito foi cumprido.
- C2 - Pois de início não tínhamos o esclarecimento preciso e depois o desenvolvemos.
- C3 - Porque premeditamos antes mesmo das praticas o que fizemos nas aulas e os dois conceitos se encaixaram.
- C4 - Pois de acordo com o conceito elas podem ser sistematizadas.
- C5 - Apesar de pequenas diferenças quanto às palavras empregadas ambos sintetizaram a mesma coisa.
- E1 - Não lembro o conceito da turma mas acredito que se integra com as mesmas praticas.
- E2 - Se integra.
- E3 - Bem parecidos.
- E4 - Ficou bem próximo.
- E5 - Reproduzimos isso nas aulas.

Todas as práticas corporais desenvolvidas buscaram se associar à dimensão conceitual elaborada sobre o conceito de movimento humano sem, no entanto, alienar-se ou negar os seus princípios científicos. A ênfase dada nas aulas, nas pesquisas, nas apresentações dos trabalhos de grupo e nas discussões propositivas das práticas pedagógicas, considerara o que tinha sido configurado e analisado na sala de aula sobre o movimento humano.

Nesse sentido, os fundamentos que nortearam essa investigação em particular do processo de intervenção partiram da compreensão do movimento humano, abordado por González e Fensterseifer (2008, p. 296) ao entenderem os autores que:

I – Compreende-se o homem como ser histórico e social, cujas características decorrem de determinações biológicas e culturais; II – Assume-se que a consciência é um processo semiótico, ou seja, que ocorre com a mediação de signos, dentre os quais os sistemas linguísticos; III – Considera-se que o movimento humano constitui-se na relação dialética e indissociável entre as heranças biológica e sócio cultural, de modo que o movimento humanizado é, a um só tempo, expressão da natureza e da cultura; IV – As características humanas, incluindo a motricidade, só se constroem a partir de processos educativos – entendendo-se educação em sentido amplo, e não apenas como processo formal que ocorre em instituições específicas; V – Assim como o indivíduo humano não nasce com o atributo da consciência, também não nasce com movimentos conscientes.

Desse modo, compreendemos que a relação entre as práticas pedagógicas que envolvem o movimento humano, devem ter como fundamentos os aspectos citados no sentido de ampliar o entendimento do movimento, do próprio ser humano e da consciência das ações pedagógicas, no sentido de possibilitar outra concepção acerca dos meios e dos fins socioculturais da Educação Física enquanto um componente curricular no nível médio de ensino integrado profissionalizante.

Sobre a integração do conceito de movimento humano elaborado no início das ações pedagógicas com as vivências práticas, as respostas dos educandos (as), de um modo geral, apresentaram uma compreensão significativa no que diz respeito ao entendimento entre o aspecto conceitual e o aspecto procedimental. Consideramos que as respostas obtidas representam uma ação pedagógica que contribuiu para ampliar a concepção prévia de movimento humano dos educandos (as) a partir das ações pedagógicas planejadas, discutidas coletivamente e das sugestões do educandos (as) durante as vivências com os conteúdos tematizados.

A escola nos dias atuais vive uma condição que permite, apesar de algumas limitações, a expressão de modos de vida dos adolescentes e a diversidade cultural que influencia sobretudo a dinâmica das relações socioculturais. De acordo com Gonçalves; Vagheti (*apud* NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, p. 67):

A escola anda lado a lado com a sociedade e se encontra no fogo cruzado quanto ao seu currículo. No emaranhado de informações, conhecimentos científicos e de senso comum, a escola está diretamente ligada com o que pode ou não fazer em seu espaço. Quais discursos são validados e que conhecimentos devem ser disponibilizados?

Corroborando o pensamento do autor, compreendemos que o ambiente escolar é um espaço vital para a possibilidade de mudança das concepções tradicionais pedagógicas de como assimilar e transformar os conhecimentos. A Educação Física trabalha

pedagogicamente com as formas de movimento corporal que estão presentes nos diversos modos de manifestação socioculturais. Desse modo, é possível associar os conceitos do movimento humano com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar considerando as experiências, validando discursos e construindo identidades coletivas e singulares.

Para Gonçalves e Vagheti (2012, p.66), os professores, na pós-modernidade estão sentindo na pele como a diversidade cultural está presente no ambiente escolar “[...] a escola se vê frente a desafios que ultrapassam as avaliações externas, os pedagogismos e as disciplinas estruturadas”. Neste sentido, buscamos na nossa intervenção permitir aos educandos (as) uma participação propositiva, crítica, criativa e coletiva para que não apenas o conceito teórico do movimento humano fosse compreendido, mas antes, e principalmente, que as práticas desenvolvidas consolidassem o vivido, o compreendido e o transformado.

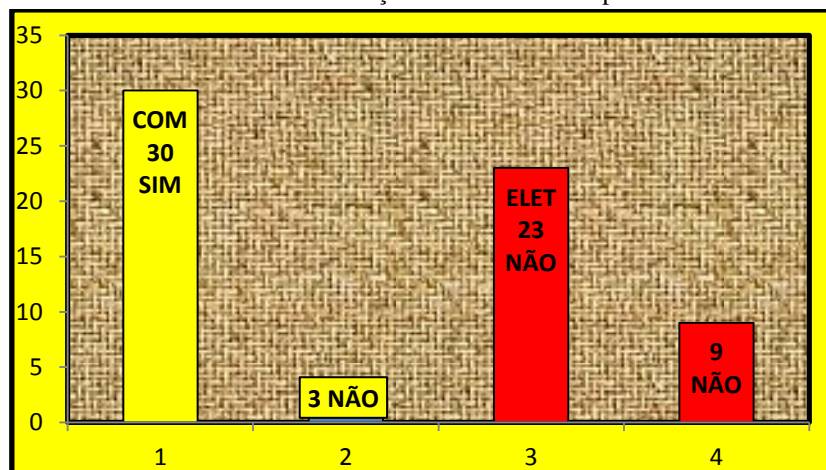
Na investigação realizada, o campo de alcance curricular da Educação Física esteve relacionado ao processo de formação geral dos conhecimentos relativos à cultura corporal, sua relação com o núcleo central estruturante do processo de formação geral e com o eixo tecnológico do processo de formação profissional nos princípios da proposta pedagógica da Educação Física, no contexto do projeto PPP institucional do IFRN. No caso da proposta da Educação Física no IFRN, o elenco dos conteúdos temáticos abordam os jogos e brincadeiras populares, os esportes, as danças, a ginástica e a temática da qualidade de vida na sua relação com o trabalho dentro do perfil institucional dos cursos integrados da formação profissionalizante, além dos temas transversais comuns à cultura social e aos interesses dos educandos (as).

Na nossa experiência particular, esses conteúdos temáticos foram abordados pela perspectiva pós-crítica do currículo, de modo que as ações pedagógicas compreenderam que “a multiplicidade de vozes no currículo não só permitirá descobrir novas dimensões de muitas experiências, como também revelará novas formas de ver a cultura e a Educação Física dominantes” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 238). O conceito de movimento humano foi abordado na concepção pós-crítica ao propiciar aos sujeitos a vivência de conteúdos a partir da sua imagem e apropriação conceitual.

O que se propôs, portanto, foi uma releitura das estratégias pedagógicas que tradicionalmente têm sido utilizadas pela simples transmissão e reprodução das formas de movimento pela Educação Física, principalmente no ensino médio que é o ciclo de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino básico do 1º ao 9º ano,

ouvindo os educando(as) e estabelecendo um diálogo que possa discutir no presente como as coisas são apresentadas além das aparências culturais disseminadas na sociedade além da crítica pelo que está estabelecido como conhecimento.

Gráfico 02: Conceito da Educação Física como componente curricular.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A relação entre as categorias conceituais dos conhecimentos que fazem parte da Educação Física, como componente curricular, foi desenvolvida e investigada no sentido de sabermos se mudanças ocorreram nos educandos(as) após as práticas pedagógicas realizadas. Mesmo com um percentual de respostas significativo das duas turmas, compreendemos que o aspecto investigado não se estabelece de forma simplista ou de modo fácil no plano cognitivo dos educandos(as). Pressupomos que o percentual negativo deva-se ao aspecto da dificuldade de entender um conceito relacionado a uma dimensão curricular do componente ou por algum fator de dificuldade de compreensão dos educandos (as) ou de envolvimento com as atividades desenvolvidas, haja vista que o grande número de disciplinas não permite o foco em apenas um dos componentes alterando o juízo de valor dos mesmos.

Trazemos algumas falas do educandos acerca da questão investigada.

- C6 - Pois com ela foi possível eu tirar varias duvidas.
- C7 - Com isso eu tive uma visão mais aberta sobre o tema.
- C8 - Porque podemos aprender sobre coisas a mais que só víamos seu exterior.
- C9 - Justamente pelos conhecimentos adquiridos.
- C10 - Pois obtive um conhecimento mais amplo acerca do conteúdo, através de pesquisas.
- E11 - O conhecimento mudaram, ocorreu um acrescimo do conhecimento.

- E12 - Devido a vivencia ter sido maior.
- E13 - Comecei de forma melhor a matéria.
- E14 - Pois consegui expandir minhas ideias.
- E15 - Pois qualquer conceito de qualquer assunto pode servir no futuro, seja de Educação física ou não.
- E16 - Pois a educação física não é só uma matéria de correr, mas sim nos ajudar a aprender melhor sobre o nosso corpo e conhece seus limites também.

Outras experiências e um tempo maior de intervenção poderão representar uma mudança mais significativa na percepção conceitual dos educandos e educandas dos cursos técnicos integrados profissionalizantes do ensino médio do IFRN, haja vista que conceitos são construídos e transformados ao longo das experiências que os seres humanos têm em suas vidas nas diversas esferas socioculturais e dependem do nível de aderência dos sujeitos envolvidos na ação e das variáveis intervenientes identificadas por Martin colaboradores (2000) e Salis e colaboradores (1997) citados por González e Fensterseifer (2008), classificadas em categorias individuais, atléticas, interpessoais, ambientais, sociais e diretrizes públicas.

Identificar a cultura corporal pelas diversas práticas que os indivíduos realizam em seus diversos contextos socioculturais, assim como consolidar essa cultura entre os grupos sociais, é uma das funções sociais da Educação Física escolar. De acordo com González e Fensterseifer (2008, p. 111), “é evidente que, dentro dessas práticas, o esporte ocupa um lugar de destaque. No caso da realidade brasileira o esporte se contrapõe, e até se sobrepõe às diversas manifestações da cultura corporal”.

Buscamos associar nossas práticas ao conceito apresentado por González e Fensterseifer (2008, p. 112), no qual, a cultura corporal é composta por “todas aquelas atividades que envolvem o se movimentar humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio cultural”, assim sendo, acreditamos que, nessa perspectiva poderemos transformar a visão da Educação Física como um componente curricular que trata da cultura corporal em toda a sua amplitude para os (as) educandos (as).

Procuramos saber se os conceitos dos educandos (as) acerca da Educação Física como componente curricular que trata dos conhecimentos da cultura corporal mudou após o processo de intervenção pedagógica realizada no ano letivo de 2012. A partir das falas dos educandos (as), podemos compreender que as questões que envolvem a concepção da Educação Física como componente curricular estão diretamente ligadas

ao protagonismo docente e à interação dos educandos (as) para que eles possam ampliar os conhecimentos relativos ao componente curricular de acordo com a tendência pedagógica desenvolvida.

Nesse sentido, nos posicionamos de forma contrária à concepção dominante do currículo educacional que perpetua os interesses de setores privilegiados da sociedade (NEIRA; NUNES, 2008). Preferimos abrir uma discussão sobre a natureza do conhecimento da cultura corporal a partir das experiências prévias dos educandos(as) de modo que estes pudessem perceber a relevância do componente curricular não apenas no processo de formação educacional, mas antes e principalmente na ampliação desses conhecimentos, modificando assim, o modo de perceber como o conhecimento se integra com a vida cotidiana.

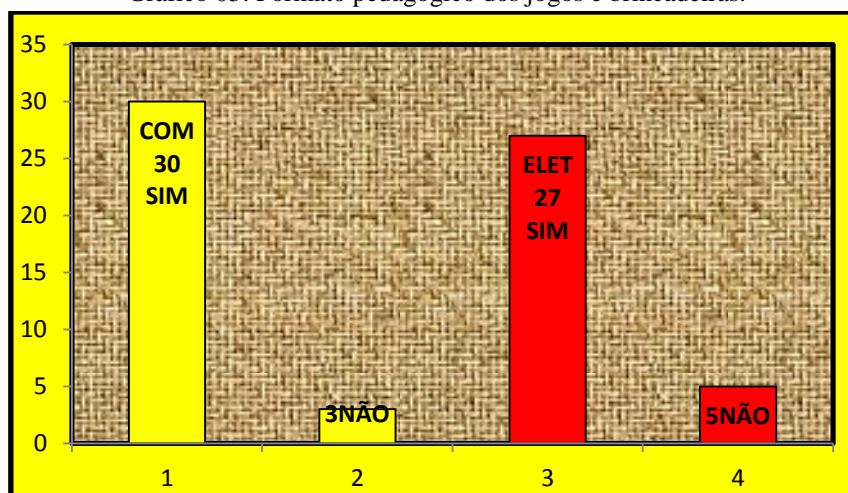
Assim, como pensam Neira e Nunes (2008, p. 106):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, virtualmente, envolvido naquilo que fazemos, naquilo que somos, naquilo que podemos vir a ser. O currículo é um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade.

Desse modo, os conceitos são elaborações que não podem ficar deslocados do nosso modo de ser e do fazer cotidiano. Somente uma interação plena entre a dimensão teórico-prática, entre o que aprendemos e o que vivenciamos poderá transformar o que está posto como verdade absoluta sobre o conhecimento que permeia o currículo tradicional na educação.

Identificamos assim, a resposta para a nossa primeira questão de estudo, ao evidenciarmos para os educandos e educandas o diálogo permanente como fundamento para as ações pedagógicas com a diversidade da cultura corporal, respeitando as suas experiências anteriores com o movimento e apresentando a forma de tratamento pedagógico com as vivências, as pesquisas, os trabalhos, os seminários, visando ampliar o conhecimento no processo da formação geral e configurando assim, uma nova perspectiva da identidade pedagógica para a Educação Física como componente curricular.

Gráfico 03: Formato pedagógico dos jogos e brincadeiras.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Ao discutir a concepção do jogo no ambiente escolar, González e Fensterseifer (2008) lançam a hipótese de que a escolarização da Educação Física tende a reproduzir uma forma de jogo dominante e uma forma de jogar dominante. Este modo de compreender a cultura do jogo é uma forma de transgredir os processos lúdicos, afetivos e cognitivos dessa cultura corporal.

O jogo é uma forma complexa da brincadeira, que traz em si, uma essência que traduz a natureza humana universal. Não procuramos, ao desenvolver o conteúdo jogo uma definição exata ou com base em uma das teorias disponíveis que abordam e defendem a aplicação do jogo no mundo sociocultural. Buscamos, portanto, uma exploração das brincadeiras e dos jogos sem estabelecer uma distinção conceitual entre essas duas categorias da cultura corporal. Exploramos as experiências anteriores com as brincadeiras e jogos dos participantes do estudo em diversos ambientes (comunitários e escolares), dos seus familiares e das pessoas da comunidade do entorno residencial deles, vivenciamos os formatos tradicionais e propomos pesquisas e modificações nas estruturas, nas execuções, nos espaços e nos materiais, de modo que os processos criativos e os limites cognitivos dos educandos (as) acerca da brincadeira, do brincar, do jogo e do jogar pudessem ser alterados e que o formato pedagógico desenvolvido nesse conteúdo contribuísse para que surgissem novas possibilidades de entendimento e de vivências dessa categoria da cultura corporal pelos educandos (as) no espaço das aulas de Educação Física.

As falas que seguem são representativas do sentido acima citado.

- C10- Tinha jogos que eu não considerava como jogos.
- C11- Porque consegui ter um conhecimento maior da historia dos jogos.
- C12- Porque consegui compreender melhor cada conceito e conteúdo.
- C13- Pois foi um dos poucos momentos de união da turma.
- C14- Porque ficaram mais dinâmicas as aulas com a teoria em pratica.
- C15- Uma vez que não tinha um conhecimento objetivo sobre o tema, o qual nunca havia estudado.
- E21- E agora estamos bem em relação de jogos e como se preparar para eles.
- E22- Por causa dos ensinamentos divulgados.
- E23- Porque eu estudei.
- E24- Porque vimos novas coisas.
- E25- Antes eu não me interessava por isso.

Nesse sentido, o processo de intervenção pedagógica que vivenciamos com os participantes deste estudo desmistificou os conceitos de brincadeira, de brincar, de jogos e de jogar como processos culturais que podem ser alterados constantemente através da intencionalidade, da criatividade, da percepção, da cognição como elementos educativos fundamentais para transformar o perfil mecânico das práticas corporais tradicionais da Educação Física.

Nos quesitos do questionário aplicado, procuramos saber dos educandos (as) se o formato pedagógico desenvolvido com o conteúdo jogos e brincadeiras populares lhes proporcionou uma ampliação acerca dessa cultura corporal. Além da importância cultural dos jogos e das brincadeiras populares para a sociedade, buscamos, através das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas, o sentido do resgate e da valorização do movimento lúdico para a interação dos educandos (as), promovendo ações de pesquisas, diálogos, criatividade, interação e transformação das regras tradicionais dos jogos e brincadeiras como uma forma de mostrar aos educandos (as) que é possível vivenciar um conteúdo e seu conhecimento de forma plena e lúdica. Para Rangel e Darido (2008, p. 160), “[...] dentro de uma perspectiva de educação, de Educação Física e de jogos, seria fundamental considerar os procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e os valores, como conteúdos, todos no mesmo nível de importância”.

O ponto central da experiência pedagógica com o conteúdo temático jogos e brincadeiras populares esteve focado na possibilidade da flexibilidade e da aplicabilidade das regras dos jogos e das brincadeiras em sua forma e conteúdo, no sentido da cooperação e da competição como elementos culturais integrados. De acordo com Casco (2008, p. 45) “um dos critérios mais importantes a ser lembrado nas rodas de avaliação é se o jogo criado pelos educandos possibilita que todos participem dele do início ao fim, sem forma de saída permanente”.

Nessa perspectiva, buscamos enfatizar que a criação de regras pelos educandos (as) para os jogos e brincadeiras vivenciados pelos grupos de educandos (as) tinha como objetivo primordial a possibilidade da produção de novos conhecimentos sobre a cultura dos jogos e brincadeiras, de forma lúdica e criativa. Desse modo, além da perspectiva criativa, faz-se necessário desenvolver ações pedagógicas que possam organizar os conhecimentos de modo que, o espaço escolar, seja compreendido não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como um espaço de produção de conhecimento.

Para Neira e Nunes (2008, p. 185):

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser tudo isso, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Vivemos uma era em que os conhecimentos estão sendo constantemente atualizados e disponibilizados a todas as pessoas. A velocidade das informações e a sedução dos recursos tecnológicos fazem com que as memórias socioculturais fiquem por vezes, esquecidas pelas novas gerações, que mal vivem o presente e anseiam pelo futuro. Desse modo, as ações pedagógicas que resgatem as experiências corporais e os valores da cultura corporal para os jovens educandos (as), contribuirão para que a interação entre a dimensão política e a perspectiva do conhecimento educacional tornem o campo social mais próximo da realidade que vivemos. Como afirmam Neira e Nunes (2008) parece, pois, inquestionável que, depois das teorias pós-críticas, a teoria educacional crítica não possa voltar a ser simplesmente crítica.

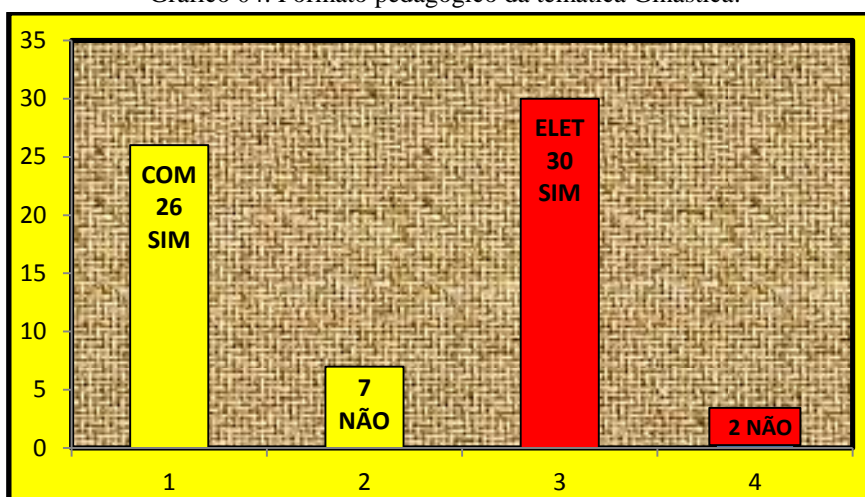
Na Educação Física, temos convivido com várias tendências críticas nas áreas de estudos e pesquisas que advogam para si a verdade do conhecimento epistemológico e, com isso, as repercussões no campo acadêmico e profissional se tornam imprevisíveis. No entanto, compreendemos que, apesar das contribuições teóricas dos campos de pesquisa e suas verdades, faz-se necessário uma integração dos conhecimentos curriculares para que a dimensão educacional da Educação Física escolar possa ser consolidada como um componente curricular relevante no processo de formação educacional em todos os níveis de ensino.

Após as vivências que desenvolvemos ao longo do ano letivo de 2012, mesmo com o fator interveniente de tempo, relacionado à greve dos servidores federais que

estabeleceu um hiato de três meses entre o início e o término da intervenção, consideramos que estas se efetivaram para os educandos e educandas como formas de aprendizagens integradas ao processo de formação geral e, em alguns casos específicos, ao processo de formação técnico-profissional com trabalhos que associaram a dimensão cultural corporal aos processos de formação de outros componentes curriculares através de trabalhos que associaram ideias de como integrar os conceitos, objetivos e a dimensão cultural atuais do movimento humano aos dispositivos técnico-tecnológicos na área profissionalizante.

Desse modo, consideramos que obtivemos a resposta para a nossa segunda questão de estudo ao integrar a Educação Física no espaço curricular procurando evidenciar para os educandos e educandas que a cultura corporal forma a base dos conhecimentos necessários ao processo de formação geral integrada.

Gráfico 04: Formato pedagógico da temática Ginástica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

O conceito de ginástica tem sido revisto a partir da definição da FIG – Federação Internacional de Ginástica como uma prática corporal que abrange um vasto leque de manifestações gímnicas e/ou culturais que deve envolver, principalmente, a interação social. No intuito de ampliar o conceito de ginástica entre os educandos (as) participantes do presente estudo, buscamos introduzir a temática da ginástica geral a partir dos elementos do conhecimento comum a todos (as) acerca das práticas corporais que habitam o imaginário popular.

Vejamos o que dizem algumas das falas a esse respeito.

- C1 - Pesquisamos e podemos ler e aprender sobre essa cultura.
- C2 - Aprendi novos tipos de alongamento e praticas corporais.
- C3 - Por agora ter ideias ao menos de vários conceitos.
- C4 - A partir dos trabalhos desenvolvidos na escola, podemos desenvolver as mesmas coisas em casa.
- C5 - Principalmente com base nas pesquisas.
- E1 - Porque as aulas práticas me possibilitaram aprender mais.
- E2 - Praticamos alongamentos com consciência.
- E3 - Pois descobri para o que cada série serve.
- E4 - Porque antes eu não conhecia muito bem essa temática.
- E5 - Ampliei meus conhecimentos.

Para González e Fensterseifer (2008, p. 212), “tais manifestações se constituem no corpo de conhecimentos que devem ser transmitidos nas instituições escolares, de preferência pelo professor de Educação Física”. Nesse sentido, elegemos o conteúdo ‘Alongamento’ para introduzir o tema da ginástica como uma cultura corporal que tem tido uma repercussão nos meios de comunicação, nas conversas dos grupos sociais, no imaginário da forma perfeita dos corpos, nos aspectos relacionados à saúde e ao bem estar, a consciência corporal entre outros aspectos que se relacionam com a essência da ginástica.

No que se refere à ginástica, o foco da discussão foi em torno da ampliação do conhecimento acerca do conceito, classificações, tipos, aplicações e séries dessa cultura corporal por parte dos educandos (as). Assim sendo, procuramos saber se o formato pedagógico desenvolvido proporcionou aos educandos (as) a ampliação dos conhecimentos acerca da temática desenvolvida.

A temática da ginástica mexe com o imaginário juvenil pelo fato dos adolescentes estarem vivenciando mudanças corporais significativas com repercussões na autoestima e no processo socioafetivo. Os exercícios ginásticos representam uma forma de autoconhecimento, pois, de acordo com Venâncio e Carreiro (2008, p. 228) “o corpo sempre esteve no centro das atenções na história da humanidade, pois é através dele que o homem se manifesta e procura sua inserção na sociedade”. A ideia de sistematização dos exercícios físicos no mundo contemporâneo está ligada ao processo de aquisição de corpos esculturais por meio do ganho de massa muscular com objetivos puramente estéticos denotando, primordialmente, os estereótipos corporais divulgados pela mídia.

Contrários a essa perspectiva, buscamos desenvolver conceitos e práticas corporais da ginástica, de modo que os exercícios planejados pudessem ser praticados nas aulas por todos os educandos (as) sem exigências de desempenho. Outro aspecto importante foi o de contribuir para a conscientização da importância para a saúde, para

o bem estar e para os aspectos cognitivos advindos da prática corporal da ginástica no cotidiano dos educandos (as).

Dessa forma, buscamos integrar as dimensões pedagógicas do conteúdo ginástica, permitindo aos educandos (as) compreenderem a evolução da ginástica como cultura corporal, considerando a sua história, suas origens e as suas relações socioculturais e econômicas. Além desses elementos, foi possível, no tempo pedagógico destinado à temática da ginástica, vivenciar alguns elementos práticos, desenvolvendo habilidades corporais e a organização dos exercícios o que contribuiu para a incorporação da ginástica no cotidiano, adotando atitudes e valorizando as manifestações corporais da ginástica (VENÂNCIO; CARREIRO, 2008).

Pressupomos que, ao longo do tempo pedagógico da nossa vivência com a temática foi possível desmistificar as concepções acerca da ginástica como uma cultura de alto desempenho atlético.

O espaço privilegiado para que esta condição pedagógica possa acontecer é o espaço da aula de Educação Física. Esse espaço deve ser preservado no âmbito institucional, com estratégias pedagógicas que possibilitem a conscientização dos educandos (as) pela análise e pela concepção acerca das práticas corporais dos grupos que têm sido subjugados no plano dos valores da cultura corporal.

Ao defender o espaço da aula como um espaço didático-pedagógico privilegiado estamos querendo dizer que a aula não deve mais ser confundida com espaço de treinamento esportivo, ou ainda, com escolinha de aprendizagem de esportes. O conceito de aula vai além do que se considera como transmissão da reprodução de gestos técnicos e de elementos tático-esportivos.

A aula deve ser entendida com um espaço de diálogo, interação, comunicação e discordância propositiva entre docentes e educandos (as), no plano cultural do conhecimento produzido no âmbito escolar. Ouvir as vozes falantes, assim como também as vozes que silenciam e que representam assim suas identidades sociais, contribuirá para que a transformação cultural da aula de Educação Física se estabeleça de forma participativa, crítica e produtiva. O poder e a cultura curricular submissa aos determinantes políticos e econômicos sempre estiveram no plano estratégico da pedagogia tecnicista como um elemento de dominação representado pela autoridade do professor como detentor e transmissor do conhecimento absoluto.

Para superar essa condição, Neira e Nunes (2009, p. 240) consideram que:

[...] é importante lembrar que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento. As decisões tomadas em meio a essa luta repercutem nas escolas, nas instituições econômicas, na cultura popular e nas esferas políticas de maneira dramática e, na maioria das vezes com consequências imprevistas.

No entanto, essa repercussão deve acontecer de modo simbiótico, não havendo nenhum tipo de vantagem ou de dominação de uma esfera institucional sobre outra e, principalmente, sobre os indivíduos. No campo do currículo da Educação Física, os currículos que pretendem desenvolver a aquisição de determinadas competências motoras e os que projetam conhecimentos relacionados aos conceitos restritos de fisiologia, nutrição e um estilo de vida ativo, têm sido questionados por representarem interesses políticos subliminares (NEIRA; NUNES, 2008).

Na concepção de um currículo pós-crítico não existe conhecimento que seja determinado a priori. Docentes e educandos (as) serão produtores de conhecimento e essa condição poderá se tornar uma complexidade no sentido de apresentar algumas dificuldades para a prática pedagógica que esteja acomodada nos paradigmas do que está posto como verdade do conhecimento. As experiências docentes e discentes no plano da educação sempre traduzem uma forma de conhecimento que se reproduz e que não se transforma qualitativamente. Para assumir uma pedagogia pós-crítica, docentes e discentes precisam se libertar das amarras reprodutoras do conhecimento. Nesse sentido, Neira e Nunes (2009, p. 241) consideram ainda que:

Na nova posição de produtores de conhecimento, os profissionais iniciam a construção do currículo ao valorizar a experiência dos alunos e promover seus pontos de vista sobre as forças sociais, econômicas e culturais que configuram suas vidas, no caso da Educação Física, a construção histórico-social das práticas corporais às quais tiveram/tem acesso na cultura paralela à escola.

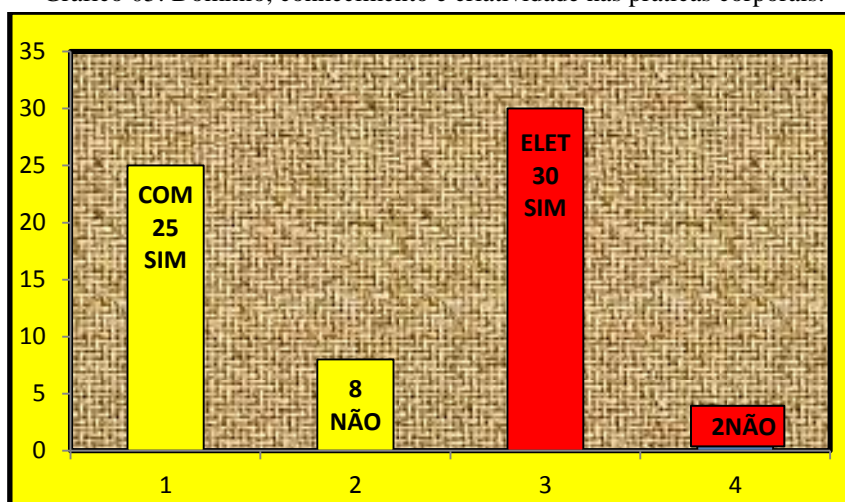
Todos educandos e educandas são produtores e produtoras de conhecimento, todos e todas constroem e subscrevem o currículo como um elemento cultural e político- pedagógico em constante processo de elaboração no âmbito da escolaridade. Assim, ao assumir essa perspectiva cultural o docente promove uma espécie de blindagem cultural, política e social contra as ‘novidades’ dos currículos monoculturais homogeneizantes que há tempos têm predominado no nível médio de ensino.

Para Neira e Nunes (2009, p. 241):

A prática e a produção coletiva exigem que todos os envolvidos estejam municiados de dados obtidos por meio de instrumentos elaborados coletivamente como observações, relatos, narrativas, constatações, entrevistas, questionários ou leituras orais dos signos pertencentes à prática corporal.

Todos os elementos citados estiveram presentes durante o tempo destinado à experiência pedagógica e à vivência com os conteúdos temáticos com as turmas do ensino médio integrado do campus Natal Zona Norte. Considerando que a coerência e o respeito ao que está previsto pela proposta pedagógica da Educação Física dos cursos técnicos integrados do IFRN foi observada pelo aspecto ético do estudo, sem perder de vista a perspectiva da experiência propositiva e transformadora, esta tese pretende se tornar uma contribuição para a discussão em torno do componente curricular, visando acrescentar elementos teórico-metodológicos que possam contribuir para a sua constante reflexão e renovação didático-pedagógica do componente curricular.

Gráfico 05: Domínio, conhecimento e criatividade nas praticas corporais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

O sentido do ato pedagógico é o de fazer pensar e produzir ações que transformem o ser humano na busca da superação dos seus limites do conhecimento. Pensando assim, propomo-nos a desenvolver um formato pedagógico que aproximasse a identidade da Educação Física de “uma unidade e coerência a um discurso processual comum, envolvendo interessados em educação numa prática reflexiva direta, original e radical” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2008).

Pressupomos que a cultura corporal, como matriz teórica que comporta os conteúdos tradicionais e inovadores da Educação Física, precisa ser tratada como

cultura com uma dimensão mediada pela ação dos educadores e educandos(as), vivenciando seus conteúdos que, em reciprocidade podem modelá-la e reconstruí-la de modo crítico, com domínio, conhecimento e criatividade. No entanto, nem todos(as) educandos(as) se envolvem de uma forma inteira e concebem espaço de interesse nos momentos de ação e apenas seguem o que é sugerido por outros constituintes do grupo.

Desse modo as falas trazem alguns pontos de vista acerca do tema em questão.

- C11 - Conseguimos perceber na pratica como se dão os movimentos corporais.
- C12 - Inovamos.
- C13 - Hoje me movimento mais.
- C14 - Deu pra criar mais;
- C15 - Por ser um formato diferente.
- C16 - Pois conhecemos mais e podemos aplicar os conceitos que aprendemos.
- E26 - Sim.
- E27 - Porque mostrou novos meios de executar a mesma coisa.
- E28 - Sim.
- E29 - Pois todas essas atividades ajudam a melhorar as praticas corporais.
- E30 - Porque tive maior abrangência.

Outros aspectos da nossa intervenção que consideramos relevante identificar junto aos educandos (as), diz respeito ao domínio, o conhecimento e a criatividade na relação com as práticas corporais desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica. As possibilidades de criação, domínio e conhecimento acerca das práticas corporais vivenciadas norteou nossa intervenção por entendermos que, assim como pensam Neira e Nunes (2008), os alunos travam contato com o currículo mesmo antes do horário das aulas.

Desse modo, compreendemos a importância dos conteúdos de ensino e aprendizagem, mas antes, valorizamos o método de ensino empregado na relação pedagógica com os educandos (as). Nesse sentido, e apesar de termos uma proposta pedagógica para a Educação Física no âmbito do IFRN, propomos- nos ir além do que diz respeito à experiência pedagógica com um método de ensino que possibilitasse a participação, interação e a transformação criativa dos conteúdos temáticos abordados. Celante, citado por Neira e Nunes (2008), constatou que os professores manifestam certa clareza a respeito dos conteúdos a serem ministrados, mas que apresentam uma deficiência nos métodos de ensino a serem utilizados.

A mediação pedagógica poderá revestir de importância o conjunto de conteúdos da cultura corporal em todos os níveis de ensino. Pensando assim, e agindo

pedagogicamente fundamentados na concepção pós-crítica do currículo, sem desconsiderar a contribuição primordial da concepção crítica, corroboramos o pensamento de Neira e Nunes (2008, p. 239), pois, segundo os autores:

Tratam-se de pedagogias que valorizam o papel do professor como mediador entre o/a aluno/a e o mundo cultural, através de processos de reflexão sobre a vida cotidiana e transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos no contexto da prática social coletiva, que, por sua vez, implicam na transformação da natureza e da sociedade.

Essa defesa teórica se relativiza na realidade política e cultural do mundo das ações educacionais. Penso que a plasticidade do processo educativo no trato com os conhecimentos contribui para que a educação escolarizada possa associar os conhecimentos históricos com o conhecimento social decorrente das experiências dos indivíduos e o conhecimento prático escolar produzido de forma crítica e criativa pelo grupo de educandos(as).

Para que o grupo de educandos (as) possa compreender e interagir com uma proposta pedagógica que priorize suas potencialidades socioculturais devemos partir do conhecimento incorporado culturalmente por estes, pois, como pensam Neira e Nunes (2008, p. 242), “não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir novos conhecimentos como respostas às indagações surgidas a partir de uma indagação real, complexa, recorrendo, individual e coletivamente a múltiplos procedimentos e ações”. Desse modo, a Educação Física poderá ampliar sua função social no âmbito da escolaridade e dimensionar a relevância do componente curricular no processo educativo no sentido universal.

Na proposição desse trabalho de tese, o aspecto fundamental que nos guiou representa uma trajetória profissional que teve início quando do processo de transformação teórica da Educação Física nos anos de 1980 e que sempre buscou desenvolver uma prática pedagógica coerente, através de experimentos com base em pressupostos teóricos metodológicos transformadores. Compreendemos que a prática pedagógica da Educação Física deve sempre considerar os aspectos lúdicos, culturais, sociais e políticos-pedagógicos numa visão ampla da relação da cultura corporal com os objetivos educacionais.

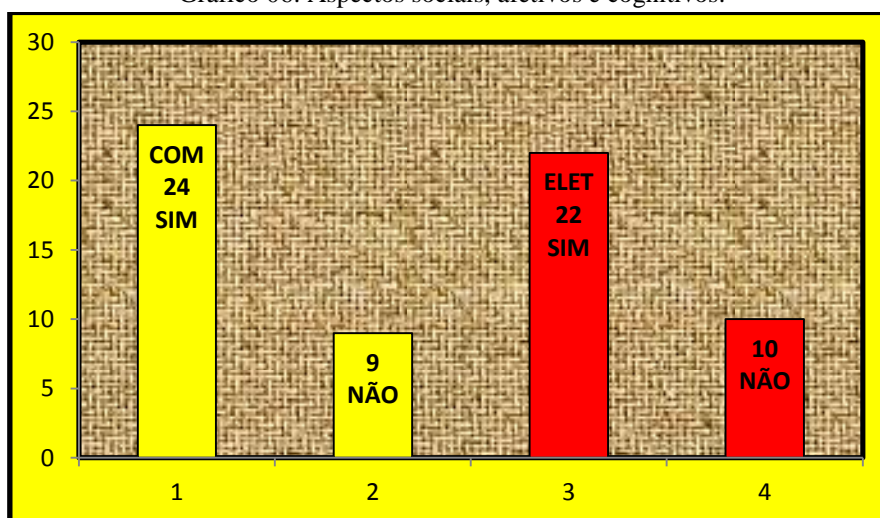
De acordo com Neira e Nunes (2008, p. 240):

Para que se consigam resultados satisfatórios quanto aos objetivos educacionais estabelecidos, isto é, para que se possa desenvolver uma ação pedagógica capaz de possibilitar aos alunos uma visão de totalidade sobre os conhecimentos da cultura corporal, em prol da justiça social, faz-se necessário a estruturação de uma nova visão sobre a aprendizagem no interior do currículo.

Não há ação educacional sem considerar o que está disposto pela configuração curricular no âmbito escolar. Não há como desvincular a Educação Física dos objetivos educacionais e as suas relações pedagógicas com a cultura corporal em todas as dimensões sociais, políticas e econômicas. O currículo sempre foi campo de conflitos de ideias, interesses e objetivos que se articulam com interesses políticos, corporativos e apresentam respostas que nem sempre atendem às expectativas gerais.

No campo do currículo da Educação Física ainda se tem muito caminho para trilhar e muito ainda o que pensar, produzir, avaliar e transformar. Dúvidas existem, assim como existem as posturas profissionais que desconsideram a sua prática pedagógica contextualizada com os pressupostos curriculares e as teorias subjacentes.

Gráfico 06: Aspectos sociais, afetivos e cognitivos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

As dimensões sociais, cognitivas e afetivas presentes na cultura corporal estão presentes nas práticas corporais lúdicas e precisam ser enfatizadas no plano das ações educacionais. Ancoradas nos fundamentos da aprendizagem social, as práticas corporais, as pesquisas, os trabalhos de grupo e as apresentações temáticas da intervenção pedagógica buscam, além de expressar os conhecimentos, práticas e comportamentos considerados válidos socialmente, uma percepção dos educandos (as) acerca do que pode e de como deve ser transformado e, para isso, o envolvimento da

turma seria fundamental, assim como a liberação dos egos pessoais e dos preconceitos de toda ordem como podemos ver nas falas a seguir.

- C10 - Porque todos interagiram e como pessoas diferentes.
- C11 - A turma pode se unir mais nessas aulas.
- C12 - Sim, Principalmente depois da gincana nos socializamos com pessoas diferentes.
- C13 - Todos se aproximaram mais.
- C14 - Porque todo mundo se ama.
- C15 - Sim, a turma ficou ainda mais unida.
- E10 - Trabalhos em grupo proporcionam uma maior socialização.
- E11 - Porque a aula prática sempre une a turma.
- E12 - Pois o movimento geralmente se torna necessário um companheiro e isso melhora a convivência entre eles.
- E13 - Integração da turma.
- E14 - Porque agora a turma vem se integrando mais.

De acordo com González e Fensterseifer (2008, p.28) a socialização “trata-se de um dos fundamentos básicos ou de uma aposta fundamental das pedagogias críticas, que é o desenvolvimento do sujeito autônomo, capaz de compreender criticamente as relações sociais e de agir no sentido de transformá-las”. Os aspectos cognitivos e afetivos entre os educandos (as) das turmas foi também um ponto de observação e análise, haja vista que, pelas ações pedagógicas desenvolvidas buscamos contribuir para que os aspectos citados pudessem estar presentes nas pesquisas, exposições, apresentações, discussões e conclusões sobre as temáticas abordadas.

Nossa intervenção buscou desenvolver não só dinâmicas pedagógicas, mas procuramos também estudar o próprio meio no qual todos os participantes estiveram envolvidos e, desse modo, refletir sobre a ação pedagógica com uma prática social que envolve os aspectos citados, como pontos que se manifestam nas vivências com as temáticas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar.

Corroborando com Rangel e colaboradores (2008, p. 103), compreendemos que:

Nossa proposta caminha na direção do entendimento de que o professor, ao optar por determinada forma de agir, deve estar constantemente *refletindo* sobre sua prática social, como ser um professor que, além de pensar sobre suas ações, e, conseqüentemente, nas reações dos seus alunos (*interação professor X aluno*), é integrante de uma escola e de uma sociedade, ou seja, de uma cultura escolar.

Ao contrário do que o senso comum imagina ensinar não se faz apenas com transmissão de conteúdos, ensinar requer uma compreensão de que todos (as) que se envolvem no processo de ensino e de aprendizagem precisam interagir com

responsabilidades (professores) e autonomia (alunos) na construção do conhecimento. Essas duas dimensões podem contribuir sobretudo para que as ações pedagógicas na Educação Física possam consolidar a importância do componente curricular no âmbito escolar, principalmente no ensino médio, como nível de ensino de aprofundamento dos conhecimentos da cultura corporal no ensino básico.

No atual momento da sociedade globalizada, pensar a Educação Física e o currículo sem o reconhecimento da escola como espaço operacional, no qual se busca promover identidades para o interesse público, consistiria em uma postura no mínimo irresponsável (NEIRA; NUNES, 2009). Assumir o compromisso com a área de conhecimento e com a dimensão de uma educação que vise a qualidade do conhecimento numa perspectiva cultural e político-pedagógica que valorize o componente curricular, torna-se uma prioridade para a Educação Física no atual momento de transformações sociais.

Para Souza Junior (2011), o desafio será o de refletirmos sobre como a Educação Física pode contribuir com um projeto social, desenvolvendo as melhores relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza como centro de suas preocupações, a partir de outra compreensão da formação humana integral. O protagonismo docente se torna assim, uma ação fundamental para que a ação pedagógica da Educação Física possa se revestir de sentidos e significados para docentes e educandos (as).

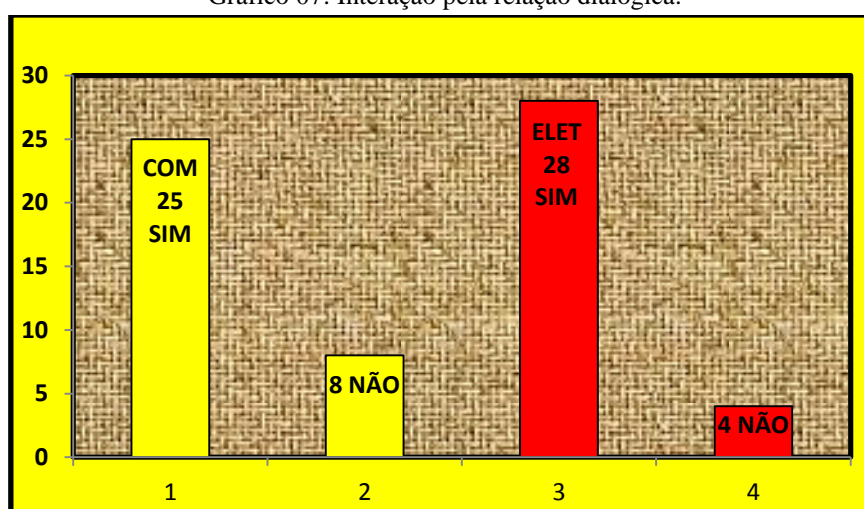
Nossa ideia de caminhar na perspectiva do currículo pós-crítico, pretendeu ampliar a possibilidade das ações pedagógicas e assim superar [...] as investidas homogeneizantes e reprodutoras do currículo moderno e monocultural. Todos constroem práticas e saberes, todos escrevem o currículo (NEIRA; NUNES, 2009). Desse modo, os aspectos socioafetivos e a dimensão cognitiva expressos nas ações dos grupos contribuem para uma compreensão mais elaborada do fenômeno do ensino e da aprendizagem como síntese da dimensão do currículo escolar.

Compreendemos que as aprendizagens são compartilhadas por professores e educandos (as) levando em consideração suas histórias de vida, as experiências cotidianas, as reflexões sobre as ações educativas e a transformação permanente da cultura no âmbito escolar. Nesse sentido, buscamos abranger durante nossa intervenção, aspectos da cultura socioafetiva associados à cultura corporal, por entender que as temáticas desenvolvidas poderiam contribuir significativamente para alcançar nossos

objetivos, tanto no plano do estudo em questão quanto no plano da Educação Física como componente curricular, no âmbito do campus Natal Zona Norte.

No caso específico do ensino médio integrado na nossa instituição, a tradição histórica da Educação Física tem sido a da pedagogia do comando e do desporto competição. O desafio não está somente no desenvolver de uma experiência pedagógica no âmbito do campus Natal Zona Norte, mas também na mudança de pensamento e das ações docentes no campo institucional, que é outro desafio mais complexo e de caráter ético-social que será motivo de investigação posterior à discussão posta nesse trabalho.

Gráfico 07: Interação pela relação dialógica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Os conceitos tradicionais da didática da Educação Física preveem a aprendizagem das técnicas de movimento como foco principal dos objetivos da ação docente. Em contraponto a essa visão limitadora da ação educacional entendemos que a ação pedagógica da Educação Física deve ser e estar revestida de um ato político-pedagógico cultural com uma dimensão histórica e social. Neste sentido, o diálogo entre os sujeitos da educação são imprescindíveis para que eles se reconheçam como participantes de um movimento histórico com implicações políticas, culturais e sociais.

O que temos para ensinar e o que os educandos (as) têm para aprender em Educação Física? Eis uma questão que permeia a ação didática e os fundamentos das tendências pedagógicas do componente curricular. Os processos dialógicos que respeitam a história e a cultura dos sujeitos da educação permitem uma maior interação entre docentes e educandos (as). Vejamos o que nos dizem algumas das falas dos educandos (as).

- C1 - Interagimos bastante durante as praticas.
- C2 - O professor referido se dá muito bem com a turma e torna as aulas mais legais.
- C3 - Pois o professor tem uma boa forma de ensinar.
- C4 - Porque aproximou o professor dos alunos de forma que o conteúdo foi dado de forma mais dinâmica.
- C5 - A relação de aluno e professor foi legal.
- C6 - Nós podemos nos familiarizar melhor com os conteúdos.
- E1 - À medida que os alunos foram orientados pelo professor com o intuito de desenvolver trabalhos organizados.
- E2 - O professor sempre nos pressionou para nos desempenharmos melhor.
- E3 - Pois a relação de aluno e professor foi legal.
- E4 - Porém, quando o professor dá liberdade a algumas pessoas estas acabam tumultuando a aula.
- E5 - Porque a interação entre o aluno e o professor é importante.
- E6 - Porque tendo um contato mais direto com o professor (a), podemos esclarecer possíveis duvidas.

Na realidade, o processo dialógico diz respeito ao processo de leitura e releitura da realidade posta no sentido de apreendê-la e transformar a cultura corporal como um processo de interação corpo/movimento/sociedade. Ao longo do período da intervenção, estabelecemos uma relação dialógica com as turmas buscando sempre, pelo diálogo, uma melhor interação entre o método de ensino e o processo de aprendizagem acerca dos conteúdos temáticos. Desta forma, as respostas dos educandos (as) acerca do processo pedagógico dialógico se fizeram relevantes para o nosso estudo, pois pelas suas falas podemos saber o quanto nossas ações pedagógicas foram importantes para o processo de formação geral de todos (as).

Para Neira e Nunes (2009), é na intervenção pós-crítica que o diálogo entre as manifestações da cultura corporal e a sociedade se desvela. Procuramos dialogar sobre todo o processo pedagógico como uma cultura que, acreditamos, deve estar presente na relação entre professores e educandos (as). Valorizar a história de vida dos educandos (as) e suas experiências corporais, a memória afetiva, as linguagens e a cultura corporal formaram a base da comunicação entre os sujeitos na nossa experiência pedagógica. Sendo assim, as práticas corporais desenvolvidas foram discutidas, escolhidas, vivenciadas e transformadas sempre com base no diálogo entre o professor e os educandos (as).

Essa opção político-pedagógica decorre da compreensão e do reconhecimento que não cabe aos pressupostos intelectuais do currículo a definição dos elementos culturais que ditam de forma absoluta a teorização sobre os saberes escolares, pois esses saberes não estão isolados da experiência social, das identidades culturais e das perspectivas de elaboração de novos conhecimentos. Segundo Neira e Nunes (2009, p. 248) “não será o professor de Educação Física o porta-voz que descreverá e relatará as

práticas corporais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os seus significados para que os alunos os assimilem”.

Nossa postura profissional tem sido construída ao longo da nossa experiência docente, percorrendo os vários caminhos que nos fizeram perceber e agir pedagogicamente a favor de um vínculo com a comunidade escolar, pela valorização dos seus conhecimentos e, atualmente, pela associação com os pressupostos teóricos metodológicos da concepção pós-crítica do currículo. Ainda de acordo com Neira e Nunes (2009, p. 249) “a valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporcionará ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas comunitárias, por vezes, desacreditadas pela escola”.

Assim, o resgate das experiências vividas na cultura corporal traduzida nos jogos e brincadeiras, nas formas de ginástica, nas diversas danças, nas modalidades esportivas, nos sentidos das lutas, nas práticas corporais em contato com a natureza, assim como as práticas corporais que trazem aspectos culturais universais, devem ser consideradas pela pedagogia da Educação Física escolar como um direito dos educandos(as) a ser garantido pela instituição escolar e pela prática pedagógica pós-crítica em todos os níveis de ensino da escola básica. Acreditamos que não é apenas um documento curricular que vai transformar o perfil pedagógico de uma área de conhecimento, mas sim uma cultura escolar ampla e democrática.

Pensando nessa perspectiva, consideramos que a produção de conhecimento na dimensão curricular da Educação Física, deve considerar o que está posto como produção da intenção do coletivo docente do IFRN, no entanto, devemos ampliar as possibilidades pedagógicas e permitir que as nossas experiências sejam publicadas, discutidas, trocadas e transformadas constantemente como cultura institucional, como contribuição para o projeto político-pedagógico e como meio de consolidação emergente do componente curricular no âmbito dos cursos técnicos integrados nas modalidades de ensino regular, EJA e subsequente.

Essa emergência está relacionada à tese de que está surgindo no contexto educacional um novo sujeito-estudante pós-moderno nas populações escolares contemporâneas (GREEN; BIGUM, 2009). Esta condição abre uma discussão sobre como as relações culturais de ensino e de aprendizagem na Educação Física ocorrem

entre educadores e educandos (as), na nova configuração identitária social contemporânea que está em constante movimento.

A percepção do corpo/movimento é sentida pelos sujeitos-estudantes pós-modernos, por um lado, no acesso a um mundo virtual amplo, mas, ao mesmo tempo, sentem uma defasagem nas experiências corporais com a cultura corporal na escolaridade básica. Essa questão tem como foco as relações acima referenciadas pelas duas dimensões culturais complexas e contraditórias, mas que pode ser, de certo modo, equilibrada pela ação educacional como um campo de práticas e experiências pedagógicas que possam configurar as identidades de uma juventude que busca situar-se no mundo e, pelo corpo/movimento a Educação Física pode contribuir para essa dimensão existencial.

A contribuição da Educação Física como componente curricular, nesse sentido, deve ter como pressuposto a linguagem corporal, a fala do corpo em movimento. O corpo sentido pelos sujeitos-estudantes numa concepção dialógica, propositiva que considere as temáticas corporais contemporâneas integradas ao processo de formação cultural no aprofundamento do conhecimento e das vivências da cultura corporal. O componente curricular amplia, assim, a sua função sociocultural e se integra ao processo democrático da sociedade, pois a ação pedagógica passa a considerar “a própria formação da subjetividade e identidade do educando pela reflexão sobre sua cultura [...] é pela educação que cada indivíduo apropria-se da cultura, criada historicamente, e adquire condições de desfrutar daquilo que a história produziu” (NEIRA; NUNES, 2008 p. 274).

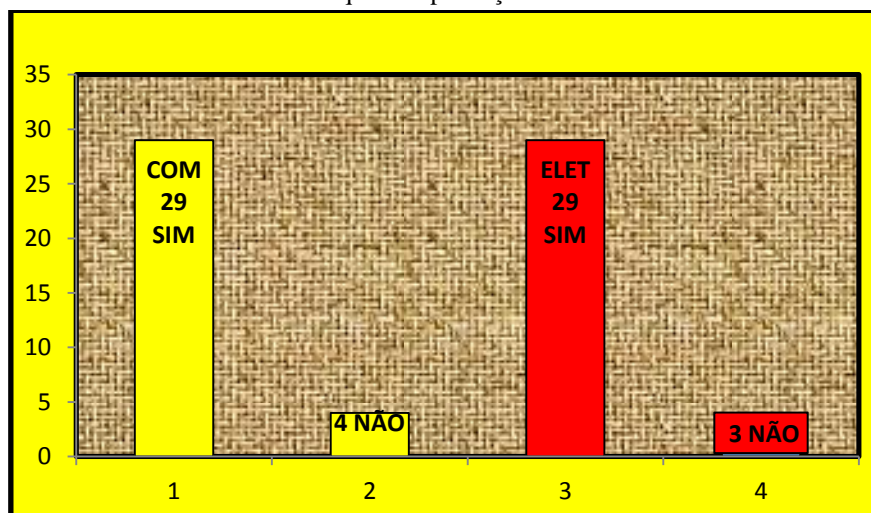
No âmbito da educação profissional no IFRN, a Educação Física como componente curricular tem um desafio cultural que se coaduna com as perspectivas teóricas transformadoras da área de conhecimento nos campos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, com as dimensões de ser humano, educação, cultura, ciência e tecnologia preconizadas pelo projeto político-pedagógico ao transformar as perspectivas do seu fazer pedagógico sustentado pela concepção, reflexão e práticas que subvertam o processo monocultural curricular.

Para Neira e Nunes (2008, p. 275):

À luz dessa concepção, podemos proceder à reflexão a respeito do fazer pedagógico da Educação Física [...] não basta acrescentar ao currículo os jogos: brincadeiras, lutas, ginásticas, esportes etc., é necessária uma releitura da própria visão da educação. É necessário desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente.

Compreendemos que não basta a elaboração de um documento base como intenção de mudança do perfil de um componente curricular. A ação pedagógica é que estabelecerá a conexão entre a proposição e a possibilidade de transformação real a partir de novas e outras investigações no campo pedagógico da Educação Física sobre como ampliar as possibilidades do componente no âmbito do IFRN.

Gráfico 08: Pesquisas e produção de conhecimento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A pesquisa no âmbito acadêmico/escolar tem se tornado um processo fundamental na organização das ações docentes, nas abordagens didático-pedagógicas dos componentes curriculares e na perspectiva de aprendizagem dos conteúdos temáticos. Deste modo, elegemos a pesquisa como um processo de interação dos educandos (as) com as temáticas trabalhadas ao longo do ano, dividindo as tarefas pedagógicas entre aulas teóricas e práticas, pesquisas de campo e *on line*, seminários e apresentações temáticas.

Desse modo, a possibilidade de pesquisar e abordar os temas da cultura corporal foi um meio pedagógico que encontramos de aproximar os educandos (as) da realidade da Educação Física e da sua própria realidade cultural e histórica expressa pelos movimentos corporais. No processo pedagógico da elaboração dos conhecimentos relativos aos conteúdos temáticos, as pesquisas realizadas pelos alunos, com a orientação docente foram essenciais para que as turmas pudessem interagir com a produção de conhecimento da cultura corporal disponibilizada na rede mundial de informações (internet). Procuramos então, saber se essas pesquisas contribuíram para que os conhecimentos e as vivências dos educandos (as) se ampliassem culturalmente.

As falas que seguem refletem o processo de aquisição dos processos de conhecimento adquiridos pelos (as) educandos (as).

- C4 - Tive uma maior e melhor ideia dos conteúdos.
- C5 - Porque todo ensinamento envolve o conhecimento.
- C6 - Quando pesquisamos, podemos aprender coisas novas.
- C7 - Descobri coisas que eu não fazia a menor ideia, além do que ampliou o aquilo que eu já fazia ideia.
- C8 - Passei a fazer outras coisas que de certa forma foi abordado pelo conteúdo.
- C9 - Porque adquiri mais conhecimentos sobre determinados temas.
- E3 - As pesquisas estimularam a fixação do conteúdo.
- E4 - Por que pesquisar sempre amplia nossos conhecimentos.
- E5 - Por que agora eu jogo outros esportes que antes eu não jogava.
- E6 - As pesquisas sempre aumentam nosso conhecimento.
- E7 - Os conteúdos propostos, foram muito importante a ponto de engrandecer o conhecimento e derrubar mitos m relação aos movimentos corporais.

As pesquisas temáticas realizadas em grupo proporcionaram uma troca de informações, uma atitude de busca dos conhecimentos sobre a cultura corporal pelos educandos (as) e se tornou um dos pilares da nossa experiência pedagógica. “A investigação para a transformação é essencial à pedagogia pós-crítica e pode ser empregada para promover o debate entre uma variedade de grupos sobre os temas mais diversos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 250). Aproximar os educandos da cultura corporal por meio da pesquisa é aproximá-los do seu corpo, da sua cultura, da sua própria realidade existencial.

As temáticas relacionadas com os conteúdos abordados foram dimensionadas sem neutralidade e em constante processo de transformação. A apropriação dos conhecimentos na perspectiva pós-crítica do currículo educacional ocorre na medida em que os sujeitos da educação analisam e percebem que a produção de conhecimento da cultura corporal tem sido divulgada pelo paradigma da modernidade com um caráter acrítico, universal, neutro e objetivo.

Pesquisar as temáticas da cultura corporal e analisá-las sob outra ótica que não a do paradigma dominante, permite que essa mesma cultura seja vista por outros ângulos proporcionando aos sujeitos da educação ampliar suas concepções, suas atitudes individuais e coletivas além do estabelecido como verdade pelos discursos dos processos sócio históricos e políticos que configuram a hierarquização das práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2009). Democratizar o acesso às praticas corporais aos diversos grupos sociais promove uma ação que deve ser uma das prerrogativas da função social da Educação Física no âmbito da escolaridade.

As falas dos educandos nos revelam que o processo de apropriação dos conhecimentos e o tratamento pedagógico no formato de uma coeducação, em que educadores e educandos (as) compartilharam saberes e configuraram uma nova relação de aprendizagem dos conhecimentos da cultura corporal, foi vivenciada e proporcionou outra perspectiva para a cultura corporal como base pedagógica da Educação Física na concepção curricular pós-crítica para o ensino médio integrado do IFRN campus Natal Zona Norte.

Esses sentidos e significados estão presentes no contexto da cultura corporal e estão acessíveis a todas as pessoas pelo fato de estarem ligados à experiência vivida ao longo da nossa existência. No tempo da escolaridade, é primordial que possamos acessar as vivências e os conhecimentos dessa cultura pelo que está consolidado como conteúdo tradicional da Educação Física nos diversos níveis de ensino, de forma sistematizada considerando a diversidade de ambientes, de regionalidades, de culturas e das possibilidades de novas criações e recriações para as diversas formas de manifestação e expressão dos movimentos. O direito ao movimento pleno e a valorização dessa cultura no ambiente escolar são dois princípios éticos que precisam ser considerados pela configuração pedagógica da Educação Física.

Assim, como pensam Neira e Nunes (2009, p. 269):

[...] caso sejam atendidos esses princípios, os docentes poderão propor um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores.

Da crítica estabelecida à passagem para novas proposições das configurações da Educação Física no âmbito escolar, deve haver um movimento necessário que, através do diálogo, da troca de experiências, da convivência e do compartilhamento coletivo, rompa com a ideia da cultura hegemônica do desempenho corporal, acentuando a dimensão lúdica do corpo, da natureza e da cultura corporal. Atualmente, convivemos com diversas linguagens corporais, que se manifestam nas identidades e espaços culturais urbanos.

Os jovens do ensino médio trazem consigo algumas experiências corporais da comunidade, da família e da escola, que se traduzem em uma linguagem e, ao mesmo tempo, uma leitura de mundo impressa em seus corpos. Nesse sentido, procuramos

desenvolver um pensar e um agir consciente nas práticas pedagógicas com a cultura corporal acerca dessas experiências anteriores, buscando a possibilidade de uma transformação pela releitura criativa e do conhecimento sistematizado através dos processos didáticos de ensino e de aprendizagem coletivas.

Consideramos que as experiências com o movimento desenvolvidas pela pesquisa e os diálogos estabelecidos de forma perene com os (as) participantes da pesquisa foram fundamentais para que pudéssemos alterar de forma sensível a percepção da linguagem do movimento humano de modo que, após o processo de intervenção, obtivemos a resposta para nossa terceira questão de estudo ao confirmar que foi possível pensar e agir de forma consciente em relação à cultura corporal no cotidiano dos educandos e educandas dos cursos de nível médio integrados do IFRN campus Natal Zona Norte.

No plano do diálogo educativo, Silva (2009) considera que devemos reconhecer o currículo como uma narrativa e, como tal, constituído de múltiplas narrativas podendo estas, serem desconstruídas e ressignificadas tornando-se então, narrativas preferidas às narrativas hegemônicas. De acordo com Silva (2009, p. 206), “a análise de um processo social complexo como o currículo não pode ficar presa a umas poucas categorias, que nos têm sido passadas pela tradição oficial, psicológica e pedagógica, e que apenas estreitam nossa compreensão do que ocorre em seu interior”.

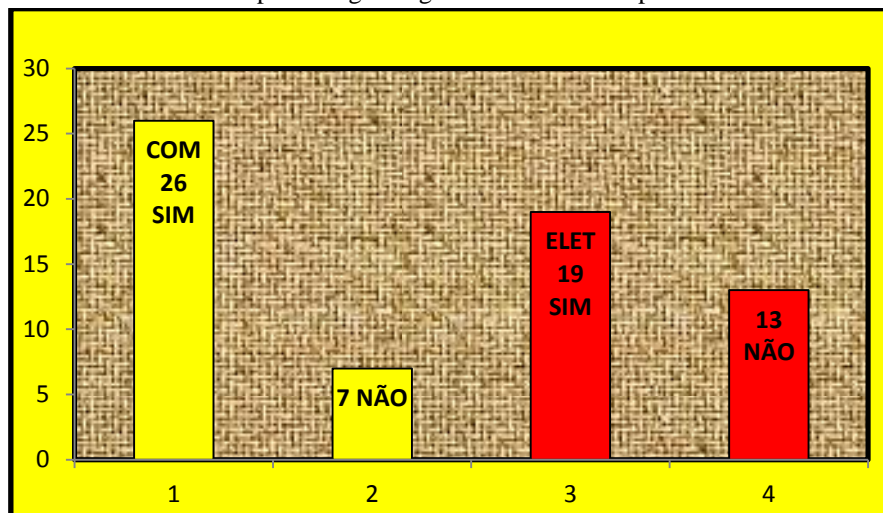
A abordagem econômica tem tido uma importância fundamental para a compreensão do movimento teórico curricular, no entanto, consideramos que o estabelecimento dessa crítica está posta no campo do ideário curricular e que podemos, a partir dela, elaborar novas possibilidades no trato com o conhecimento.

O currículo, é muito mais do que forma ou conteúdo, é a expressão da possibilidade de compreensão do movimento das culturas, das histórias das pessoas, do jogo de cumplicidade entre o ensino e a aprendizagem, da consciência política, da influência econômica, das identidades culturais e principalmente da vontade de querer e de poder saber dos indivíduos.

Nesse sentido, a proposição desta tese foi a de um texto aberto que pode ser visto e revisto como uma história contada que também pode ser recontada inúmeras vezes de diversas formas, por diversos olhares como projeções coletivas do mesmo fenômeno. As narrativas aqui pretenderam ampliar a compreensão que temos do

currículo e das possibilidades da identidade pedagógica da Educação Física como componente curricular.

Gráfico 09: Aprendizagem significativa sobre corpo/movimento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A percepção do corpo/movimento entre os educandos (as) nessa fase da vida, a adolescência, é algo que compreendemos ser de extrema relevância sociocultural, no entanto, temos em mente que o culto ao corpo estereotipado que tem sido divulgado pela mídia, e que tem ocupado espaço no imaginário popular, interfere na percepção imediata, principalmente dos jovens, pois o corpo, como conceitua Foucault, citado por González e Fensterseifer (2008), por meio da sua individualidade e da experiência, recebe o modo de ser da vida, a natureza e o tempo da cultura, sendo assim, uma construção social.

Estar consciente do seu corpo, perceber seu corpo como uma leitura do próprio mundo vivido, requer um esforço da parte dos jovens diante da massificação contemporânea sobre o tipo de corpo ideal, das técnicas invasivas de modificação estética, das técnicas de execução para o ganho de massa muscular, dos tipos de dietas adequadas para manter um corpo esguio, enfim, do que tem sido imposto como imagem do corpo ideal.

Outro aspecto que pensamos ser relevante é o movimento como uma relação dialética e indissociável entre as heranças biológica e sociocultural, de modo que o movimento humanizado é, a um só tempo, expressão da natureza e da cultura (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2008 p. 296). Desse modo, todos os aspectos investigados neste estudo buscaram ter como foco e delineamento de pesquisa, os

elementos que pudessem ter sentido e significado para as categorias e dimensões das práticas corporais vivenciadas pelos (as) participantes do estudo.

Vejamos que dimensões são essas pelas falas de alguns educandos (as).

- C2 - Mudaram-se varias coisas sobre o que acreditava sobre educação física.
- C3 - Pois o assunto foi discutido amplamente e conectou diversos aspectos cotidianos.
- C4 - Porque aprendi mais com o tempo e as aulas.
- C5 - Ampliou o conhecimento.
- C6 - Interagi muito, tive a oportunidade de conhecer novos movimentos.
- C7 - Ocorreu um aumento na aprendizagem.
- E4 - Eu adquiri conhecimento sobre alongamento.
- E5 - Passei a ver e valorizar a matéria de Ed.Fis. de outra forma.
- E6 - Apenas algumas novas formas de movimento.
- E7 - Pois agora eu tenho uma noção de como me alongar e etc.
- E8 - Sim.
- E9 - Pois aprendi coisas que não sabia.

Nessa perspectiva, a adoção da teoria pós-crítica do currículo em Educação Física foi se consolidando como matriz teórica das discussões à medida que as ações do estudo foram se desenvolvendo de acordo com a realidade, em sua especificidade e globalidade (BETTI, 2009, p. 239). Desse modo, buscamos focalizar o problema relacionado nesse estudo com a perspectiva teórica para que fosse possível haver uma relação entre a prática e a teoria dos fenômenos estudados.

A aprendizagem significativa é um dos aspectos considerados como fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem faça sentido para os sujeitos da educação. Assim sendo, procuramos saber dos educandos (as) se a percepção sobre o corpo/movimento teve alguma mudança sensível após as vivências com os conteúdos temáticos no período letivo de 2012.

As práticas corporais possuem uma dimensão cultural que influencia as pessoas a terem uma percepção ampliada do mundo a partir de sua singularidade corporal. Assim, como pensam Rangel e colaboradores (2008, p. 112), foi possível “observar a cultura da aula de Educação Física com todas as suas nuances e implicações, pois a mesma constitui-se num tempo e espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos”, e como essa dimensão própria da cultura corporal, pode promover mudanças na forma de perceber o corpo, seu sentido existencial e sua interação com o mundo.

As respostas dos educandos (as) representam essa perspectiva e demonstram que nossa experiência pedagógica contribuiu para que a cultura corporal pudesse ser vista,

percebida e vivenciada de um modo sensível nas aulas e nas demais ações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física como um componente curricular no IFRN, campus Natal Zona Norte.

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 254):

Quando um currículo pós-crítico da Educação Física [...] exalta as manifestações da cultura corporal popular que persistem aos ataques neoliberais, está a proporcionar não apenas experiências afirmativas para os estudantes pertencentes à cultura subordinada, mas a oportunidade de análise e desconstrução das situações nas quais foram posicionados por atos e discursos.

Desse modo, as desconstruções das práticas e as reconstruções criativas e compartilhadas, podem representar para os educandos novas perspectivas para a cultura corporal e para o modo de perceber seu corpo no mundo a partir do espaço escolar. A integração dos conhecimentos que os educandos (as) trazem consigo para o ambiente escolar, deve ser considerada pelos (as) docentes, de modo que seja procedida uma releitura desses conhecimentos e que os mesmos possam ser ampliados e integrados à cultura e ao cotidiano dos educandos(as) e suas particularidades, potencializando o currículo pela ação pedagógica.

Configura-se então, o que se denomina de currículo em ação, que tem como conceito “o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” (GERALDI, 1994). Não existe, pois, conhecimento universal e *a priori* que possa ter sentido e significado para a transformação da cultura educacional.

Neira e Nunes (2008, p. 277) consideram que “incorporando o universo vivencial dos alunos à pedagogia da Educação Física, o professor também aprenderá atualizando seus conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação onde eles lhes foram apresentados como universais”. No nível médio de ensino, fase do aprofundamento dos conhecimentos do ensino básico, a interação e o diálogo entre docentes e educandos (as) com base nos conceitos, atitudes e procedimentos deverão ser trabalhados pela pesquisa temática dos conteúdos, pelos trabalhos de grupo com exposições/análises/avaliações e pelas vivências criativas das práticas corporais da cultura corporal.

Esse constante movimento de interação entre os sujeitos contemporâneos da Educação Física poderá promover uma nova configuração para o currículo e a identidade pedagógica do componente curricular e, desse modo, abrir novas

possibilidades culturais no âmbito do ensino médio integrado do IFRN. Pensamos e acreditamos que o espaço de interlocução entre os sujeitos da educação é um fator primordial da ação cultural e político-pedagógica que deve ser ponto de reflexão permanente no planejamento da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN.

Neira e Nunes (2008, p. 278) entendem que:

Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade da qual os/as alunos/as são parte, entrarão na sala de aula a história oral e a cultura das suas comunidades, que poderão, em seguida, serem documentadas e vivenciadas, enriquecendo a experiência da aprendizagem.

Essa possibilidade se integra aos pressupostos teóricos e metodológicos desta tese como principal referência transformadora para a ação pedagógica docente/discente na Educação Física escolar. A nossa contribuição a esse debate, traz à superfície a discussão sobre a função sociocultural da Educação Física no ensino médio integrado como uma ação político-pedagógica na interlocução necessária entre os sujeitos da ação pedagógica no âmbito institucional.

Nesse sentido, assumir uma postura profissional que defenda uma concepção teórica acerca de determinado aspecto fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, na Educação Física do ensino médio integrado, nos traz uma sensação inicial de que estamos trilhando caminhos certos, imaginando e pensando possibilidades pedagógicas que se contextualizam com a realidade e anseios dos sujeitos da educação, compartilhando as ideias e pisando num terreno fértil.

À medida que nos apropriamos dos elementos que constituíram o trabalho de tese, percebemos que o caminho que escolhemos para trilhar foi sendo percorrido de forma satisfatória, principalmente quando iniciamos nosso trabalho de intervenção pedagógica com os educandos (as) que participaram da experiência de forma espontânea, consciente e comprometida com os objetivos do componente curricular.

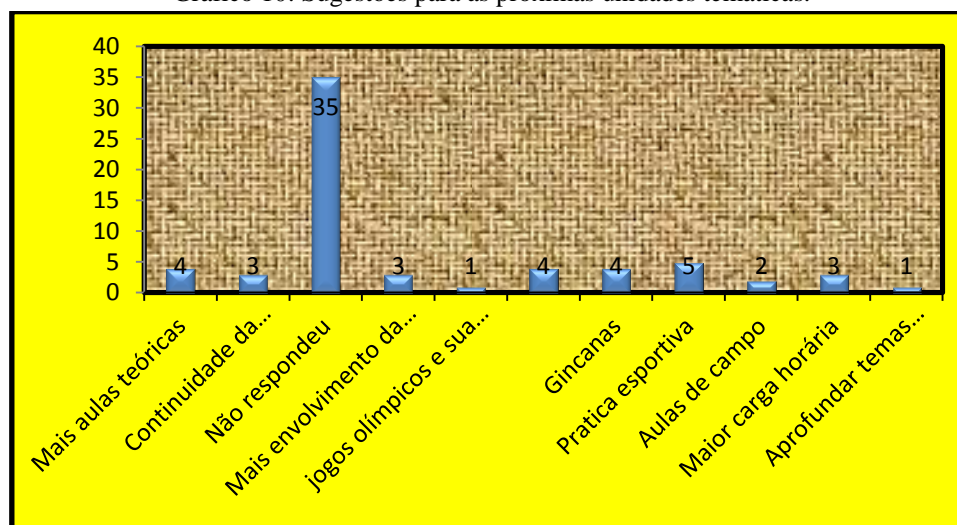
A Educação Física tem sido uma área de conhecimento que ainda se ressent, salvo as experiências exitosas, de uma política pedagógica que possa ser desenvolvida na diversidade cultural das instituições escolares e nos diversos níveis de ensino considerando a realidade e a necessidade dos sujeitos da educação. Para isso, a universalização curricular deve ceder espaço para as experiências singulares e subjetivas, compreendendo a materialidade do fenômeno do currículo sem, no entanto, estar preso as suas determinações pontuais, oficiais e /ou institucionais.

Neira e Nunes (2009, p. 241), consideram que:

Na nova posição de produtores de conhecimento, os profissionais iniciam a construção do currículo ao valorizar a experiência dos alunos e promover seus pontos de vista sobre as forças sociais, econômicas e culturais que configuram suas vidas, no caso da Educação Física a construção histórico-social das práticas corporais às quais tiveram/tem acesso na cultura paralela da escola.

Assim sendo, a contribuição desta tese vem de encontro ao pensamento citado por entendermos que essa perspectiva poderá revestir a prática pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado de novos sentidos e significados culturais, pelo fato de que a educação não se faz de forma unilateral, dirigida, reproduzida. A participação e o envolvimento dos educandos (as) como um aspecto da prática pedagógica da Educação Física que considera os indivíduos como possuidores de cultura e que podem, assim como devem, propor ideias, linguagens, acessos e inclusões de recursos de comunicação e tecnologia poderá ter uma relevância notável no processo de formação geral contextualizada com a formação profissional dos cursos técnicos integrados de nível médio.

Gráfico 10: Sugestões para as próximas unidades temáticas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Concluindo a investigação pós-intervenção, perguntamos aos educandos (as) quais seriam as sugestões que poderiam ser propostas para as próximas unidades temáticas do componente curricular. Neste quesito, não obtivemos um número significativo de respostas propositivas. Poderíamos entender que os educandos (as) não se interessaram em propor novas ações, ou então que os mesmos estariam satisfeitos como o desenvolvimento do processo pedagógico do componente curricular.

As análises desse quesito em especial podem sugerir alguns aspectos avaliativos do processo de intervenção e dos sujeitos tais como: a) os educandos (as) não se interessaram em sugerir vivências porque não consideram que isso seja importante; b) os educandos (as) estão satisfeitos com o processo de ensino e de aprendizagem; c) o docente atende às expectativas dos educandos (as) quanto a confiança no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos; d) os pressupostos da proposta pedagógica da Educação Física dispõe a sequencia dos conteúdos/vivências entre outras possibilidades de inferências acerca do investigado.

O nível de maturidade dos sujeitos participantes/colaboradores da pesquisa é outro elemento que pode ter influenciado. Não podemos creditar um nível de responsabilidade maior do que os educandos (as) podem ter na emissão dos seus juízos de valores acerca do processo e talvez a pergunta me si, possa estar deslocada do sentido do estudo. Enfim são várias conjecturas a serem feitas no sentido de analisar, avaliar a perspectiva do estudo/pesquisa.

No entanto, mesmo com o número significativo das respostas nulas, nossa análise nos leva a acreditar que nosso trabalho tenha surtido um efeito positivo nos grupos participantes da pesquisa como podemos observar pelas amostras das falas a respeito das aulas de Educação Física que colhemos junto aos alunos da turma de Comércio numa avaliação subjetiva e informal como elemento de auto-avaliação docente que não incluímos como um instrumento formal, mas no nosso ponto de vista apresentam opiniões significativas para o pesquisador.

As falas que seguem são uma amostra dos depoimentos coletados.

- C3 - As aulas vem sendo aplicadas de maneira correta, e com exercícios que vem sendo importante no dia-a-dia, também com as teorias que ajuda a conscientizar.
- C8 - O professor apresenta uma postura coerente, conforme a disciplina, mantendo um comprometimento com a mesma, porem nas dinâmicas de aula “encontram-se” escassez, podendo haver mais criatividade nas dinâmicas.
- C15 - As aulas são bastante proveitosas, pois o professor é bastante dinâmico e comunicativo com a turma. De certa forma a turma também é bastante integrante, pois os alunos se relacionam bem com os outros e com o professor.
- C21 - Particularmente, eu acho que a escola deveria proporcionar mais aulas, entretanto as aulas que nós temos são bem proveitosas e os alunos conseguem interagir uns com os outros.
- C28 - As aulas geralmente são bem proveitosas, pois as vezes nós interagimos com o que está sendo explicado e nós gostamos muito desse tipo de aula.

C31 - As aulas são bem agradáveis, pois eu consigo “sugar” esse aprendizado a adicionar ao meu cotidiano. O professor é bem presente nas aulas, a relação entre professor – aluno é bastante boa e o professor explica muito bem os conteúdos.

O registro da participação propositiva dos educandos (as) traduz o respeito que tivemos enquanto grupo social ao longo do processo de intervenção de forma recíproca, na qual o diálogo sempre foi a base de resolução, sugestão e de orientação acerca das ações e questões pedagógicas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que um dos compromissos da Educação Física com a formação de uma geração de jovens no campo do ensino médio, como uma etapa da formação básica tem uma relevância fundamental, pois se trata de um tempo/espaço de mudanças socioculturais que se refletem na dimensão corporal e deve ter como sentido cultural o seguinte desafio:

Buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares (BRASIL, 2006, p. 220).

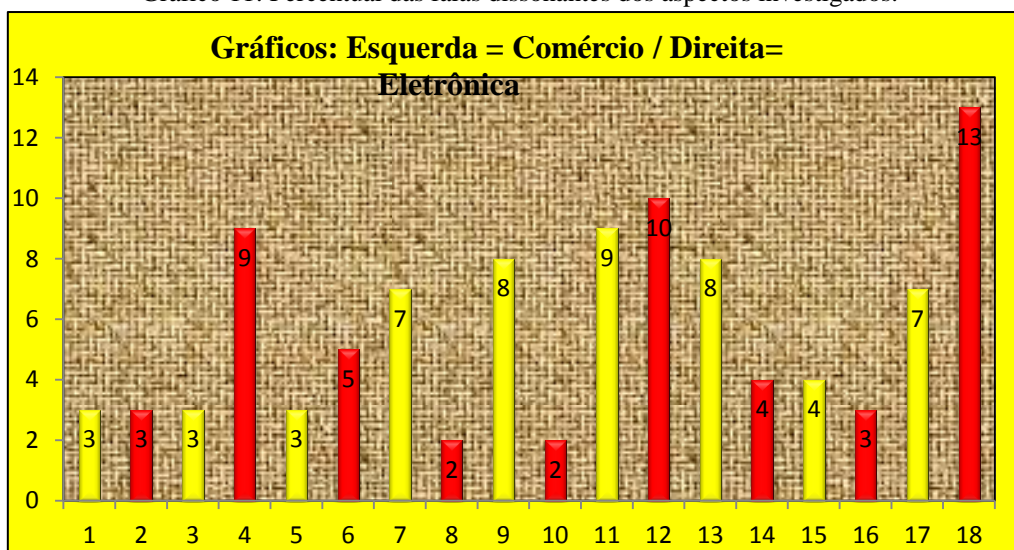
Essa consideração acerca das individualidades que se misturam nas ações coletivas traduz uma riqueza cultural que se manifesta nas expressões corporais da cultura corporal. Falar dos sujeitos desta pesquisa de tese nos traz satisfação pessoal e profissional pelo fato de que, mesmo tendo o recorte temporal relativo à intervenção concluída, a relação sociocultural continua nas séries sequenciais do percurso da formação geral.

Quando pensamos ou falamos sobre perspectivas para alguma prática social, geralmente, remetemo-nos a alguma realidade ideal projetada pelo processo de imaginação que buscamos alcançar e as dificuldades de ordem estrutural e de ordem humana, que muitas vezes se sobrepõem às nossas intenções de mudança.

Nesse sentido, abrimos um espaço para analisar as falas dissonantes que manifestaram seus pensamentos acerca do processo de intervenção pedagógica. As falas dos educandos (as) representam um ponto de reflexão para as intenções de intervenção futuras no sentido de minimizar os aspectos dissonantes.

Apresentamos um gráfico do percentual de cada resposta, um exemplo das falas dissonantes e a seguir teceremos um comentário acerca das mesmas.

Gráfico 11: Percentual das falas dissonantes dos aspectos investigados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

- E30 - Não lembro o conceito da turma.
- C32 - Não, pois já tinha esse conhecimento.
- E30 - Já tinha conhecimentos prévios neste assunto, só recebi informações complementares.
- C33 - Por não conseguir concentrar-me de forma a entendelo.
- E32 - Porque eu já sabia muito.
- C27 - Pois eu já tinha conhecimento nessa área.
- E03 - Não, Já sabia.
- C33 - Pois além de conhecer muitos deles não participei efetivamente.
- E32 - Apesar das aulas, eu continuo sem muito domínio, mas acredito que tenho um bom conhecimento.
- C25 - Não porque as pessoas não cooperavam com o grupo que estava apresentando.
- E28 - Não. As pessoas são antissociais.
- C26 - Não houve muita diferença em relação a isto.
- E32 - Eu acho que não afeta.
- C32 - Eu fiz ctrl + c/ctrl+v.
- E31 - Já tinha conhecimento e houve mudança alguma.
- E32 - Já tinha conhecimento sobre isso.
- C30 - Não lembro nem o que almocei, quanto mais assuntos anterior à greve.

As falas dissonantes contribuíram para que as ações pedagógicas se fortaleçam e possam abarcar o maior número possível de sujeitos participantes de forma consciente e precisa. Respeitamos essas falas, mas respeitamos ainda mais as falas ressonantes e buscaremos encontrar um equilíbrio entre todas as falas e as ações desenvolvidas como avaliação da ação do pesquisador. Não queremos minimizar o valor dessas falas adjetivadas como dissonantes, consideradas assim, como contra ponto as falas que observaram e sentiram os aspectos positivos da intervenção. Apenas entendemos que o tempo da intervenção talvez não tenha sido o suficiente para alterar significativamente as opiniões de

todos os sujeitos acerca do processo de intervenção a partir das suas experiências anteriores e o choque cultural com a Educação Física no âmbito do IFRN e, quando estamos trabalhando com seres humanos, ficamos sujeitos a modos de interpretação, reações emocionais, processos afetivos, aspectos cognitivos particulares entre outros aspecto que podem se manifestar e intervir sobre modo nos resultados de uma pesquisa.

Algumas falas revelam certo distanciamento de alguns educandos (as) do sentido do processo de intervenção, no entanto, compreendemos que essa situação problema pode ocorrer quando desenvolvemos pesquisas educacionais com seres humanos, pois existem várias intervenientes contextuais. Compreendemos que existem outras exigências no campo dos componentes curriculares da formação geral e profissional que envolve o tempo e a dedicação dos educandos (as) aos processos de ensino e de aprendizagem. Numa pesquisa em educação, com as características da nossa, não podemos ter exclusividade de tempo e de pessoas no desenvolvimento do processo.

O trabalho realizado contou com a colaboração dos educandos e educandas dentro das possibilidades de cada um e, por isso, estamos extremamente agradecidos e agraciados, por termos convivido com pessoas em processo de formação, não apenas no plano educacional, mas antes como seres humanos dotados de sensibilidades, inteligências e corporeidade integradas.

As questões que envolvem a Educação Física, o currículo e a cultura pedagógica ainda são temas pertinentes e que sem dúvidas, continuarão sendo motivos de abordagem em pesquisas, de temas para discussões em congressos e de experimentos pedagógicos no campo da educação básica. A história singular da práticas corporais dos indivíduos se constrói pelas experiências vivenciadas no percurso de suas existências. No tempo da escolaridade, as experiências corporais, como objeto de intervenção pedagógica da Educação Física, devem acontecer pelo diálogo, pela sistematização, pelos processos criativos, para que tenhamos um novo paradigma pedagógico para o componente curricular, considerando a diversidade cultural, valorizando e enriquecendo as culturais regionais e particulares de cada espaço escolar.

A desconstrução dos princípios arraigados do instrumentalismo pedagógico na Educação Física escolar não tem sido algo fácil de acontecer apenas pelo discurso teórico. As condições políticas, socioculturais e econômicas intervenientes têm sido fatores que obstaculizam o processo de transformação na área de conhecimento e suas implicações nas práticas pedagógicas nos diversos níveis de ensino. Desse modo, o

protagonismo docente e a participação discente se apresentam como uma das possibilidades intencionais de mudança do paradigma pedagógico para a Educação Física na instituição escolar.

Este trabalho de tese teve a colaboração fundamental dos educandos (as) das turmas de Eletrônica e de Comércio dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN-campus Natal Zona Norte. O envolvimento coletivo nas ações pedagógicas das aulas, nas pesquisas e seminários temáticos, nas exposições dos trabalhos de grupo, nos relatórios de aulas, na frequência e na participação nas aulas, enfim, em todo o processo que se efetivou durante o ano letivo de 2012, foi de suma importância para que os trabalhos relativos à intervenção fossem desenvolvidos de forma satisfatória no plano da docência e no plano da interação discente com o componente curricular.

Desse modo, corroboramos o pensamento de Neira e Nunes (2009, p. 277), acerca da ideia da educação intercultural ente os sujeitos da Educação.

Uma educação intercultural apropria-se dessa perspectiva e promove outras narrativas nas quais as vozes que nunca tiveram o poder de narrar possam ocupar, mesmo que temporariamente, uma condição de hegemonia cultural. Possam descrever a si mesmas e o modo como elas veem a si e ao outro na representação. Possam afirmar suas identidades e validar o direito à diferença.

O sentido essencial desta tese residiu na dimensão intercultural para a Educação Física no ensino médio integrado, como um trabalho fundamentado nas narrativas dos educandos (as) e pela concepção pós-crítica do currículo educacional que rejeita as explicações óbvias e instituídas como verdades no objetivo de regular e controlar os sujeitos da educação.

Ao contrário, a perspectiva pós-crítica abre possibilidades para novas linguagens, fortalecendo as narrativas dos que sempre ouviram e calaram suas vozes e, desse modo, confirmamos a tese de que a elaboração de uma proposição teórico-metodológica com base no processo de diálogo sustentado pela teoria pós-crítica do currículo, possibilitou uma configuração transformadora para a identidade pedagógica da Educação Física na condição de componente curricular nos cursos técnicos integrados de nível médio no IFRN-Campus Natal Zona Norte.

Um pós-curriculum promove inusitados modos de ser e de existir como educador afirma que só pode configurar-se como uma experiência emancipatória, como um projeto coletivo de liberdade, como batalha por uma educação que faça diferença social.

Sandra Mara Corazza

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Este trabalho culmina com uma fase de consolidação da minha vivência como professor de Educação Física, em que atuei em vários níveis de ensino com experiências no ensino básico na escola fundamental do atual sistema seriado do 1º ao 9º anos em nível estadual e municipal, no antigo curso de magistério do 2º grau com a formação de professoras polivalentes para atuar no ensino fundamental, no ensino médio não profissionalizante em nível estadual, no ensino superior nos cursos de proformação e de graduação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e atuo há 19 anos no ensino médio integrado profissionalizante no IFRN, nos campus Mossoró e Zona Norte de Natal.

Meu processo de formação profissional coincidiu com dois momentos políticos nacionais. Seu início se deu no final dos anos 1970 e teve seu término com a fase da abertura política em meados dos anos de 1980. Com a revolução teórica da educação Física, o lastro teórico foi sendo construído gradativamente à medida que tínhamos acesso aos elementos teórico-metodológicos transformadores através de cursos de formação continuada de curta e longa duração além das obras que eram publicadas ainda forma tímida pela área de conhecimento.

Ao longo desses trinta e poucos anos pude construir uma alicerce profissional no plano da concepção de uma prática pedagógica crítica e analítica que me proporcionou compreender a necessidade de estar revisando as ações educacionais em suas dimensões filosóficas, epistemológicas, políticas, culturais e pedagógicas sempre a favor daqueles sujeitos que desejavam ser ouvidos e serem considerados como pessoas que estão no ambiente educacional para que estes se sentissem respeitados.

O processo de formação continuada e as experiências no campo educacional da Educação Física com as aulas e a prática esportiva me propiciaram uma condição para o envolvimento afetivo cada vez maior com a minha escolha profissional. As mudanças de visão, as experiências com temáticas da cultura corporal, a concepção do esporte como uma cultura acessível às crianças, jovens e adultos nortearam a minha postura em todos os espaços pelos quais transitei na condição de professor de Educação Física.

Desse modo, foi possível trilhar um caminho singular e ao mesmo tempo comprometido com a educação dos menos favorecidos socialmente, mas não menos culturalmente, o que denotou uma forma de prazer que se renova de forma constante e

perene. As próximas linhas revelam um sujeito que se mistura com uma concepção de mundo e de educação que, com certeza, será uma constante no plano do viver e do experimentar situações, narrativas e possibilidades que se propõe a desafios e a escutar os diferentes, seus corpos, suas histórias num intercâmbio de valores e identidades em permanente construção.

Estamos vivendo numa era de constantes e intensas transformações que influenciam sobretudo a maneira de pensar dos indivíduos, modificam e integram a diversidade cultural com implicações no processo de ensino e de aprendizagem educacional. Os recursos tecnológicos, os processos de comunicação virtuais, conceitos e procedimentos pessoais estão presentes no cotidiano dos educandos(as) e exigem dos educadores reflexões apropriadas para interagir de forma crítica e propositiva com o novo perfil da comunicação na sociedade pós-moderna.

As formas de disseminação do conhecimento estão ao alcance de todas as pessoas de uma forma pronta e diversificada pela rede mundial de informações. Desse modo, a produção de conhecimento requer dos educadores a percepção desse movimento e um permanente cuidado no tratamento metodológico com os conhecimentos curriculares. A amplitude da cultura corporal como conhecimento necessário, que abrange áreas culturais, filosóficas, psicológicas, epistemológicas e pedagógicas, vem sendo constantemente revisitada por estudiosos que associam o corpo e o movimento na perspectiva da pesquisa e da intervenção pedagógica na cultura educacional.

As pesquisas, produções e publicações sobre a Educação Física no ensino médio em sua quantidade e qualidade, revelam a necessidade da multiplicação das experiências pedagógicas para que possamos ter uma perspectiva curricular diversificada, mas que aponte para uma tendência de consolidação do componente curricular. Não temos a pretensão de concluir nosso estudo com resultados definitivos e absolutos para a metodologia de ensino, o currículo de conhecimento e/ou para a identidade pedagógica da Educação Física no âmbito do IFRN, mas antes o que pretendemos é apresentar uma possibilidade para novos e futuros desafios pedagógicos no contexto do ensino médio integrado.

As conclusões a que chegamos sobre nosso objeto de estudo, nos revelam que podemos fazer mais pela Educação Física, tendo como parceiros da produção de conhecimento os nossos educandos e educandas. As possibilidades pedagógicas da Educação Física como componente curricular no ensino médio poderão se concretizar à

medida que a participação docente no projeto político-pedagógico que vise contribuir para a formação autônoma dos educandos(as).

Nesse caso, exigem-se ações pedagógicas consistentes que possam analisar e discutir os valores disseminados como os conteúdos exatos da Educação Física.

De acordo com Melo (2008, p. 52):

A Educação Física, a exemplo dos demais componentes curriculares, tem um conhecimento pedagógico que deve ser transmitido na escola e que tal conhecimento advém das manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais ao longo de sua história, sendo de responsabilidade dos professores de Educação Física acessar os alunos a esse acervo para junto praticá-lo, conhecê-lo, re-criá-lo e buscarem leituras necessárias para sua compreensão.

Nessa perspectiva, a Educação Física poderá ampliar a sua função social e pedagógica ao integrar-se a essa demanda pedagógica e cultural, não apenas por força de lei, mas antes, pela sua legitimação didático-pedagógica no âmbito escolar. A condição para que essa legitimação seja desenvolvida implicará em [...] desatualizar o presente, isto é, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo de outro ângulo, ou seja, exige-se o questionamento dos conhecimentos que serão ensinados (NEIRA; NUNES, 2009, p. 238-239).

No ensino médio integrado, as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais do processo de ensino e de aprendizagem deverão ser consideradas à luz da sua complexidade, no plano de duas categorias fundamentais: a formação dos conhecimentos gerais dos componentes curriculares e a formação profissional na dimensão política, cultural, econômica e social do mundo pós-moderno. Compreender essas dimensões para os conteúdos temáticos da Educação Física, nos permitiu discutir com os educandos(as) o lugar das práticas corporais no processo de formação geral dos cursos técnicos integrados no âmbito do IFRN campus Natal Zona Norte.

As práticas corporais como chaves de leitura do mundo carregam nelas mesmas valores e sensibilidades que precisam de uma tradução ou de uma análise minuciosa para que seus praticantes possam sentir e saber dos seus valores e, assim sendo,

[...] por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa “ideia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e vivida também por outras gerações (BRASIL, 2006, p. 218).

Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Física que aproximasse os educandos(as) das práticas corporais no contexto do ensino médio integrado de forma participativa e lúdica, pois “o contato direto com alunos reais permite um confronto entre o currículo vivido na formação inicial e as possibilidades reais para sua operacionalização no cotidiano de uma escola” (MELO, 2008, p. 52), valorizando as formas de desenvolvimento pedagógico e a interação com os conhecimentos acerca das dimensões da cultura corporal como valor essencial no processo de ensino e de aprendizagem ao considerar que:

Os jovens que chegam às escolas de ensino médio são portadores de saberes e praticantes de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais. Na participação de grupos de sociabilidade extraescolares, os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituem sujeitos sociais autônomos [...] A escola necessita reconhecer o contexto e a realidade de aprendizagem social de seus alunos. Uma das grandes dificuldades encontradas na relação escola-juventude é a tendência que a instituição escolar tem de controlar e conceituar as culturas juvenis (BRASIL, 2006, p. 222).

Em contraponto a dimensão do controle e da imposição de atividades determinadas pelo senso comum da prática pedagógica no ensino médio integrado, nos propomos a desenvolver ações pedagógicas que possibilitassem uma imersão crítica e propositiva, respeitando as identidades juvenis, suas experiências anteriores, suas expectativas e as suas capacidades criativas e transformadoras com as temáticas da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

A socialização da experiência realizada no campus Natal Zona Norte com os demais docentes do IFRN, se apresenta como uma possibilidade que temos para ampliar a discussão sobre qual é a dimensão curricular, pedagógica e sociocultural da Educação Física no âmbito institucional, como também dimensionar a sua contribuição para o ensino médio integrado no âmbito institucional pela via da produção acadêmico-científica, pela divulgação em eventos de caráter científico e em publicações de cunho literário no campo didático-pedagógico.

A troca de experiências pedagógicas poderá fortalecer a concepção teórico-metodológica da Educação Física no âmbito do IFRN desde que, nós docentes, nos propusermos a assumir e conduzir o processo de análise, de avaliação, das experiências, das proposições e das transformações, que sempre se fazem necessárias quando atuamos de forma sistemática e fundamentada em princípios filosóficos e epistemológicos no

campo educacional com uma proposta pedagógica. Consideramos que se faz necessária ainda, uma maior e melhor discussão acerca dos objetivos educacionais da Educação Física, para que a área de conhecimento avance no campo empírico pedagógico como um processo de consolidação do componente curricular no âmbito do ensino básico, compreendendo que:

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola. Para tanto, é fundamental que o coletivo docente reflita sobre o significado de educar para a cidadania. Que elementos, orientações, conteúdos e práticas estão envolvidos nesse processo? O que se deseja e espera desse aluno? Como e para que projetamos a continuidade de seu percurso? (BRASIL, 2006, p. 217).

Nessa relação entre as orientações curriculares e a prática político-pedagógica, a Educação Física poderá encontrar o caminho de sua consolidação no ensino médio. Temos consciência também que, nenhum trabalho acadêmico se sustenta por si e encerra em seus pressupostos conhecimentos definitivos. O grande desafio de uma tese é justamente por a prova a sua fundamentação teórica como um processo epistemológico decorrente da produção de conhecimento.

Diante do contexto atual do ensino médio, que vem passando por constantes transformações de ordem conceitual, a Educação Física pode se integrar ao processo de transformações políticas e socioculturais com implicações relevantes para a sua identidade pedagógica e, de acordo com as orientações curriculares para o ensino médio deve ainda, garantir aos alunos:

Acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; Participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; Iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; Iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; Intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Esses processos de autonomia se contextualizam pela ação pedagógica do componente curricular que deve alcançar novos paradigmas culturais no âmbito do

ensino médio. O currículo não pode ser visto com algo natural, que sempre é desenvolvido da mesma forma, sem criticidade, sem proposições, visto como algo a priori que deve ser reproduzido de forma assistemática.

Uma das grandes expectativas dos professores de Educação Física, quando se prepara um documento curricular, é a definição de uma grade de conteúdos e sua sequência didático-pedagógica (BRASIL, 2006). Contrários a essa perspectiva, consideramos que currículo é o conjunto das experiências pedagógicas que desenvolvemos com os educandos(as) no processo de formação dos conhecimentos e saberes escolares.

Corroborando o pensamento de Melo (2008, p. 55):

Não podemos esquecer de que antes da educação escolarizada, fazíamos e fazemos uso do nosso corpo em diferentes atividades, sem as amarras ou controle das nossas expressões corporais e, muito menos, imaginávamos que tais vivências nos acessavam a um conhecimento corporal que contribuía para o nosso desenvolvimento e, por conseguinte, oportunizava a descoberta das nossas possibilidades de ação e as relações sociais que podem ser estabelecidas a partir do nosso corpo em movimento.

Ao percebermos esse movimento de integração entre os saberes das nossas experiências com a sistematização dos saberes escolares, poderemos ampliar nossas possibilidades da cultura pedagógica da Educação Física. Como sujeitos do conhecimento e produtores de cultura, assumimos a dimensão do currículo numa perspectiva transformadora ao mesmo tempo em que nos transformamos com sujeitos da educação. De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 241):

[...] no caminhar do currículo pós-crítico, tanto os alunos quanto os professores, gradativamente, vão se blindando contra as investidas homogeneizantes e reprodutoras do currículo moderno e monocultural. Todos constroem práticas e saberes, todos escrevem o currículo.

Alguns métodos de ensino e de pesquisa podem se contextualizar com a concepção do currículo pós-crítico. Como exemplo, podemos citar o método de ensino aberto à experiência e a etnografia como método de pesquisa em educação nos quais docentes e educandos(as) desenvolvem numa leitura e interpretação de todos os aspectos envolvidos na prática de uma cultura corporal a ser estudada, pesquisada e vivenciada no tempo pedagogicamente necessário. Para que isto ocorra de modo satisfatório, Neira e Nunes (2009, p.41) entendem que:

A prática e a produção coletiva exigem que todos os envolvidos estejam municiados de dados obtidos por meio de instrumentos elaborados coletivamente como observações, relatos, narrativas, constatações, entrevistas, questionários ou leituras orais dos signos pertencentes à prática corporal.

Alguns aspectos dessa dimensão metodológica norteou nosso trabalho de pesquisa na certeza de que desenvolvemos uma experiência pedagógica que envolveu os sujeitos da Educação Física de forma enriquecedora, principalmente para a visão dos educandos(as) durante e após as vivências com os conteúdos temáticos, como foi possível observar pelas suas falas nas análises realizadas após o processo de intervenção pedagógica. De acordo com Melo (2008, p. 56-57):

Não podemos esquecer de que as experiências vividas em movimento nos proporcionam tantas aprendizagens, principalmente as relacionadas às nossas descobertas corporais e aos usos que podemos fazer do nosso corpo nas diferentes situações e contextos sociais, nas quais vivenciamos aprendizagens em movimento.

Ao fazer a opção pela concepção pós-crítica do currículo e da prática pedagógica pela pesquisa-ação, acreditamos que as transformações acontecem também nos educadores que continuam os seus processos de estudo, passam a produzir conhecimento, ampliam sua visão da vida profissional, fazem uma releitura do mundo e, de certo modo, desafiam as forças conservadoras colonizadoras do currículo educacional.

A Educação Física como componente curricular tem um potencial didático diferenciado pela sua natureza pedagógica por tratar com o movimento, ampliando a possibilidade de desenvolver o conhecimento pela dimensão implícita nas práticas corporais que são vivenciadas pelos educandos(as). Essa dimensão se manifesta na cultura social das práticas corporais que adentram a escola de forma espontânea conduzida pelos educandos(as) e, desde cedo, são tratadas pela escola como se fossem algo para o entretenimento e para ocupação do tempo livre sem uma contextualização com os saberes escolares.

Cabe a Educação Física, como componente curricular, contextualizar essas práticas corporais e considerar que a:

Valorização dos saberes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporcionará ao currículo escolar uma diversidade de tradições, peculiaridades históricas, práticas sociais e culturas comunitárias, por vezes desacreditada pela escola (NEIRA; NUNES, 2009, p. 249).

Essa condição de desenvolver o currículo de conhecimentos comunitários poderá nos conduzir a uma nova perspectiva dos próprios educandos(as) sobre si mesmos possibilitando-lhes uma leitura constante e diferenciada das práticas culturais contextualizando o pessoal e o social, o local e o global, conduzindo o indivíduo a uma nova percepção de si mesmo no processo cultural, político, econômico e educacional.

A desconstrução dos princípios arraigados do instrumentalismo pedagógico na Educação Física escolar não tem sido algo fácil de acontecer apenas pelo discurso teórico. As condições políticas, socioculturais e econômicas intervenientes, têm sido fatores que obstaculizam o processo de transformação na área de conhecimento e suas implicações nas práticas pedagógicas nos diversos níveis de ensino. Desse modo, o protagonismo docente e a participação discente se apresentam como uma das possibilidades intencionais de mudança do paradigma pedagógico para a Educação Física na instituição escolar.

“Quando se estuda o modo pelo qual os indivíduos e os grupos recebem o conhecimento e qual o conhecimento que está sendo veiculado, os participantes sentem-se envolvidos no processo de análise de sua própria aprendizagem social” (REZER, 2010, p. 250). Desse modo, o envolvimento cultural dos saberes expressos pelos sujeitos da Educação Física no tratamento metodológico do contexto escolar das práticas corporais consolidadas nas comunidades, recupera os valores dos modos criativos do se-movimentar que nascem das relações entre o corpo, a natureza e a cultura.

O brincar, o jogar, o praticar esportes, o exercitar-se pelas formas ginásticas, as formas de danças e os tipos de lutas têm significados singulares que fazem parte da cultura corporal e que, além dessas práticas corporais, outras possibilidades de práticas associadas aos elementos da natureza podem ser vivenciadas. De acordo com Mendes e Nobrega (2009, p. 1):

Ao serem criados no local ou advindos de outro lugar, os jogos, as danças, os esportes, as lutas ou as ginásticas vão sendo recriados pelos seus participantes. Novos usos do corpo surgem, adquirem outros sentidos e os objetivos também se alteram. Essa capacidade de atravessar bairros, cidades, estados e países, além de ocorrer pelo fato de serem considerados como sistemas comunicativos, também sofrem influência do que é valorizado nas sociedades em que estão inseridos e acabam sucumbindo aos ditames da economia de mercado e da espetacularização.

Ao vivenciar e criar novas formas de práticas corporais, os participantes passam a se apropriar das diversas formas e conteúdos da cultura corporal sem, no entanto,

necessariamente, ceder aos apelos da economia de mercado ou mesmo do processo de consumo e da espetacularização como foi citado pelas autoras. Pressupomos, pois, que os processos lúdicos devem ser a garantia para a manutenção da cultura corporal, no âmbito escolar, sendo estes processos fundamentados numa teoria do conhecimento curricular de modo que as ações pedagógicas possam elaborar, de forma constante e provisória, a identidade pedagógica da Educação Física no âmbito do ensino médio integrado.

Essa perspectiva norteou a ideia desse trabalho de tese, a partir da nossa experiência profissional de quase duas décadas com a Educação Física como componente curricular e da análise da configuração histórica do componente no IFRN. Ao longo desse tempo, o processo empírico-pedagógico com a cultura corporal tem sido desenvolvido no sentido de construir a identidade pedagógica da Educação Física nos cursos técnicos integrados de nível médio no âmbito institucional.

Para que essa dimensão conceitual se estabeleça no contexto de ensino e de aprendizagem no ensino médio integrado, o protagonismo docente intencional, crítico e propositivo será fundamental para que as proposições e os programas oficiais, por meio dos documentos base das reformas curriculares, que apontam os pressupostos teóricos e metodológicos para o avanço do nível médio de ensino, para as ações institucionais e pedagógicas da Educação Física possam se revestir de uma conexão teórica e prática que permita a concretização das transformações políticas desejadas.

Como exemplo dessa situação, o caso específico da Educação Física é singular. Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio-PCN'S+ (2002), as orientações curriculares do ensino médio-OCEM (2006), os pressupostos do ensino médio inovador (2009) e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (2012), associados às produções da área de conhecimento trazem contribuições teóricas relevantes para que o componente curricular possa se consolidar de forma plena no âmbito do ensino médio integrado desde que, as práticas pedagógicas da Educação Física no ensino médio possam confirmar, refutar ou ampliar os pressupostos norteadores desses documentos base.

As experiências pedagógicas com a Educação Física no ensino médio que apresentamos no capítulo dois tratam de aspectos relacionados às questões particulares didáticas, pedagógicas e estruturais do componente curricular e essas experiências são relevantes à medida que constituem um perfil dos problemas que se revelam no contexto didático-pedagógico do componente nas escolas de ensino médio e trazem as possibilidades de mudança qualitativa para o processo do ensino e da aprendizagem da

Educação Física que envolve os sujeitos do ensino médio. Nesse sentido, “pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno [...]” (COLETIVO DE AUTORES apud MELO, 2008 p.58).

A contextualização político-pedagógica da Educação Física com a proposta curricular se apresenta, pois, como uma possibilidade consistente no que se refere à consolidação do componente no nível médio de ensino. Faraco (2007), ao analisar as visões reducionistas de corpo que se associam aos objetivos educacionais da Educação Física, fundamenta uma nova proposta curricular para o componente no ensino médio, ao defender que se faz necessário entender que o ser humano é composto de partes interconectadas que se manifestam pelos aspectos intelectuais, emocionais e físicos.

Nesse sentido, Faraco (2007, p.121) reforça sua tese ao afirmar que:

O constante processo de descoberta e redescoberta do corpo (que ocorre de forma particularmente aguda na adolescência) é elemento fundamental da construção da identidade individual (o senso de integridade e de autonomia de cada um) e da identidade social (o senso de pertencimento a grupos socioculturais).

A Educação Física, como componente curricular, pode articular esses aspectos pela prática pedagógica com reflexões sobre a cultura corporal como fundamento básico da educação integral dos educandos(as) do nível médio de ensino. Consideramos que essa perspectiva ficou evidenciada na nossa experiência com os conteúdos temáticos desenvolvidos no contexto das vivências durante o ano letivo de 2012.

Assim, como pensa Melo (2008, p.59):

[...] a Educação Física, para sair do universo de descrédito escolar frente aos outros componentes curriculares, precisa antes de tudo operacionalizar outras práticas e comprometer-se com outra formação dos alunos, em que o movimento não seja compreendido de forma linear e que os resultados das intervenções pedagógicas dos professores não sejam medidos, unicamente, pelos índices de performance e/ou pelas execuções “corretas” dos padrões de movimento, mas pelo conhecimento mais amplo, por parte dos alunos, sobre os conteúdos ensinados.

Pressupomos, pois, que foi possível desenvolver uma interação dialógica com os educandos(as) em contraponto ao processo de instrumentalização esportiva e de fragmentação do movimento humano que vem sendo proposto pelos equívocos históricos da Educação Física escolar tais como: atividades lúdico-recreativas sem contexto curricular, a disciplinarização de corpos e, ainda, a formação de atletas.

Defendemos uma diversidade cultural no que se refere à dimensão do currículo e a identidade da Educação Física no ensino médio, que possa ir além de pressupostos conservadores que engessam as ações pedagógicas, ampliando a perspectiva do conhecimento da cultura corporal e da autonomia dos educandos(as).

O avanço da concepção do currículo e da identidade pedagógica da Educação Física escolar tem, na teoria do conhecimento, sua base de fundamentação filosófica, epistemológica e educacional. Compreendemos que se faz necessária uma apropriação das bases do conhecimento científico assim como das bases filosóficas, que permeiem suas intervenções nas áreas do conhecimento humano.

Os fundamentos do currículo pós-crítico ao considerar o pluralismo cultural abre a possibilidade de alcançar novos patamares para os significados políticos e pedagógicos da ação educacional. Nessa perspectiva, o respeito à diversidade cultural que tem nos deslocado de nossos lugares como sujeitos sociais, ao mesmo tempo nos conduz a novas percepções sobre o sentido da educação e proporciona novos olhares sobre a função social do currículo. Corazza (2010, p.111), compreende que:

A ética de nossa ação educacional, pela via do currículo da diferença, está aliada com culturas e políticas de muitos mundos, grupos, racionalidades, línguas, inteligências, grandezas, sensibilidades, histórias, realidades. Pluraliza nossas ações, ideias, palavras, relações, sujeitos, ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Coloca-nos no fluxo de educar todos os que vêm se reinventando, os que têm metamorfose, os não idênticos, outros-diversos, essencialmente-outros, outros-outros.

O currículo pós-crítico representa uma descontinuidade dos currículos que o precederam e também uma crítica e rompimento com os determinismos que os construíram. Representa a criação de novos caminhos para a educação no qual a imaginação, a criatividade, o diálogo e singularidade dos sujeitos constituem a base cultural da ação pedagógica. Na Educação Física, um currículo pós-crítico não pode deixar passar despercebidas as representações atuais das práticas corporais da população (NEIRA; NUNES, 2009) e buscar, através dessas praticas, a consciência das identidades corporais. As vivencias da diversidade do movimento humano na educação básica de forma plena como um direito dos educando(as) contribuirá para que os educandos(as) conheçam sua história, filosofia e culturas subjacentes.

A experiência coletiva com os movimentos relativos às formas culturais das expressões do movimento ampliou a possibilidade do processo de ensino e de

aprendizagem da Educação Física no ensino médio integrado. Na etapa de aprofundamento dos conhecimentos da cultura corporal, as pesquisas realizadas, as vivências corporais, os seminários temáticos e a produção de conhecimento registrado em dispositivo tecnológico (DVD anexo) contribuiu para um novo modo cultural da pedagogia do componente curricular.

Nesse sentido, Neira e Nunes (2009, p. 259) compreendem que:

Se cultura é produção de significados e currículo é entendido como prática de significação, a questão central é o que os alunos fazem e produzem com os conteúdos que lhes são transmitidos? Mais que isso, é preciso verificar também o que os conteúdos de ensino fazem às pessoas.

Essa dimensão se contextualiza com a disseminação de novos conhecimentos e das novas tecnologias na atualidade que, associadas aos conteúdos, ocupam o tempo da escola e o tempo fora da escola implicando na renovação dos conhecimentos adquiridos aproximando os educandos(as) da realidade que os envolve e os constitui. Nessa relação, a experiência com a cultura corporal proporciona novos sentidos para a prática pedagógica da Educação Física e sua interação com a vida dos educandos(as).

Desse modo, os(as) jovens passam a valorizar as experiências com a cultura corporal por sentir que sua existência está intimamente ligada à dimensão do diálogo corporal nas práticas educacionais que são desenvolvidas na escola. Esse diálogo necessário com o currículo e a identidade pedagógica da Educação Física deve ser estabelecido pelos docentes com os educandos(as) a partir do movimento de ruptura e de continuidade do que tem sido determinado e reproduzido no âmbito escolar.

Não se pode continuar privilegiando determinado tipo de prática pedagógica em detrimento de uma cultura que tem uma dimensão educacional ampla, pois “o currículo pós-crítico da Educação Física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261).

Possibilitar as vivências de cada uma das manifestações da cultura corporal, bem como as reflexões sobre como essas práticas foram construídas e o que podemos fazer para desconstruir e reconstruir novas possibilidades culturais de abordagem pedagógica, torna-se o desafio para uma Educação Física comprometida com o avanço das suas ações na escola e com as transformações socioculturais da sociedade. A escola é o lugar da afirmação da Educação Física e do processo de consolidação do componente

curricular desde que, novas linguagens se façam presentes no campo pedagógico da Educação Física. Os educandos (as) sentem a necessidade de vivenciar o fenômeno do movimento corporal, compreendê-lo e ressignificá-lo à medida em que se apropriam da cultura corporal.

A história tem nos mostrado que os sentidos dos processos educacionais tem se transformado ao longo dos tempos, sofrendo rupturas e descontinuidades para que novos arranjos possam ser produzidos. “Conceitos como escola, ensino, currículo, classe, disciplina e conteúdo são construções sociais e, como tal, são práticas de significação” (NEIRA; NUNES, 2009 p.258). A opção feita por esse trabalho de tese foi a de romper com o estabelecido ao propor um diálogo com os educandos(as) que viabilizasse ações pedagógicas em busca de novos territórios pedagógicos para a Educação Física no ensino médio integrado do IFRN-campus Natal Zona Norte.

Territórios que ocupam espaço na cultura escolar, uma dinâmica dialógica experimental com os educandos(as) que se posiciona política e pedagogicamente a favor da diversidade cultural do movimento, que aborda o conceito de movimento humano na proximidade das ações corporais cotidianas, que propõe novas possibilidades e recriações para as práticas corporais e que busca a contextualização com os demais conhecimentos que são desenvolvidos na escola é o que nos move enquanto docente.

Como exemplo do que foi desenvolvido na nossa experiência, Neira e Nunes (2009, p. 264) consideram que:

Ao focalizar a manifestação cultural “brincadeiras”, por exemplo, o professor poderá atentar para uma distribuição curricular equilibrada entre aquelas costumeiramente presentes nos universos vivenciais masculinos e femininos, brincadeiras pertencentes às diversas etnias, subculturas etc. Ao estudar as ginásticas, o docente poderá garantir uma adequada distribuição entre atividades que solicitam valências físicas, como força, flexibilidade e resistência, ou investigar práticas ginásticas pertencentes a grupos diferentes como as culturas profissionais, orientais ou dos idosos.

A busca do equilíbrio entre as práticas corporais e os saberes culturais subjacentes possibilita aos educandos(as) um entendimento sobre as suas experiências com o movimento e as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais das temáticas desenvolvidas pela ação pedagógica da Educação Física.

Novos territórios pedagógicos dependem de decisões políticas e pedagógicas, o que nem sempre é fácil de acontecer por diversas razões pessoais e profissionais relacionadas aos docentes. Entretanto, entendemos que nossa função social é a de educar

da forma mais ampla possível e promover a vivência de práticas corporais e a apropriação de conhecimento como cultura pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado. Desse modo, poderemos encontrar os sentidos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que buscamos para a Educação Física no ensino médio integrado.

Apesar do que tem sido discutido, produzido e proposto como possibilidade para o componente curricular, qualquer explicação ou definição apresentada sempre será um rastro daquilo do que possa vir a ser. Enfim, Educação Física, currículo e cultura serão aquilo que fizermos deles (NEIRA; NUNES, 2009). A afirmação dos autores pode até nos parecer estranha. Pode denotar certa perspectiva de que podemos fazer qualquer coisa com a inter-relação entre as categorias citadas, mas numa época em que cresce cada vez mais a necessidade de diálogo entre as culturas, entendemos que como as estruturas políticas e os corporativismos profissionais ainda se pretendem hegemônicos, a possibilidade de contraponto ante os determinismos é justamente a ação particular e singular de grupos que buscam sua significação pela ação cultural diferenciada, no processo de formação educacional.

A Educação Física, o currículo e a identidade pedagógica são categorias que se contextualizam pela ação pedagógica intencional. Tendo consciência que existem contestações sobre essas temáticas dentro da própria área que envolvem relações de poder, articular outras possibilidades para a cultura do currículo na Educação Física na perspectiva pós-crítica envolvendo os educandos(as) se apresenta como uma possibilidade diferente para a Educação Física no ensino médio integrado. O nível médio de ensino tem sido objeto de estudos críticos de várias áreas de pesquisas sejam elas sociológicas, educacionais e econômicas pelo fato histórico de ter sido tratado como uma fase da escolaridade sem uma identidade social objetiva.

As problemáticas continuam evidenciando que o ensino médio ainda está por encontrar uma identidade própria no contexto institucional. Os desafios permeiam as decisões políticas e os investimentos nesse nível de ensino ainda são incipientes para que a qualidade de ensino, a função social, as perspectivas de formação e as possibilidades se apresentam como formas de assistencialismos oficiais e da pressão dos setores privados para o aumento da qualificação juvenil para suprir a deficiente mão de obra qualificada ante as demandas de produção e consumo da sociedade.

Krawczyk (2009, p. 8-32), aponta alguns desafios para o ensino médio, citados em síntese, e que ainda estão longe de serem abordados efetivamente pelos poderes constituídos, a saber:

(1) o papel político, cultural e econômico do ensino médio, (2) o tipo de formação (geral e/ou profissional) proposto neste nível de ensino, (3) a relação entre o conhecimento e a construção do seu currículo, (4) a modificação da regulação educacional e a reconfiguração do público e privado, (5) as novas formas de informação e conhecimento produtoras da competição entre os meios de comunicação e a instituição escolar, (6) o papel atual da educação média e as diferentes modalidades de ensino, e finalmente, (7) a relação entre a formação docente e as atuais condições de trabalho nas escolas públicas.

Nessa ordem de problemas, a Educação Física não pode ficar de fora das discussões e proposições teórico-metodológicas associadas ao currículo e a identidade pedagógica, porque atualmente existe uma forte tendência da formação técnica e da vocação para o ensino superior como tendências hegemônicas dos interesses sobre o ensino médio. Nesse meandro de interesses políticos, culturais e econômicos, a dimensão do corpo pode ser novamente excluída dos processos integrais da educação dos jovens brasileiros.

A educação e a ética intercultural formam a base de um currículo que não se conforma em reproduzir os conformismos históricos da tolerância com a prática de movimentos e gestos técnicos uniformes perpetuados pela Educação Física. Uma perpetuação que não contribuiu para a transformação efetiva da área. Em contraponto ao conformismo, o currículo pós-crítico ouve as vozes dos educandos(as) e tem na prática pedagógica dialógica sua ética educacional em respeito aos que historicamente tem sido silenciados e submetidos a reproduzir condições externas as suas vontades. Compreendemos que as perspectivas para a Educação Física só serão reais à medida que as ações coletivas possam convergir para objetivos comuns com respeito às diversidades culturais.

A proposta pedagógica da Educação Física do IFRN representa uma avanço exponencial para um componente curricular que tem sua identificação institucional lastreada pelo esporte-competição. No entanto, entendemos que o documento não basta por si, embora necessário, pois representa o que a concepção moderna da educação tem de mais forte para continuar mantendo o status de dominação, ou seja, a ideia abstrata referendada pelo poder estabelecido de que algo está mudando.

Assim, como pensam Neira e Nunes (2009), a educação intercultural é uma possibilidade para construir novos conhecimentos e outras formas de relação entre os

seres humanos. Asseveram os autores que a educação intercultural pressupõe a consideração de todas as ideias, independente de quem as emite, para a construção do desejado, do possível, da satisfação das necessidades que possibilitam a vida em comum. Enquanto essa possibilidade não acontece entre os docentes, optamos por ter essa experiência com os educandos(as) como desafio e possibilidade para a Educação Física, o que nos tem satisfeito, embora saibamos que ainda tem muito para ser feito, analisado, recriado, transformado, proposto, produzido, pesquisado e discutido numa autêntica *refazenda* pedagógica da Educação Física como componente curricular.

De acordo com o pensamento de Melo (2008, p.61) entendemos que “a Educação Física precisa garantir a vivência e a contextualização das possibilidades de expressão e comunicação dos sujeitos por meio de jogos, esportes, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas”. Além disso, outras possibilidades de conhecimento podem se incorporar aos conteúdos tradicionais da Educação Física escolar. Outros temas da cultura corporal de interesse dos sujeitos que habitam a escola podem ser analisados, propostos, vivenciados, recriados e dimensionados na e pela cultura dos sujeitos da educação.

Desse modo, corroboramos o pensamento de Neira e Nunes (2009, p. 277) acerca da ideia da educação intercultural ente os sujeitos da Educação:

Uma educação intercultural apropria-se dessa perspectiva e promove outras narrativas nas quais as vozes que nunca tiveram o poder de narrar possam ocupar, mesmo que temporariamente, uma condição de hegemonia cultural. Possam descrever a si mesmas e o modo como elas veem a si e ao outro na representação. Possam afirmar suas identidades e validar o direito à diferença.

Assim sendo, o sentido essencial dessa tese residiu na dimensão intercultural para a Educação Física no ensino médio integrado, como um trabalho fundamentado nas narrativas dos educandos(as) e pela concepção pós-crítica do currículo que rejeita as explicações óbvias e instituídas como verdades prontas no objetivo de regular e controlar os sujeitos da educação.

Ao contrário, a perspectiva pós-crítica abre possibilidades para novas linguagens fortalecendo as narrativas dos que sempre ouviram e calaram suas vozes e, desse modo, confirmamos a tese que o estudo e a pesquisa sustentados pela teoria pós-crítica do currículo possibilitou uma configuração diferenciada para a identidade pedagógica da Educação Física na condição de componente curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN no Campus Natal Zona Norte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**; Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez de 2011.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

ANTUNES, André. Reportagem e entrevista com Marise Ramos: Projeto que altera o ensino médio é alvo de críticas de educadores. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 25 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/27562>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. rev. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
Autentica Editora, 2010.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

AZEVEDO, Jose Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. **Edições 70**, Lisboa, Pt. 2007.

BARTHOLO, Marcia Fernandes. A construção do conhecimento e o projeto político pedagógico da Educação Física. **Pensar a prática**, v.3, 2000.

BATISTA, Alison Pereira. **Conhecimentos sobre o corpo**: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de educação física no ensino médio. Dissertação (Mestrado). Natal, RN, 2013.

BENTO, J. O. Desporto para Crianças e Jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Orgs.). **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades (no prelo).

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e brincadeiras tradicionais**: um passeio pela história. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivo>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 91, dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 18 out. 2010.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. MEC: Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **DOU de 02/12/2003**.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3; julho de 1998.

_____. MEC/SEB. **Estado da arte sobre o ensino médio no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/estadoarteensinomedio>>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Programa – ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. PCN'S. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Parte I Bases Legais/ Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB, MEC. Brasília, 1998.

_____. **Projeto de Lei 6.840/2013**. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Câmara dos Deputados: Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Sociedade Brasileira de Física (SBF). SBF reprova proposta de unificar disciplinas de ciência no Ensino Médio. **Boletim Eletrônico SBF – 013**. São Paulo, 10 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim1/2014_013.html>. Acesso em: 18 out. 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Autores Associados; Campinas, SP. 2007.

CASCO, Patrício. **Tradição e criação de jogos: reflexões e propostas para uma cultura lúdico-corporal**. São Paulo: Ed. Petrópolis 2008.

CELANTE, Adriano Rogério. **Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: 2000.

CHALMERS, Alan F. **A fabricação da ciência**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no ensino médio: questões impertinentes**. São Paulo: Plêiade; 2009.

_____. **Educação física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador**. Tese (Doutorado). 2005.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber Costa. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). In: **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2., dez., 1999.

DARIDO, Suraya Cristina e col. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física e Esportes**; v.14, n.1, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. Capacitação Pedagógica do Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde (Projeto Larga Escala). **Texto de apoio, CADRHU**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://tecsaude.sp.gov.br/pdf/32219001%20PDF%20Internet.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira; SILVA, Bruno E.S; ACORDI, Leandro de O. A pesquisa ação e as praticas populares: a experiência do projeto “capoeira e os passos da vida”. In: SILVA, Ana Maria; DAMIANI, Iara Regina Damiani (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A crise da racionalidade moderna e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas. Autores Associados, 2000.

_____. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARIGLIO, José Ângelo. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7. n° 13, 2005.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Proposições**, FE/ UNICAMP, v. 5, n° 3 [15], pp.111-133.

GOLIN, Carlo Henrique. A visão discente e docente em torno da educação física do ensino médio: o caso Fátima do Sul-Ms. In: **3º congresso de pós-graduação**, 2005, Piracicaba – SP.

GONÇALVES, Natália. Tematizando lutas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mario Luiz (Orgs.). **Educação física e culturas**: ensaio sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

_____; _____. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da Educação Física I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009

_____; _____. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da Educação Física II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: 2006.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOLLEBN, India Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Teoria crítica e pós-crítica de currículo**: as contradições do embate contemporâneo. 2009. Disponível em: <<http://www.nre.seed.gov/pontagrossa>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, RN, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília; 2013.

KOLYNIAC FILHO, Carol. O objeto de estudo da educação física em discussão: um diálogo com Manuel Sérgio. In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago; 2002.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice Riberio Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **O pensamento curricular no Brasil**. In: Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINELLI, Camila Rodrigues ET al. Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2006.

McKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto alegre; Artmed, 2009.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MELO, José Pereira de. A educação física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, Omar *et al.* (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MELO, Rogério Zaim; FERRAZ, Osvaldo Luiz. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2, 2007.

MENDES, Maria Izabel B.S; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**. v.12; nº 2, 2009.

_____; _____. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista Pensar a prática**, v.12, n. 2, 2009.

MENEZES, Rafael de; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física no ensino médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2006.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul. Formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, Rio de Janeiro. PROSUL, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte:

MOREIRA, Wagner Wey. **As aulas de educação física no ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____; _____. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____; _____. **Pedagogia da cultura corporal: critica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de. Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação física e culturas: ensaio sobre a prática.** São Paulo: FEUSP, 2012.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli *et al.* Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2010.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RANGEL, Irene Conceição Andrade *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

REIS, Pedro Ferreira; REIS, Pedro Ferreira. **Desafios da educação física escolar no ensino médio frente à sociedade contemporânea.** 2008. Foz do Iguaçu, PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/.../visit.php?cid>> Acesso em: 11 nov. 2010.

REZER, Ricardo. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de educação física. **Movimento.** Porto Alegre; v. 16, n. 1. 2010.

SACRISTAN, J. Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.). Educar para la diversidad em siglo XXI. Zaragoza (Espanha): Mira; 2001.

SANTINI, J. ; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física.** São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SHIGUNOV, Vitor; AZEVEDO, Edson Souza de. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física**. CDS/UFSC. Disponível em: <www.kinein.ufsc.br>. Acesso em: 04 jun. 2007.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.) *et al.* **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2011.

SILVA, Marlon André; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ensaaiando o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Anais**. XVI congresso brasileiro de ciências do esporte/III congresso internacional dos esportes. Salvador, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Valdenice Leitão da; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Currículo e educação de jovens e adultos: abordando a cidadania**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1804p.PDF>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco. **Educação física no ensino médio: intervenção pedagógica de um professor em uma escola estadual de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA FILHO, Moysés. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)**. Contexto e perspectivas atuais. Dissertação (Mestrado). Natal RN, 2011.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo

(Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JUNIOR, Marcilio (Org.) *et al.* **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2011.

SOUZA, Adalberto dos Santos. **Educação física no ensino médio: representações dos alunos**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: 2008.

SOUZA, Iracyara Maria Assunção de. **A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física – ensino médio integrado**. 2013. Dissertação (Mestrado).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, Manoel. **O esporte, a educação e os valores: por uma ética nas atividades físicas e esportivas**. 2010. Disponível em: <www.slideshare.net/.../tubino-esportes>. Acesso em: 20 mar. 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, José Eduardo Nunes de; PEREIRA, Flávio Medeiros. A educação física escolar no ensino médio noturno na zona sul do rio grande do sul: a configuração dos objetivos, dos conteúdos e da avaliação. **XVIII CIC – XI ENPOS – Amostra Científica**. 2009.

VENÂNCIO L.; CARREIRO E. A. Ginástica. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. [reimp.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

VIDOR, Heloíse Baurich. A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula. GT- Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação – **Anais do V Congresso Abrece**. Disponível em: <<http://portalabrece.org/memoria/vcongressopedagogia.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

APÊNDICES

APENDICE A
TERMOS DE CONSENTIMENTOS LIVRES E ESCLARECIDOS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL - ZONA NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, alunos e alunas das turmas do 1º ano do curso técnico de Comércio do nível médio integrado do IFRN - Campus Natal Zona Norte, estamos conscientes e decidimos de forma livre e consentida a participar do trabalho de pesquisa de tese do professor Moysés de Souza Filho que trata do tema sobre O CURRÍCULO E A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN - CAMPUS NATAL ZONA NORTE: EM BUSCA DE NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS, compreendendo que o mesmo será desenvolvido no transcorrer do ano letivo de 2012.

Para tanto, afirmamos e inscrevemos nossos nomes e matrículas abaixo.

| NOME | MATRÍCULA |
|--|-----------------------|
| 1. <u>Cristiana Costa Ramos</u> | <u>2012104506094</u> |
| 2. <u>Kátia Falcão Ribeiro da Costa</u> | <u>20121045060159</u> |
| 3. <u>Edício Felipe Gomes da Costa</u> | <u>20120506086</u> |
| 4. <u>Júlia da Silva Melo</u> | <u>20121045060132</u> |
| 5. <u>Ramona Kelly dos Santos Pereira</u> | <u>20121045060363</u> |
| 6. <u>Maria Nancy de Souza T. da Costa</u> | <u>20121045060221</u> |
| 7. <u>Arcessor LACIA DE CARVALHO</u> | <u>20121045060093</u> |
| 8. <u>Sivaldo Martins da Silva Júnior</u> | <u>20121045060280</u> |
| 9. <u>Marcos Gomes de Souza</u> | <u>20121045060345</u> |
| 10. <u>Wesley Henrique J. Cavalcanti</u> | <u>20121045060183</u> |
| 11. <u>Kayum Ingi Teixeira Mendes</u> | <u>20121045060142</u> |
| 12. <u>Jose Victor Rodrigues da Costa</u> | <u>20121045060396</u> |
| 13. <u>Andryete de Oliveira Santos</u> | <u>20121045060053</u> |
| 14. <u>Suzanna de Assis</u> | <u>20121045060299</u> |
| 15. <u>Vaniane Aparecida Campelo</u> | <u>20121045060256</u> |
| 16. <u>Carla Maria Honório da Silva</u> | <u>20121045060136</u> |
| 17. <u>Nicholas de Oliveira</u> | <u>20121045060310</u> |
| 18. <u>Vitor Hugo de Paula Santos</u> | <u>20121045060244</u> |

19. Marina filha de TOMAZ
20. Gabriele Maria da Silva 20121045060108
21. Gabriel Caspary de S. Lima 20121045060388
22. Kamila Pereira Brito Dantas 20121045060140
23. Maria Clara Palmeira Dias 20121045060205
24. Cyrenia Requiele Oliveira ^{SOUSA} 20121045060078
25. Laura Pereira de F. Souza 20121045060400
26. Camila de Nascimento Galvão 20121045060060
27. Wilkil Vatas Gomes da Silva 20121045060426
28. Wlker Andrade Ramos de S 20121045060361
29. Viviane Pontes Junior 20121045060272
30. Jordani Andre
31. Wesley Roberto de Oliveira 20121045060339
32. Jam Ramon Salviano de Amaral 20121045060093
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____

Natal 27/04/2012



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE
Campus Natal - Zona Norte

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, alunos e alunas das turmas do 1º ano do curso técnico de Eletrônica do nível médio integrado do IFRN – Campus Natal Zona Norte, estamos conscientes e decidimos de forma livre e consentida a participar do trabalho de pesquisa de tese do professor Moysés de Souza Filho que trata do tema sobre O CURRÍCULO E A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE: EM BUSCA DE NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS, compreendendo que o mesmo será desenvolvido no transcorrer do ano letivo de 2012.

Para tanto, afirmamos e subscrevemos nossos nomes e matrículas abaixo.

NOME.....MATRÍCULA

1. Júlia Caroline Ribeiro de Carvalho 20121042060058
2. Pietro Augusto Felix de Lima 20121042060744
3. Diego Geremias Melo da Rocha 20121042060271
4. Marcos Raulo Pereira 20121042060581
5. Juliana de Oliveira da Silva 20121042060485
6. Luís Carlos Murilo Volante Souza de Lima 20121042060265
7. Thylen Stanley Fernandes da Silva Quintes 20121042060239
8. Guilherme Henrique da Silva Santos 20121042060425
9. Andressa da Silva Pinheiro 20121042060010
10. Francisco Jackson C. da Silva 20121042060412
11. Matheus Targino Barbosa 20121042060320
12. Matheus da Macedo Lima 20121042060310
13. Lucas Renato Oliveira Silva 20121042060255
14. Pedro Vítor Andrade Alves 20121042060372
15. André Souza de Medeiros 20121042060285
16. André Luciano Corrêa da Silva 20121042060131
17. Natalia Kelly da Silva 20121042060310
18. Marcelina Araújo Silva 201210420607298

19. Leonorina Lima de Oliveira 20121042060374
20. Beatriz de Fátima Germano 20121042060034
21. Leidiane Cristina Barbosa de Lima 20121042060390
22. Stella Wayne da Silva Lima 20121042060379
23. Kelton Flávia Ribeiros da Costa 20121045060159
24. Edicle Felipe Gomes da Costa 20121045060056
25. Gabriela Costa Ramos 20121045060094
26. João Dias Neto (con) 20121045060124
27. Alca Raquel Nova Artiz (con) 20121045060027
28. Quiliane de S. Oliveira (con) 20121045060167
29. Fátima Amanda Moura da Costa 20121045060370
30. Návia Carolina da S. dos S (con) 20121045060093
31. Sam Jordani Andre de S 20121042060123
32. Fátima Gênia da Silva 20121042060026
33. Maria Tereza de Almeida Gomes 20121042060020
34. Rafael Augusto Felix de Lima 20121042060344
35. João Victor Bezerra Barbosa 20121042060095
36. Hugo Lima de Oliveira 20121042060077
37. Carinna Kelly da Silva Neto 20121042060182
38. Francisco de Assis Felipe 20121042060166
39. João Souza de Medeiros 20121042060085
40. Ilana Maria da S. Santos 20121042060107

Natal, 20/04/2012

APÊNDICE B
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO



INSTRUMENTO DE PESQUISA – AVALIAÇÃO DIAGNOSTICO
PROJETO DE TESE EM EDUCAÇÃO
ENSINO MEDIO INTEGRADO: UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA PARA O
CURRÍCULO E A IDENTIDADE PEDAGOGICA DA EDUCAÇÃO FISICA

ESTE INSTRUMENTO CONSIDERA AS EXPERIENCIAS PREVIAS COM O MOVIMENTO E AS EXPECTATIVAS COM A EDUCAÇÃO FISICA DOS ALUNOS RECEM INGRESSOS NO IFRN-CAMPUS NATAL ZONA NORTE NOS CURSOS TECNICOS INTEGRADOS DE NIVEL MEDIO DAS TURMAS DE COMERCIO E ELETRONICA.

PREZADO ALUNO, A SUA PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA REPRESENTA UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FISICA NO CONTEXTO DO IFRN, EM PARTICULAR NO CAMPUS NATAL ZONA NORTE.

NESSE PRIMEIRO MOMENTO GOSTARIAMOS DE SABER DE VOCE(S):

1. QUAIS AS SUAS VIVENCIAS ANTERIORES COM BRINCADEIRAS E JOGOS NO CONTEXTO SOCIO CULTURAL (FAMILIA, ESCOLA, COMUNIDADE)?

2. COMO ACONTECEU A SUA EXPERIENCIA COM A EDUCAÇÃO FISICA NO ENSINO ESCOLAR DO 5º AO 9º ANO EM RELAÇÃO:

- a) Aos espaços físicos da

escola: _____

- b) O modelo de aula:

- c) O relacionamento com o(a) professor(a):

- d) Aos conhecimentos sobre o corpo: _____

3. QUAIS SÃO AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO FISICA NO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE?

-
-
4. QUE TIPO DE CONHECIMENTO VOCE CONSIDERA QUE SEJA IMPORTANTE SABER SOBRE O CORPO?

5. O QUE VOCE ENTENDE POR CURRICULO DE CONHECIMENTO?

FICAMOS AGRADECIDOS A TOD@S VOCES, E COM CERTEZA TEREMOS UMA EXPERIENCIA RELEVANTE COM A EDUCAÇÃO FISICA NO TRANSCORRER DO ANO LETIVO.

ATENCIOSAMENTE,
MOYSES DE SOUZA FILHO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FISICA
IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE
E-MAIL: moyses.filho@ifrn.edu.br
84-94073553

APÊNDICE C
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PÓS-INTERVENÇÃO



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO

TURMAS: COMÉRCIO E ELETRÔNICA REGULAR INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR: MOYSÉS DE SOUZA FILHO

Prezado educando(a), após a realização das etapas iniciais de nossa experiência com a educação física, gostaria de saber das suas impressões acerca do formato pedagógico do componente curricular no campus natal zona norte, apesar dos problemas com greve mudanças de calendário letivo e outras situações ocorridas no período do ano de 2012.

A sua contribuição é de suma importância para que possamos continuar desenvolvendo de forma interativa e produtiva as nossas ações pedagógicas.

1. VOCE CONSIDERA QUE O CONCEITO DE MOVIMENTO HUMANO DESENVOLVIDO NAS VIVENCIAS PRATICAS SE INTEGRA COM O CONCEITO ELABORADO PELA TURMA?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

2. OS SEUS CONCEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO FISICA ENQUANTO UM COMPONENTE CURRICULAR QUE TRATA DE CONHECIMENTOS ACERCA DA CULTURA CORPORAL MUDARAM APÓS AS AULAS DO 1º E 2º BIMESTRE?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

3. O FORMATO PEDAGOGICO DESENVOLVIDO NO CONTEUDO BIRNCADEIRAS E JOGOS POPULARES AMPLIOU AS SUAS POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTO ACERCA DESSA CULTURA CORPORAL?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

4. O FORMATO PEDAGOGICO DO PRIMEIRO CONTEUDO DA TEMATICA GINÁSTICA – O ALONGAMENTO – PROPORCIONOU QUE VOCE PUDESSE CONHECER MAIS SOBRE CONCEITO, CLASSIFICAÇÕES, TIPOS, APLICAÇÕES E SÉRIES DESSA CULTURA CORPORAL?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

5. O FORMATO PEDAGOGICO DESENVOLVIDOS NESSAS TEMATICAS DA CULTURA CORPORAL CONTRIBUIRAM PARA O SEU DOMINIO, CONHECIMENTO E CRIATIVIDADE NA RELAÇÃO COM AS REFERIDAS PRATICAS CORPORAIS?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

6. AS AÇÕES PEDAGOGICAS CONTRIBUIRAM PARA UMA MAIOR E MELHOR SOCIALIZAÇÃO NOS ASPECTOS SOCIAIS, COGNITIVOS E AFETIVOS ENTRE A TURMA?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

7. A RELAÇÃO DIALOGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS(AS) CONTRIBUIU PARA UMA MELHOR INTERAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS CONTEUDOS TRABALHADOS NO ANO LETIVO DE 2012?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

8. AS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE AS TEMATICAS/CONTEUDOS CONTRIBUIRAM PARA QUE SEUS CONHECIMENTOS/VIVENCIAS SE AMPLIASSEM?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

9. APÓS ESSE BIMESTRES INICIAIS (1º E 2º) A SUA PERCEPÇÃO SOBRE CORPO/MOVIMENTO TEVE ALGUMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA?

SIM () NÃO ()

PORQUE? _____

10. QUAIS SUGESTÕES VOCE PODERIA PROPOR PARA AS PROXIMAS UNIDADES TEMATICAS CONSIDERANDO O QUE FOI VIVENCIADO ANTERIORMENTE?

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE D
ANÁLISE DE CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO

| 1. | | | 2. | | | | 3. | 4. | 5. |
|----------------------|------|------|---|----|----|----|---------------------------|-----------------------------|-----------|
| Brincadeiras e Jogos | | | EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO FÍSICA DO 5º AO 9º ANO | | | | EXPECTATIVA EF NO IFRN | CONHECIMENTO SOBRE CORPO | CURRÍCULO |
| F=14 | E=20 | C= 5 | 2a | 2b | 2c | 2d | | | |
| | | | 59 | 59 | 50 | 46 | 75 | 44 | 33 |
| ORCSA=41 OR=6 | | | | | | | | | |
| TOTAL=86 | | | | | | | | | |

Enunciado 1: DAS VIVÊNCIAS ANTERIORES COM AS BRINCADEIRAS E COM OS JOGOS POPULARES.

Legendas: FEC=Incidência da palavra jogo/jogar/brincadeira/brincar no contexto Família – Escola - Comunidade. ORCSA=Outras respostas relacionadas com as categorias sem especificar o ambiente. OR= Outras respostas.

Família: *No contexto familiar eu brinquei de jogos de carta, de tabuleiro, eletrônicos. Sim, seja na família, com uso de jogos de tabuleiro; Família →Jogos de perguntas e respostas; Com minha família sempre brincava (queimada, etc); Sempre gostei muito de brincar, com meus primos jogava com a família; família – jogos de carta e tabuleiros, mas não com a mesma frequência; Família – Nenhuma brincadeira; Meus pais sempre me incentivaram a brincar; Com minha família costumo jogar cartas as brincadeiras com a minha família foi só com meus primos Na minha família na família sempre brinquei de jogos de dama; Na minha família sempre brinquei com primos e primas de tudo Na família, brincava com meus irmãos e primos.*

Escola: *Na escola sempre havia na disciplina Ed. Física aulas praticas, onde o professor sempre fazia jogos e brincadeiras recreativas; Na escola eu jogava dama e futebol; Na escola eu brinquei de jogos; Na escola que eu estudava, tinha duas aulas de E. Física por semana, a primeira aula era na sala, a segunda era na quadra, tinha muitas brincadeiras, jogos esportivos etc. Escola →apenas algumas brincadeiras do tipo ABCD; Na minha antiga escola; na minha escola também jogava; Escola – brincadeiras como queimadas e bandeirinha; Escola – Nenhuma brincadeira na escola; Então quase todos os dias eu brincava e na escola eram mais jogos; na escola e tive mais contato com o esporte em si na escola que estudava anterior; Já na escola adoro praticar e brincar de jogar vôlei; Na escola brincávamos de esconde-esconde na escola era mais jogo de futebol e queimada; Na escola tinha brincadeiras na aula de educação física e nas gincanas; Na escola eu sempre joguei de bola de todo jeito; Na escola jogava bola no recreio; Na escola brincava de corrida com meus colegas de turma; Na escola com os colegas de turma de futebol;*

Comunidade: *na comunidade eu brinquei de tica-tica e amarelinha; na comunidade, com brincadeiras que envolvia grupos de pessoas, como tica tica, esconde esconde e muitas outras; Na comunidade eu brinquei de esconde-esconde, tica-tica, amarelinha; - Nos sábados jogava bola com meus primos; na comunidade brincávamos de biloca e outras coisas; Comunidade →participei de vários times de queimada não tenho muitas experiências na comunidade; desde pequeno, eu sempre pratiquei esportes com a comunidade; Comunidade: Sempre fui de brincar de correr, de esconde-esconde e sempre brincadeiras elétricas*

Outras respostas relacionadas com as categorias selecionadas sem especificar o ambiente.

Brinquei bastante, hoje estou mais sedentário; Brincadeiras diversas na infância; Eu jogava pelada no meio da rua; No bairro eu curtia brincar de bandeirinha e de tica-tica; Quando criança, brincadeiras e jogos eram bastante comuns no meu dia a dia; Minhas vivencias anteriores com brincadeiras e jogos são as praticas de cada qual, especificamente, nas brincadeiras de rua; Sempre fui de brincar de correr, esconde-esconde minhas vivencias com as brincadeiras e jogos são muito fortes como: queimada, ABCD, futebol, etc; Eu brincava muito com meus vizinhos Tica-tica, sete pecados, bandeirinha, queimada, handball e ABC; Futebol, andar de bicicleta, correr, vôlei, queimada, handebol. Soltar pipa, esconde-esconde e tica ajuda; Gostava de jogar bola, jogar biloca e soltar pipa; Brinquei de varias coisas principalmente que envolvesse corrida e raciocínio rápido e lógico como pic-esconde e quebra cabeças; Desde mais nova eu quase nunca saí para jogar na rua. Eu não brincava muito, mais de vez em quando eu brincava de tica tica; Quando eu era criança eu brincava de esconde-esconde, queimada, futebol e bandeirinha; Muito grande. Antigamente não existiam muitas formas de se divertir sem ser com brincadeiras; Sempre gostei muito de brincar, com meus primos e amigos; Eu jogava bola, passava minhas férias em uma fazenda e lá praticava diversas brincadeiras; Eu sempre gostei de brincar e jogar, qualquer tipo de brincadeira e jogar; NÃO RESPONDEU; Jogava futebol, jogos de tabuleiro, Eu costumava brincar muito na rua e na escola; que eu lembre dos meus 6 anos aos 12 anos eu sempre brinquei de bandeirinha, tica-tica, esconde-esconde e também jogos de tabuleiros e cartas; Quando eu era mais nova eu brinquei bastante nas ruas, depois fui deixando de sair para ficar no computador e etc...; Tica-tica, sete pecados, bandeirinha, queimada, handebol e ABC; Na rua em que eu moro tinha muitas crianças. Então quase todos os dias eu brincava e na escola eram mais jogos. Já participei de campeonatos como JEANS, SEM'S, JEM'S E NORTE- NORDESTE; Brinquei bastante, hoje estou mais sedentário; É muito bom lembrar minhas vivencias de lazer, dá uma certa nostalgia; quando pequeno, eu brincava na rua com meus amigos, gostava de jogar biloca, futebol, queimada, vôlei, cobra-cega, jogo da memoria, dama. Sempre jogava na rua, na escola ou com meus primos; Na infância costumava realizar brincadeiras, jogos esportivos e tive mais contato com o esporte em si na escola que estudava anterior; Eram poucas, não era muito valorizados os esportes, e nem as brincadeiras e jogos; Brincadeiras de rua e jogos de rua; Futebol, andar de bicicleta e esconde-esconde; NÃO RESPONDEU; Brinquei muito na rua e praças de queimada, futebol, policia e ladrão, biloca, toca, etc. Nenhuma; Bom eu nunca gostei de participar de brincadeiras e jogos, porem tive uma infância normal em relação as brincadeiras tica-tica, esconde-esconde, pular corda, bandeirinha, pula mula, Abcd e etc; as minhas vivencias foram boas; Sempre brinquei na rua com amigos gostava de brincadeiras de correr e pular corda na rua, na escola gostava da recreação; Gostava de jogar bola na praça; Brinquei muito de pião, pipa, bola e corrida na rua brincava de roda, de jogos de pega vareta, de pular corda brinquei muito de jogar bola e de corrida na praça e na escola era mais jogo de futebol e queimada.

Enunciado 2: A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO ESCOLAR DO 5º AO 9º ANO

Enunciado 2a: ESPAÇOS FÍSICOS DA ESCOLA

Não tinham quadra; uma quadra; com quadra de areia; Quadra; apenas uma quadra; Na escola tinha quadra; uma quadra aberta; uma quadra para atividades físicas uma quadra de areia; não tinha espaço suficiente; havia bons espaços; tinha bons espaços; O espaço era impróprio para jogar; Havia um espaço específico; Havia um ginásio coberto; Havia bons espaços; A estrutura era precária; Havia apenas um ginásio; O espaço era pequeno; O espaço era bom na quadra; Não havia uma estrutura adequada; A minha escola anterior não proporcionava um local adequado; na quadra da escola; sempre teve bons espaços físicos; A quadra não tinha condições; não oferecia uma boa estrutura no nosso espaço físico; Os espaços físicos não eram tão grandes; tinha uma quadra e uma piscina; O espaço da minha escola era muito bom; espaço para praticar educação física; praticava educação física em quadras; A escola possuía uma piscina, uma quadra e uma arena; A escola não tinha espaços físicos suficientes; futebol e voleibol na areia; Não havia uma estrutura adequada; Em uma quadra; O espaço que usava era a quadra; Na escola, eu jogava em uma quadra de esportes descoberta; O espaço da escola era crítico; Os espaços eram bons; tinham quadra; Era uma quadra onde se dividia vários esportes; espaço aberto; espaço inapropriado para jogo; Apenas ginásio poliesportivo; diversos espaços da escola; O espaço físico era muito pequeno; O espaço físico da escola; os espaços físicos eram bons; uma quadra de esportes para atividade física; as quadras não haviam para as aulas práticas; tinha pouco espaço; Tinha quadra de esportes; não tinha muito espaço; atividades físicas na quadra uso do espaço físico; apenas uma pequena quadra; A quadra da escola era pequena; quadras bem amplas; espaço aberto

Legendas: QDR (Quadra): Incidência da palavra quadra = 27.

OE (outros espaços) Incidência das palavras relacionadas a outros espaços = 32.

Enunciado 2b: DO MODELO DE AULA.

Legendas: Aula teórica; Aula prática; Aulas teóricas e práticas; Outros modelos relatados: At = 13; Ap = 18; Atp =14; Omr = 10

A maior parte das aulas era teórica; temas teóricos e aulas praticas; Aulas teóricas e praticas; Aula pratica; somente aulas praticas sem avaliação; não havia aulas, apenas treino; Aula teórica pratica livre; Aula teoria e pratica; Aulas com um tempo teórica; Aulas com brincadeiras e aquecimento; Aulas com discussão dos princípios da EF; Uma aula teórica e uma aula pratica; Aulas todas praticas; Aula teórica; Uma aula teórica na sala e uma aula pratica na quadra; Aula teórica; Aulas praticas; tiamos aula pratica; Havia boas aulas com conteúdos; Aulas voltadas para praticas de esporte; Aula pratica com jogo de futsal; Apenas aulas praticas; muitas aulas praticas e poucas aulas teóricas; Aula teórica com duas aulas praticas; Aulas praticas sem conhecimento nenhum; Aulas praticas somente; Aulas praticas recreativas; Aulas praticas com a quadra dividida; Aulas com pratica de esporte; aulas teóricas e praticas livres; Aula teórica com os alunos comportados e aula pratica livre; Tinha aulas teóricas e praticas; As aulas eram sempre praticas; tinha aula pratica e teórica; As aulas eram apenas prática; O modelo de aula era teórica e prática; a maioria das aulas eram práticas; Durante um tempo teve aula teórica uma pratica e outra teórica; nós tiamos aula teórica; Aulas divididas em praticas e teóricas; aula pratica livre; Aula normal; Não havia aula; Aulas com separação dos alunos; As aulas dependiam do comportamento; Aulas no horário inverso; Aula com materiais e passatempo; Aulas de alongamento, brincadeiras populares e jogos esportivos no horário normal de aula; O modelo de aula da minha antiga professora, era bem simples; as aulas eram boas; O modelo de aula era bom;

Enunciado 2c: DO RELACIONAMENTO COM O (A) PROFESSOR (A).

Quadro 1 – Incidência da palavra relacionamento e seus adjetivos (28).

Um relacionamento motivante; Um ótimo relacionamento; Um relacionamento distante sem dialogo; Relacionamento normal; O relacionamento era bom; Bom relacionamento; Relacionamento limitado; Relacionamento com respeito; Relacionamento variado, Um relacionamento muito bom; Relacionamento bom; Um bom relacionamento, amizade bonita e sincera; Relacionamento amigável; Meu relacionamento com o professor era apenas no horário de treino; O relacionamento com o professor não era muito bom; O relacionamento era quase inexistente; Meu relacionamento com a professora era amigável; O meu relacionamento com o professor era passífico; Sempre mantive um relacionamento confortante; O relacionamento com o professor era o melhor possível; O professor se relacionava bem com os alunos; Relacionamento amigável; Um relacionamento normal; o relacionamento era tranquilo; Era um relacionamento profissional; um bom relacionamento e explicação dos exercícios; havia um bom relacionamento; era um bom relacionamento; relacionamento motivante; pouco relacionamento; Relacionamento variado.

Quadro 2 – Incidências de outras palavras relativas às formas de relacionamento (22).

Ótimo; Era muito bom; Distante, sem conversas; Pouco; Sempre foi muito bom; Não era dos melhores; Nos primeiros anos era um professor que quase nunca falava com os alunos, nos últimos anos era um professor que sempre gostava de conversar e dialogar com os alunos; Apesar do professor se ausentar muitas vezes, a relação professor-aluno continuou com harmonia; Era de respeito; Era de esclarecimento do assunto; o professor eu não me dava muito bem; Bom; era muito bom; o professor apenas dava as ordens; bom; Não era um dos melhores; Ele geralmente dava o conteúdo; Não tive educação física na escola; O professor (no caso, professora) me tratava super bem graças a DEUS todos eram legais e eficientes, eu acho; Sempre foi tranquilo; Todos os professores bem comunicativos.

Enunciado 2d: OS CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO.

Quadro 3: Incidência da palavra conhecimento = 18.

Não tivemos aulas sobre conhecimentos; Não tive conhecimentos; nada relacionado com conhecimento; Não tive conhecimentos sobre o corpo; sem as bases de conhecimento; Aulas com conhecimentos sobre anabolizante; Alguns conhecimentos eram vistos; Conhecimentos sobre músculos, alimentação e atividade física; Conhecimentos sobre a prevenção de doenças; Conhecimentos da aula de biologia; Tive conhecimentos; Conhecimentos sobre os ossos; tudo que eu tenho de conhecimento sobre o corpo, eu não aprendi na aula de ed. Física; A necessidade do alongamento é o principal conhecimento que tenho; Do 5º ao 9º ano não tive muito conhecimento desse assunto; Dentre os conhecimentos corporais tive uma noção básica do corpo conhecimentos musculares; Não tenho conhecimentos sobre o corpo.

Quadro 4: Incidência de palavras relacionadas de forma indireta com os conhecimentos sobre o corpo = 28.

A relação entre a saúde e a educação física; Dava-se nosão de alimentação; Eu tive esse conteúdo, mais aulas teóricas; Uma boa alimentação gera um corpo saudável; Alongamento sempre antes de fazer qualquer esforço físico; Durante o 9º ano foi passada aulas sobre o corpo; boa alimentação e a constante pratica de atividade física; O professor passava muitas coisas sobre o corpo; aprendi varias coisas Aprendiamos muito sobre o corpo; sistemas que ativamos ao praticar atividade físicas; Os professores sempre ensinaram sobre a importância dos movimentos; Os professores buscavam fazer os alunos entender; eu tive mais contato com a parte teórica da disciplina; Conheço que nós temos membros superiores e inferiores; Varias vezes o professor trazia temas sobre o corpo; eu sei como funciona alguns sistemas do nosso corpo; Eram vistas nas aulas teóricas; Também era ótimo, mais ainda estudamos sexualidade; Começaram a ensinar mais sobre o corpo no 9º ano; Sobre a preparação para atividades; Junto com biologia era explicado sobre anatomia; relação entre saúde e EF; MMSS e II; Havia temas como alimentação saudável; Como funcionam alguns sistemas do corpo; Muita coisa sobre o corpo era falado; Os que tenho são poucos que aprendi na EF; Não estudei sobre o corpo; Sobre a prevenção do sedentarismo; Sobre o estudo sobre músculos e ossos; Sobre a postura e movimentos do corpo; Sobre os grupos alimentares; Havia temas relacionados à prevenção de doenças.

Enunciado 3: EXPECTATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Quadro 5: Incidência da palavra expectativa e suas relações com os aspectos relacionados com a Educação Física no campus Zona Norte.

- 1. Incidência da palavra expectativa = 6**
- 2. Incidência de palavras relacionadas diretamente com as expectativas = 63**
- 3. Incidência de palavras relacionadas indiretamente com as expectativas = 6**

Que mudem meu modo de viver; uma pratica profissional; Aulas com muito conteúdo; Com interação entre pratica e teoria; Aulas dinâmicas ; jogos, brincadeiras voltadas para o conhecimento; com boas expectativas; Nada de expectativas; Com aulas interessantes; conhecimento para o futuro; Como aprender a ter uma vida saudável; praticar esporte que gosta; As melhores possíveis; Aprofundar conhecimentos; Espero gostar mais de educação física; Aprender novas praticas de exercícios físicos; Que as aulas sejam agradáveis; As melhores aulas possíveis; Com expectativas de interação total; Que possa haver relação entre o conhecimento e a pratica; As melhores possíveis; Espero conhecer conteúdos; Que seja interessante, divertida; Com um grande volume de aulas para aprender sobre EF; Com interação no decorrer das aulas; Aulas com organização e interação com o professor; Sobre como aprender mais sobre esportes; Como entender o próprio corpo e evitar maus hábitos; Que as aulas possam ser agradáveis; Com aulas muito boas; As melhores possíveis e que a EF não deixe de ser uma das melhores porque é do ensino médio; Espero praticar esportes com as mãos; Que seja totalmente diferente do anterior colégio; Que possamos nos aprofundar mais; Pretendo saber administrar meu corpo; Que tenha aulas praticas e teóricas; As expectativas são boas; Tanto nas aulas práticas como na teórica espero que seja divertido; Aprender mais obre educação física tanto na parte pratica como na parte mental; Espero muitas aulas praticas, mas também muitas teóricas; Eu espero que seja interessante que faça todos gostarem; Eu espero, não só conhecer melhor a matéria como também pratica-lá melhor; Que seja uma mistura de conhecimento e prática; Espero bastante conteúdo e muitas aulas praticas; Espero que continue, e melhore a pratica; A minha expectativa é de fazer eu gostar mais de educação física; Espero que seja melhor, já vi que aqui temos todos os esportes; Eu espero que a educação física do IFRN-campus Zona Norte me ajude; não só como disciplina obrigatória, mas também na pratica profissional; Boas. Espero aprender muito sobre a educação física; Eu espero aprender praticas de esportes novas; Espero que sejam muito bom esses quatro anos; Minha expectativas para a Educação Física aqui na IFRN e qui possa muda meus conhecimentos sobre meu corpo e ajudar a pratica esporte. Que o professor possa transmitir confiança; As melhores aulas possíveis; Como aprender conhecimentos sobre o nosso corpo; Boas aulas com aumento de conhecimento; Espero que seja melhor que na escola anterior; Espero praticar futebol ou basquete; Espero que as aulas sejam boas; Que seja continua; Com bastante conteúdo; Aprender pratica e teoria com o auxilio do professor; Pretendo assistir e participar de todas as aulas

Enunciado 4: TIPO DE CONHECIMENTO CONSIDERADOS IMPORTANTES SOBRE O CORPO

Quadro 6: Recorrência da palavra conhecimento = 11

Conhecimentos sobre a postura corporal; Conhecimento sobre alimentação saudável
Todos os conhecimentos possíveis; Conhecimentos sobre músculos e coração; Sobre os
conhecimentos úteis sobre o corpo; O tipo de conhecimento que eu considero;
Conhecimentos gerais; Os conhecimentos que considero importante; Considero o
conhecimento do equilíbrio da massa corporal; conhecimentos possíveis; Todos os
conhecimentos possíveis.

Quadro 7: Recorrência de palavras relacionadas com conhecimentos considerados importantes = 23.

Alongar corretamente e exercícios mentais; Alimentação, bem estar e estrutura óssea;
Sobre emagrecimento; Como a prática de atividade física ajuda o corpo; Sobre músculos e
ossos; As limitações de cada um; Sobre a preparação do corpo para a prática dos esportes;
Sobre a parte intelectual do corpo; Sobre a influência da atividade física no corpo; Sobre
alongar e ter postura para determinado esporte; Sobre fatores cardíacos; Sobre
funcionamento do corpo; Sobre a prevenção de problemas ósseos e musculares; Os seus
limites físicos; Sobre as partes como órgãos e musculatura; Sobre o equilíbrio da massa
corporal; Como o corpo reage as diversas atividades físicas; Sobre os benefícios
adquiridos; Sobre a relação entre o gasto e o consumo calórico; saber sobre a parte
intelectual de nossos corpos; Coisas que possam ser usadas na nossa vida profissional;
Como praticar exercício para a mente; A consciência das possibilidades do corpo.

Enunciado 5: CURRÍCULO DE CONHECIMENTO

Quadro 8: Recorrência da palavra currículo relacionada a conhecimento = 33.

Um documento de rendimento ou conhecimento; Um documento que permite elencar a
qualificação; Os conhecimentos que você tem; O tipo de perfil de cada pessoa sobre o
conhecimento; O conhecer através das experiências; O conhecimento de curso; Não tenho
conhecimento; A quantidade de conhecimento; O conhecimento adquirido; É tudo aquilo
que você conhece; Conhecimento de determinado; A aquisição de conhecimentos; O
conjunto de conhecimento; As experiências e conhecimentos; O acúmulo de
conhecimentos; Um documento que expõe conhecimento; O conhecimento que aprendemos;
Os conhecimentos e conteúdos; A informação com conhecimento; O conhecimento acerca
de um determinado assunto; praticar e adquirir conhecimento; conhecimentos sobre o
escotismo; O próprio conhecimento; o importante é se ter conhecimento; currículo de
conhecimento é o seu conhecimento sobre assuntos diversos; currículo de conhecimento é
um questionário sobre os próprios conhecimentos; opiniões que depende do seu
conhecimento; são os conhecimentos que nos estamos adquirindo; currículo de
conhecimento tudo aquilo que você sabe; tudo que eu sei de acordo com meu
conhecimento; forma de mostrar o que conhecemos; É o currículo que tem informações
com conhecimentos; currículo de conhecimento é tudo aquilo que você aprendeu; Currículo
de conhecimento é a pessoa ter um conhecimento; Currículo de conhecimento é uma
análise do aprendizado; Usa-se o currículo de conhecimento para como já diz o nome
conhecer melhor cada um; É os conhecimentos que você tem aquisição e a aplicação do
conhecimento.

APÊNDICE E
EXEMPLOS DE TRABALHOS E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS

Trabalho de Educação física

PROF: MOYSÉS.

ALUNOS: ANDRÉ RICARDO, BEATRIZ SOUTO, DANIELLE SILVA, SAMARA WILLIANNE, NADIANE MARIA, NEITON PEREIRA E KLEYENY KESLY.

ASSUNTO DO TRABALHO: NOVAS VERSÕES DE JOGO:

JOGO:

“ABCD”

TAL BRINCADEIRA NORMALMENTE COM UMA BOLA E NÃO HÁ NÚMEROS DE JOGADORES DEFINIDOS. JOGA-SE EM UM CÍRCULO. NELE OS JOGADORES QUE ESTÃO PARTICIPANDO DO JOGO JOGAM A BOLA ENTRE SI, QUANDO QUATRO JOGADORES TOCAREM A BOLA, O QUARTO TEM O “PODER DE QUEIMAR” OUTRO JOGADOR. SE A BOLA ACERTA OUTRO JOGADOR E CAIR NO CHÃO, ESTE SERÁ RETIRADO DO JOGO, CASO ESTE JOGADOR SEGRE A BOLA ANTES DE CAIR NO CHÃO, QUEM SAIRÁ DO JOGO SERÁ QUEM ATACOU. SE QUEM DEU O “D”(QUARTO TOQUE) JOGARÁ A BOLA EM QUEM DEU O “C” (TERCEIRO TOQUE), ESTA RODADA NÃO VALERÁ ESTA REGRA, VALERÁ ATÉ QUE HAJAM QUATRO JOGADORES. O JOGO ACABARÁ QUANDO SÓ RESTAR UM JOGADOR.

MODIFICAÇÃO:

A BRINCADEIRA PASSA A SER “ABC”, SÓ É PERMITIDO DAR TRÊS TOQUES. OUTRA MODIFICAÇÃO QUE FIZEMOS É QUE SE UMA PESSOA QUEIMAR OUTRA, ESTA QUE QUEIMOU NÃO PODE SER QUEIMADA ATÉ QUE OUTRA SAIA DO JOGO. ESTA REGRA DEIXA DE VALER QUANDO SOBREM TRÊS PESSOAS. O RESTO DAS REGRAS SÃO MANTIDAS.

→ABCD



Daniele explicando a brincadeira de ABCD e a sua modificação.



Jordan dando o “D”.



Daniele “queimando” Jordan



José Gustavo dando o “A”.



Disputa pelo “D”



José Gustavo queimando Lucas.



André queimando José Gustavo

“AMARELINHA”:

PRIMEIRO DESENHE NO CHÃO UM DIAGRAMA. QUEM FOR JOGAR FICA NO INFERNO E LANÇA UMA PEDRA, MIRANDO NA CASA DO NÚMERO 1. SE ACERTAR, PULA COM UM PÉ SÓ NO NÚMERO 2 E DEPOIS NA CASA 3. EM SEGUIDA, PULA COLOCANDO UM PÉ NA CASA DE NÚMERO 4 E OUTRO NA CASA 5 (AS ASAS).PULA DE NOVO COM UM PÉ SÓ NA ACASA DE NÚMERO 6 (O PESCOÇO) E PISA COM OS DOIS PÉS NO CÉU(QUE TAMBÉM É CHAMADO DE LUA).PARA VOLTAR, FAZ A MESMA COISA, ABAIXANDO UM POUCO NO NÚMERO 2 PARA PEGAR A PEDRA QUE FICOU NO NÚMERO 1 ,PULANDO DEPOIS PARA O INFERNO.COMEÇA TUDO DE NOVO, SÓ QUE, DESSA VEZ, TEM DE MIRAR A PEDRA NO NÚMERO 2 E PULAR NUM PÉ SÓ DIREITO NO NÚMERO 3. E ASSIM VAI A BRINCADEIRA, ATÉ QUE O JOGADOR ERRE E PASSE A VEZ PARA O PRÓXIMO COMPANHEIRO. QUEM SAIR DO JOGO, ERRANDO, CONTINUA DE NOVO DE ONDE ERROU. TAMBÉM PODE-SE JOGAR AMARELINHA SOZINHO. QUANDO ERRAR, RECOMECE DO NÚMERO 1.

MODIFICAÇÃO:

A MODIFICAÇÃO É QUE IREMOS MUDAR TANTO O COMPRIMENTO, COMO A LARGURA (EM VEZ DE SER 10X2, IRÁ SER 20X4) PODENDO ASSIM DUAS PESSOAS PARTICIPAR. O OBJETIVO É IR E VOLTAR ANTES DE SEU ADVERSÁRIO, ASSIM TENDO UM VENCEDOR. (AS DEMAIS REGRAS CONTINUARAM SENDO AS MESMAS). OBS: SE PULAR ERRADO OU NÃO PEGAR O OBJETO LANÇADO IRÁ TER QUE VOLTAR 3 CASAS.

→ Amarelinha



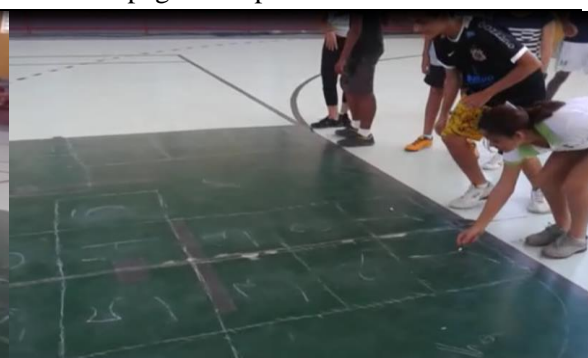
Diogo pulando o “inferno”



Jordan pegando a pedra.



Arlan e Nadiane disputando



Início da disputa entre Arlan e Kleyeny



Ylari joga com João Paulo.



Trabalho de Ed. Física

Natal, 09 de Agosto de 2013

Trabalho de Ed.

Física

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Integrantes: Adrlan Dantas
Áureo Deni
Diogo Lucas
Jordan Lucas
Lucas Sabino
Rohdriggo Rodrigues

Turma: 1.4206.1M

Assunto: Brincadeiras e jogos

Bandeirinha

A bandeirinha é uma brincadeira onde se tem 2 times, com quantidades iguais de integrantes, e dois campos delimitados. Ao fundo destes campos coloca-se um objeto qualquer, e a intenção é pegar este objeto q está ao fundo do campo rival e trazer para o seu campo.

Durante a travessia do campo rival para pegar o objeto, caso o jogador seja tocado por algum integrante do outro time, ele tem que ficar no mesmo lugar até que outro integrante do seu time o toque.

Ganha o jogo o time que conseguir trazer a bandeira rival para o seu campo.

Variação da Bandeirinha

A variação criada pelo nosso grupo para este jogo, foi a presença de dois objetos de cada lado ao invés de apenas um. Estes objetos têm que atravessar o campo em momentos diferentes, os times têm que trazer um e depois o outro.

E para deixar o jogo mais acirrado foi acrescentada uma nova regra, o jogador que atravessar o campo rival com para pegar o primeiro objeto não poderá ajudar na segunda travessia.



Mofa (dois toques)

A mofa, que também é conhecida como “dois toques”, é uma brincadeira onde têm-se, geralmente, três ou quatro jogadores onde um deles é o goleiro e os outros são os “atacantes”. Estes atacantes têm que tocar a bola entre si dando apenas um toque de cada vez.

Se algum atacante der dois toques seguidos na bola, chutar a bola pra fora ou o goleiro agarrar o seu chute, este atacante passa a ser o goleiro e o jogador que era o goleiro passa a ser atacante. E segue este ciclo até que o goleiro leve 5 gols (geralmente são 5 gols, mas pode-se ser 3 gols ou qualquer outra quantidade), quando isso acontece, se tiver algum jogador do lado de fora (linha-fora) este entra no lugar do goleiro, caso não tenha nenhum linha-fora este goleiro continua agarrando, porém, para que ele passe a ser um atacante, ele tem que agarrar 2 chutes.

Variação da Mofa

A variação que nós criamos, foi exatamente a alteração da regra dos dois toques. Ao invés de o atacante ter que dar apenas um toque, passa a ser obrigatório os dois toques. Quem der apenas um toque passa a ser o goleiro.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE-CAMPUS NATAL ZONA NORTE
TRABALHO DE PESQUISA SOBRE TIPOS DE ALONGAMENTO
ALONGAMENTO PARA PARTE SUPERIOR DO CORPO

TURMA: 1.4206.1V ELETRÔNICA
DISCENTES: IAGO SOUZA DE MEDEIROS
DELLYSSON MATHEUS
HUGO VIANA
MARTIN PETERSEN
JOÃO MATHEUS
LUCAS MURILO

ALONGAMENTO PARA PARTE SUPERIOR DO CORPO

1) Exercício explicado pelo componente Lucas Murilo - Alongamento para o peitoral: gire o tronco em direção ao lado oposto. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

2) Exercício explicado pelo componente Iago Souza - Alongamento para a lateral do braço e para parte superior das costas: estenda um dos braços cruzando na frente do seu corpo, com o outro braço puxe. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

3) Exercício explicado pelo componente João Matheus - Alongamento para o braço e antebraço: com um dos braços estendido para frente, deixe a palma da mão voltada para frente e puxe a mão para trás. Lembre-se de puxar o dedão junto. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

4) Exercício explicado pelo componente Hugo Viana - Alongamento para o peitoral: segurando numa superfície vertical e encostando o cotovelo na mesma de forma que faça um ângulo de 90° com o ombro, gire o tronco de forma oposta. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar de 2 a 4 vezes.

5) Exercício explicado pelo componente Martin Petersen- Alongamento para o dorsal: de mãos pegadas e braços esticado na frente do peito, curve um pouco o tronco e estique o braço no máximo até sentir o músculo (dorsal) alongar-se. Segurar de 15 a 30 segundos. Realizar de 2 a 4 vezes.

6) Exercício explicado pelo componente Iago Souza - Alongamento para a parte posterior do braço (tríceps): coloque um dos braços flexionado atrás da cabeça, puxe com o outro braço. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

7) Exercício explicado pelo componente Dellysson Matheus - Alongamento para a lateral do pescoço: com o pescoço relaxado, puxar a cabeça para um dos lados. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento do outro lado. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

8) Exercício explicado pelo componente Martin Petersen - alongamento para o dorsal : podendo ser feito sentado, Alongamento para a lateral do tronco: sente com as pernas cruzadas, segure uma das mãos na cintura puxando o tronco para o lado dela, a outra mão fica acima da cabeça

ajudando a levar o tronco. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento do outro lado. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

9) Exercício explicado pelo componente Lucas Murilo - Alongamento para o peitoral: gire o tronco em direção ao lado oposto. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento com o outro braço. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

10) Exercício explicado pelo componente Hugo Viana- Alongamento para os glúteos e parte lateral da coxa: deite, cruze uma perna por cima da outra, fazendo um quatro. Então puxe a perna que está por baixo em direção ao seu tronco e empurre o joelho da perna que está cruzada. Segurar por 15 a 30 segundos. Repetir o movimento do outro lado. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

11) Exercício explicado pelo componente Dellysson Matheus: Alongamento para a parte de trás do pescoço: com o pescoço relaxado, puxar a cabeça para baixo, levando o queixo em direção ao peito.

12) Exercício explicado pelo componente Hugo Viana - Alongamento para as costas: deite com as costas no chão abrace os dois joelhos, flexionando as pernas e quadril. Segurar por 15 a 30 segundos. Realizar o exercício de 2 a 4 vezes.

Fonte: <http://www.ondagranga.com.br/2012/02/alongamento-e-preparacao-para-estar-no.html>



IFRN – INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS – NATAL – ZONA NORTE
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

ALUNOS: ANDRYELE DANTAS;
CYNTHIA RAQUELLE;
JESSICA AMANDA;
LEIDIANE MOURA;
RAMONA KELLY.

ATIVIDADE AVALIATIVA

Natal/RN
2013

CONCEITO DE ALOGAMENTO

Alongamento muscular são exercícios físicos para manter ou desenvolver a flexibilidade. O alongamento é uma das mais importantes categorias de exercícios que podem ser prescritos para manter e restaurar o equilíbrio normal em cada uma destas estruturas: o músculo, a fáscia, o tendão e o ligamento. Estes podem exibir um grau de rigidez aumentado – que conduz ao funcionamento não-ótimo em determinada articulação secundária – e restringir a amplitude de movimento disponível. O alongamento muscular permite modificar o comprimento do músculo, visando manter ao mesmo tempo, características mecânicas e funções neuromusculares.

DEFINIÇÃO DE ALOGAMENTO

Alongamento é um tipo de exercício físico orientado para a manutenção ou melhora da flexibilidade.

É a Capacidade Física responsável pela execução voluntária de um movimento de amplitude angular máxima, por articulação ou conjunto de articulações, dentro dos limites morfológicos, sem risco de provocar lesão.

Por definição, alongamento é o nome dado ao exercício para aumentar a flexibilidade dos músculos.

O princípio básico deste método é:

- a) tensionar o músculo (10seg a 30seg)
- b) relaxá-lo (2seg ou 3seg);
- c) alongá-lo (10seg a 30seg).

O alongamento previne a deterioração e a atrofia dos músculos, que normalmente ocorrem pela inatividade.

TIPOS DE ALOGAMENTO

Alongamento estático - Esse é o tipo mais comum de alongamento, feito quando os músculos são esticados e você permanece numa posição estática. O tempo ideal desse alongamento pode variar entre 20 e 30 segundos, mais que isso é desnecessário. Alongar por mais de 30 segundos provoca um relaxamento dos músculos, prejudicando a produção de força rápida. Outra boa opção é fazer os exercícios de alongamento depois do treino de musculação. Além de melhorar a flexibilidade, você experimenta um relaxamento.

Alongamento dinâmico - ele é indicado para casos em que o ganho da flexibilidade melhora o desempenho esportivo. Fazer alongamentos dinâmicos - como a elevação dos joelhos, o agachamento e rotação de braços e tronco são sempre positivos, porque aumenta a mobilidade das articulações e a amplitude do movimento. Alongamentos dinâmicos devem ser realizados após um período inicial de aquecimento, feito a partir de movimentos curtos e deslocamentos pelo solo.

Alongamento passivo - Esse tipo de alongamento é feito com ajuda de algum aparelho, como uma faixa elástica ou até mesmo uma bola suíça. O controle do movimento

também pode ser passado para outra pessoa, por isso é importante ter noção do seu limite e interromper o alongamento se sentir dores excessivas.

Alongamento específico - Mesmo que seja feito outro tipo de alongamento, deve-se, posteriormente, ser feito um alongamento específico para o tipo de atividade que será realizada. Para jogar futebol, por exemplo, vale flexionar e rodar o quadril para fora ou até dar alguns chutes. Dê preferência aos alongamentos com movimentos semelhantes aos do esporte que será realizado, isso minimiza o risco de lesões musculares e articulares.

Facilitação neuromuscular proprioceptiva

Muito utilizado em fisioterapia e em esportes que necessitam muita flexibilidade como ginástica rítmica, este tipo de exercício é uma combinação dos alongamentos isométrico e passivo e possui algumas variações:

- *Hold-relax*: consiste em executar um alongamento isométrico, relaxar por um curto período de tempo e então alongar o músculo ainda mais.
- *Hold-relax-contract* ou *contract-relax-antagonist-contract* (CRAC): o indivíduo alonga, contrai o músculo alongado, relaxa por poucos segundos, em seguida contrai o músculo antagonista do alongamento e mantém por alguns segundos.
- *Hold-relax-swing*: é uma combinação dos alongamentos isométrico, passivo-estático e dinâmico. Esta técnica deve ser usada com cautela pelo risco que apresenta. É semelhante ao método *hold-relax* mas inclui um alongamento dinâmico (oscilação) no lugar do último alongamento passivo

APLICAÇÕES DO ALONGAMENTO

É recomendado fazer o alongamento antes dos exercícios, por proporcionar maior agilidade e melhor condicionamento físico, ele também ajuda a impedir lesões musculares. Para se fazer o alongamento não é preciso habilidades atléticas. Para quem tem algum problema específico, basta apenas diminuir a intensidade do alongamento para não forçar as articulações e os músculos.

Os alongamentos não são feitos apenas antes e depois dos exercícios, pois eles servem também para relaxar o corpo e a mente, e quando feitos de maneiras adequadas ele ainda traz os seguintes benefícios para o corpo:

Reduzem as lesões;

Relaxam o corpo;

Ativam a circulação;

Deixam o corpo mais solto e leve;

Corrige a postura;

Aumenta a agilidade mesmo com idade avançada;

Benefícios para a coordenação;

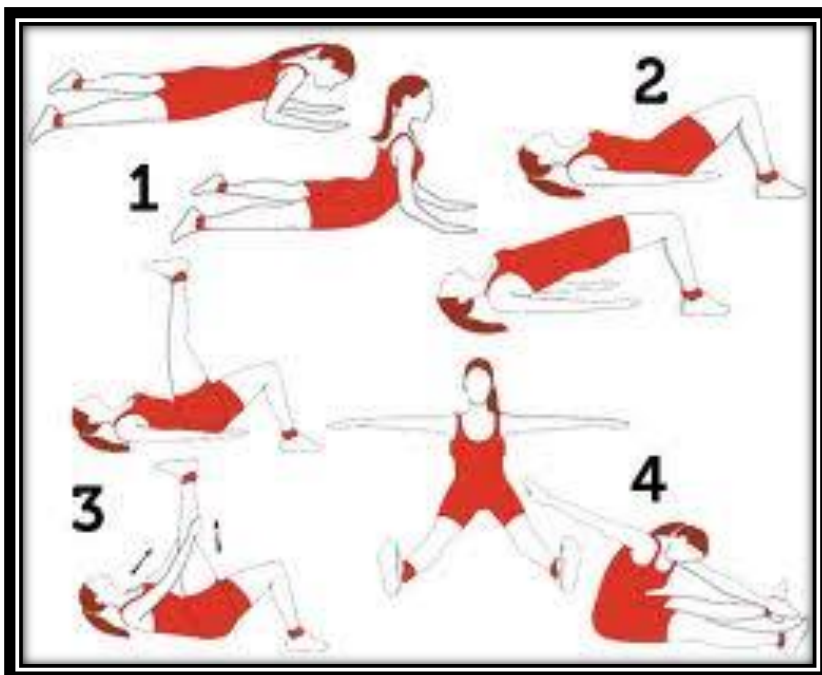
Esses exercícios podem ser usados também para melhorar a respiração, e ainda facilitam a oxigenação sanguínea, o que aumenta o raciocínio de estudantes. Quando se vai fazer um alongamento a respiração é fundamental, lenta e profunda e também deve-se respeitar os limites para não forçar e causar lesões. O alongamento não é só importante antes dos exercícios físicos, é também importante depois, pois ajuda a descansar e também é melhor aproveitado, pois a musculatura do corpo já está bem aquecida. Os

movimentos de alongamento devem ser feitos até sentir uma tensão no músculo, a partir deste momento relaxe e sustente por 30 a 40 segundos. Faça o movimento novamente em outra parte do corpo.

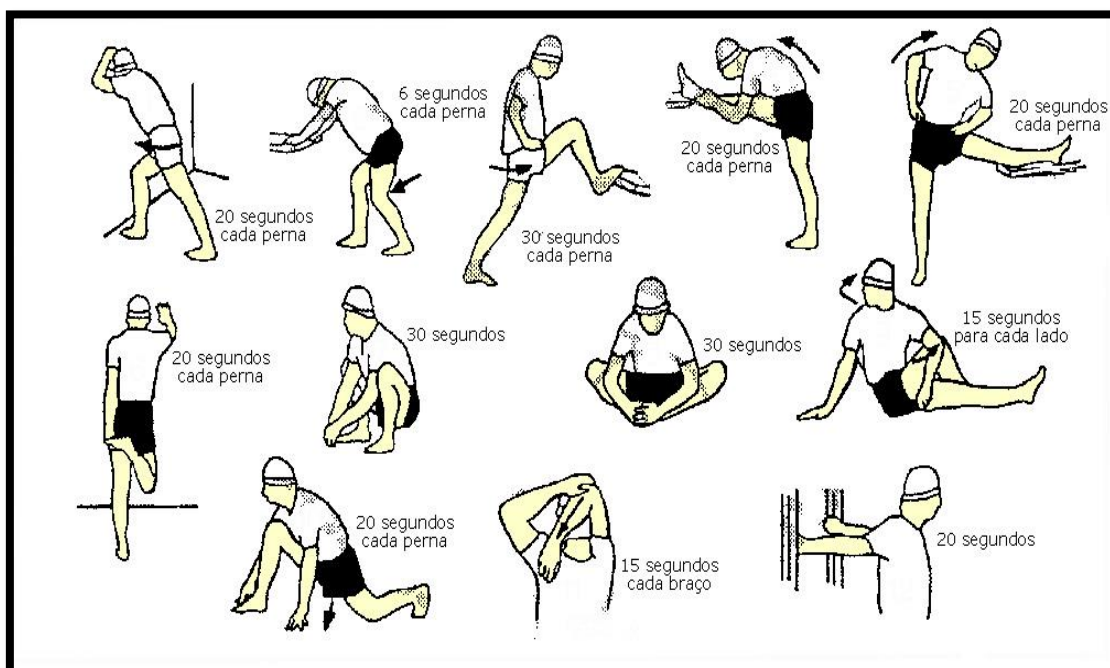
Quando nos espreguiçamos já estamos fazendo um alongamento, isso quando ao acordar, todos já podem fazer um alongamento, para melhorar o corpo para o dia a dia, proporcionando mais ânimo e ajuda a preparar o corpo para os possíveis exercícios diários, como uma caminhada até o trabalho. O corpo se prepara e fica mais relaxado tanto para quem trabalha em pé ou para quem fica muito tempo sentado. O alongamento é um tipo de exercício que pode ser feito todos os dias, qualquer um pode fazer independente da idade ou da flexibilidade que o corpo tenha, a qualquer hora e não são necessários equipamentos especiais e nem algum tipo de treinamento.

SÉRIES DE ALONGAMENTOS





SÉRIE QUE IREMOS UTILIZAR NA AULA



Atividade Física e Saúde

A importância da atividade física para a saúde



Introdução

- Pesquisas médicas indicam que o déficit na saúde é causado pela falta de atividade física;
- Meios de sanar os males da inatividade;
- Previne doenças.



Benefícios da atividade física:

1. Os principais efeitos benéficos da atividade física e do exercício descritos na literatura são:

✓ **Efeitos antropométricos e neuromusculares:**

Diminuição da gordura corporal
 incremento da massa muscular
 incremento da força muscular
 incremento da densidade óssea
 fortalecimento do tecido conetivo
 incremento da flexibilidade



ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
 UMA RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO
 PROF. CAZUZA SOUZA TEIXEIRA



SEDENTARISMO

Não praticar atividade física tem um peso enorme na incidência de doenças cardiovasculares, porque interfere em todos os outros fatores de risco.

PROBLEMAS DA VIDA SEDENTÁRIA

- Obesidade
- Perda da massa muscular
- Dores articulares
- Pressão alta
- Doenças cardíacas
- Encurtamento muscular
- Má postura
- Cansaço
- Baixa resistência orgânica
- Dores musculares após esforço
- Alto nível de estresse



Efeitos Metabólicos

- Aumento do volume sistólico - Uma interação complexa entre a força com que a fibra se contrai (Contratilidade), o volume de sangue previamente a contração (Pré-carga) e a resistência que o sistema circulatório impõe a ejeção do sangue (Pós-carga);
- Diminuição da frequência cardíaca em repouso e no trabalho submáximo;
- Aumento da potência aeróbica (VO2 máx.) 10-30%;
- Aumento da ventilação pulmonar;
- Diminuição da pressão arterial;
- Melhora do perfil lipídico (É uma série de exames laboratoriais para determinar dosagens de colesterol total, HDL, LDL e triglicérides); melhora a sensibilidade a insulina.

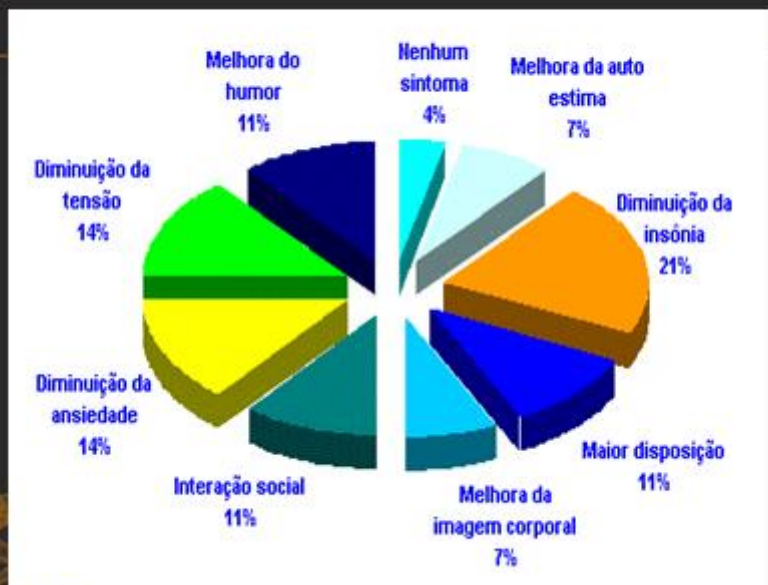


Efeitos psicológicos (Benefícios)

- Melhora da autoconceito
- Melhora da autoestima
- Melhora da imagem corporal
- Diminuição do stress e da ansiedade
- Melhora da tensão muscular e da insônia
- Diminuição do consumo de medicamentos
- Melhora das funções cognitivas e da socialização



Análise do gráfico:



Tipos de atividades físicas:

Caminhada

- Ela controla a pressão, diabetes, protege contra demência e ainda emagrece
- Melhora a circulação
- Combate a osteoporose
- Deixa o cérebro mais saudável



Caminhada:



Dança

- Aumenta a Flexibilidade
- Melhora o condicionamento aeróbico
- Fortalece a musculatura
- Melhora a capacidade respiratória
- Dentre outros.



Natação

- Reduz o risco de episódios cardiovasculares
- Melhora o sistema respiratório
- Melhora a autoestima
- Retarda os efeitos do envelhecimento



Tênis

- Benefícios do esporte
- Principais grupamentos musculares trabalhados no tênis
 - Bíceps
 - Costas
 - Pernas
 - Abdômen



A atividade física pode prevenir:

- Com estes efeitos gerais do exercício tem-se mostrado benefício no controle, tratamento e prevenção de doenças como diabetes, enfermidade cardíaca, hipertensão, arteriosclerose, varizes, enfermidades respiratórias, artrose, artrite, dor crônica e desordens mentais ou psicológicas.



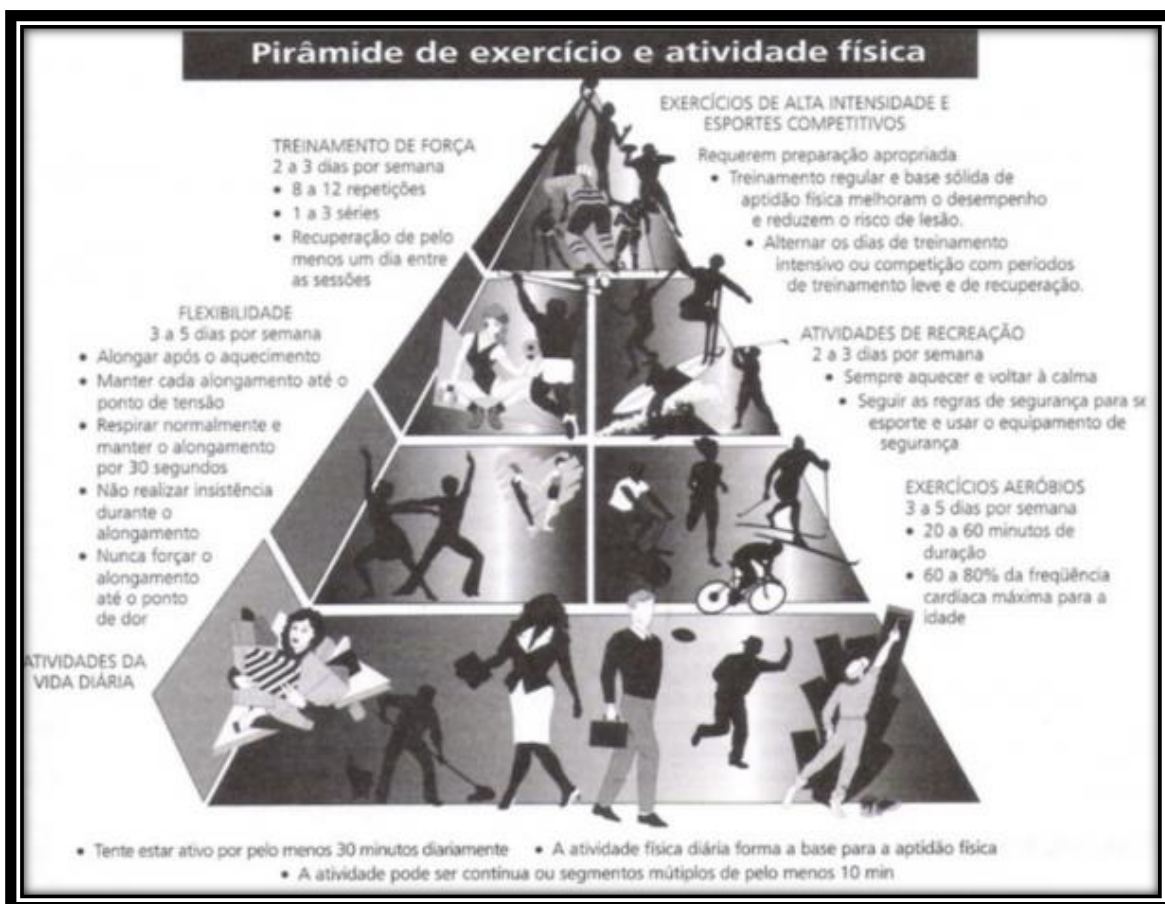
Frases referentes a atividade física e saúde:

- **Esporte é Saúde**
 - **Caminhar diariamente é um ótimo exercício para deixar o corpo em forma, melhorar a saúde e retardar o envelhecimento.**
 - **Não perca a oportunidade, comece desde já a praticar atividade física!**

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Alunos: Emanuel Jerônimo
 Ilana Maria
 Jordão
 Larissa Ketley
 Lidiane Cristina
 Maraysa
 Matheus Targino
 Ronyelle

Turma: 1.4206.1v





A importância da educação física no processo de aprendizagem



Educação física

Professor: Moysés Filho

Alunos:

Larissa de Lima
Natália Kelly
Arthur Silva
Stella Layse
Fernando Silvério
Luiz Fernando
Jordan André

Verdadeiro ou falso?

(Apenas alguns dos usados no jogo realizado na sala de aula)

- Uma pesquisa publicada no British Journal of Sports Medicine, mostrou que trinta minutos de caminhada em uma esteira rolante, durante dez dias, diminuíram em 25% os índices de depressão em doze pessoas estudadas.

Verdadeiro,

segundo o British Journal of Sports Medicine. Os pesquisadores enfatizaram as melhoras rápidas provocadas pelo exercício em pacientes com distúrbios depressivos sérios. Segundo eles, tais benefícios não seriam obtidos com tratamentos farmacológicos, que levariam no mínimo quatro semanas para fazerem efeito.



- "Além dos benefícios físicos da prática esportiva a educação física pode desenvolver competências e habilidades sociais "

verdadeiro.

segundo especialistas, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina educação física vai além do exercício de habilidades e fazem com que os alunos reflitam sobre suas ações e as executem de maneira social.



- a educação física ajudaria o estudante no desempenho acadêmico, se praticasse exercícios físicos diariamente e com uma carga horária de mais de 2 horas

Falso

Pela revista *Neuroscience*, que submeteu crianças de nove anos a uma série de testes especialmente elaborados para examinar sua capacidade de atenção. Não deu outra: o desempenho cognitivo dos alunos foi significativamente melhor quando testados após 20 minutos de caminhada na esteira, seguido por melhores medidas neurofisiológicas. Ou seja, não necessariamente necessitamos passar 2h diariamente praticando educação física.



TIPOS DE GINÁSTICA



NOSSO MENU

- ❑ **CLASSIFICAÇÕES**
 - *MODALIDADES COMPETITIVAS*
 - *MODALIDADES NÃO-COMPETITIVAS.*
- ❑ **CATEGORIAS**
- ❑ **MODALIDADES**
- ❑ **OBJETIVOS**
- ❑ **PRINCIPAIS COMPETIÇÕES**
 - *GINÁSTICA ARTÍSTICA OU OLÍMPICA;*
 - *GINÁSTICA RÍTMICA*
- ❑ **F.I.G.**
- ❑ **VÍDEO DEMONSTRATIVO.**

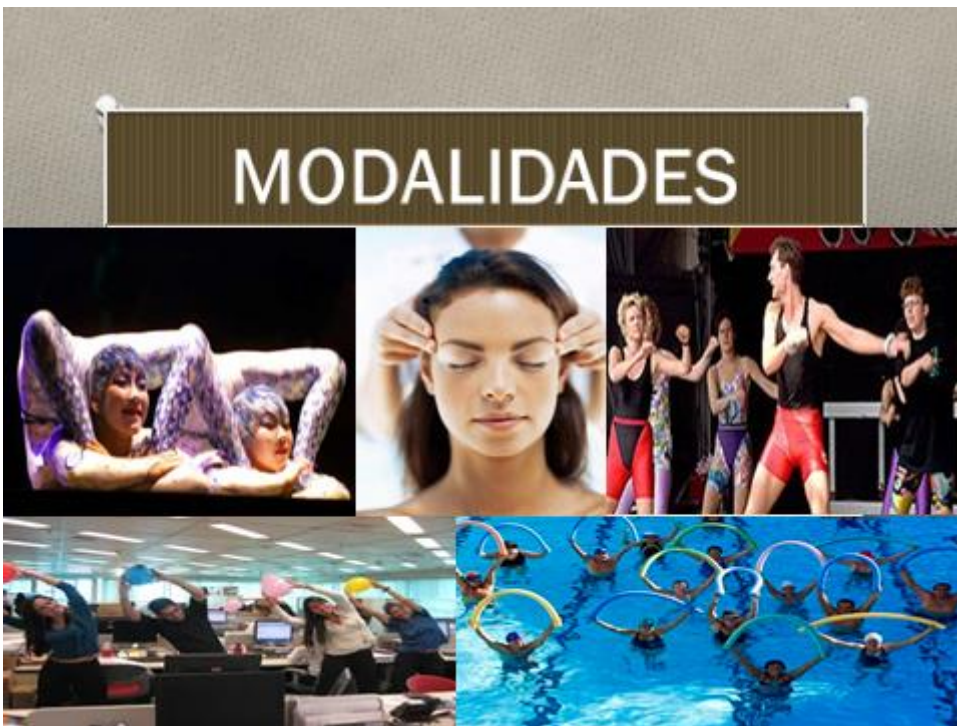
CLASSIFICAÇÕES

- ✓ MODALIDADES COMPETITIVAS;
- ✓ MODALIDADES NÃO-COMPETITIVAS.



CATEGORIAS

- CONDICIONAMENTO FÍSICO;
- DE COMPETIÇÕES;
- FISIOTERAPÊUTICAS;
- DE DEMONSTRAÇÃO;
- DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL.





PRINCIPAIS COMPETIÇÕES

GINÁSTICA ARTÍSTICA OU OLÍMPICA:

- JOGOS OLÍMPICOS;
- CAMPEONATO MUNDIAL;
 - TAÇA DO MUNDO;
- CAMPEONATO AFRICANO;
 - JOGOS ASIÁTICOS;
- CAMPEONATO EUROPEU;
- JOGOS PAN-AMERICANOS;
- JOGOS SUL-AMERICANOS.

PRINCIPAIS COMPETIÇÕES

GINÁSTICA RÍTMICA:

- JOGOS OLÍMPICOS;
- CAMPEONATO MUNDIAL;
 - COPA DO MUNDO;
 - JOGOS MUNDIAIS;
- CAMPEONATO AFRICANO;
 - JOGOS ASIÁTICOS;
- CAMPEONATO EUROPEU;
- JOGOS PAN-AMERICANOS;
- JOGOS SUL-AMERICANOS.



*“O exercício tanto torna o homem
saúdável como sábio e justo (...)
quanto maior sua atividade física,
maior sua aprendizagem”.*

Jean-Jacques Rousseau.



Campus Natal - Zona Norte
Coordenação de Eletrônica

Corpo e Consciência Ambiental Mais Leves

Autores: Beatriz Paiva, Ian Rassari e Larissa Lima



INTRODUÇÃO

De início, a ideia que deu ponto de partida ao assunto do nosso projeto foi a geração de energia elétrica nas grandes cidades e também nos pequenos municípios, aproveitando os espaços até hoje inutilizados e que poderiam agregar projetos que envolvessem o uso do local para a implantação de equipamentos, destinado à exercícios físicos que transformem energia mecânica em energia elétrica. Sendo assim, o assunto escolhido está incluso nos dois temas discutidos pela turma: “Energia, Sociedade e Meio Ambiente” e “Ciência, Saúde e Esporte”.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Um dos mais famosos e reconhecidos projetos para a geração de energia juntamente com a prática de exercícios físicos, foi o Energyme, criado pelo Dido Studio no Texas (EUA) em 2011. Essa empresa criou máquinas que as pessoas realizam exercícios e que acoplado em cima dessas máquinas estão lâmpadas compostas por LED's (diodos emissores de luz), iluminando as praças e as ruas onde estão localizados.

A PROPOSTA

Criar um espaço onde as pessoas ao mesmo tempo em que se exercitem, gerem energia elétrica, pois os equipamentos usados por tais pessoas possuem dispositivos que transformam a energia mecânica gerada com os movimentos em energia elétrica. Sendo assim, um local de incentivo às melhores condições corporais e também ao uso consciente da energia.

OBJETIVOS

Instalar uma praça em cada bairro (em caso de bairros com um grande número de moradores, um número maior de praças será instalada) e que em cada praça uma bateria seria instalada para guardar a energia gerada, pois vivemos num estado em que são naturais secas periódicas devido ao clima, e que em muitas dessas secas o nível dos reservatórios hidrelétricos fica alarmante de tão baixo, podendo ser uma alternativa para o caso de racionamento de energia. Gerando assim, uma energia emergencial.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com a conclusão desse projeto que, certos critérios sejam obedecidos para que tudo saia conforme o planejamento, como: Primeiro, a segurança tem que ser diária, pois vândalos poderiam ter acesso aos equipamentos os danificando ou até mesmo furtando; segundo, um profissional terá que está sempre monitorando e auxiliando os praticantes nos exercícios; terceiro, os praticantes assinarão um termo de comprometimento, pois o nível de energia gerada tem que ser linear, não podendo ter grandes oscilações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa vida moderna que atualmente estamos vivendo, as pessoas estão por tendência tornando-se mais sedentárias por consequência do dia-a-dia corrido. Fora isso, a consciência ambiental é algo que devemos levar em consideração, pois a questão energética é um assunto de extrema relevância. Com esse projeto, as pessoas deixariam a “saúde em forma” ao mesmo tempo em que gerariam energia.

REFERÊNCIAS

<http://blog.ecobrindes.com.br/>
<http://www.swu.com.br/blog/2012/05/sustentabilizese/vivaoplaneta/bicicleta-ergometrica-gera-energia-eletrica-em-academia-sustentavel/>
<http://mostracfrp.blogspot.com.br/2012/10/a-luz-das-calorias-quer-jeito-mais-14.html>

VIII CONNEPI

Salvador - Bahia

Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação

27 a 29 de novembro 2013

Pesquisa e Inovação para o Desenvolvimento do Brasil

Utilização de academias ao ar-livre no entorno do IFRN Campus Natal-Zona Norte

B. P. Germano¹, J. V. B. Barboza¹, L. L. de Moura¹, M. V. A. Fernandes¹ e D. C. de Oliveira²¹Grupo de Pesquisa em Energia, Sociedade e Meio Ambiente, Campus Natal-Zona Norte – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. E-mail: beatriz-paivagermano@hotmail.com; victorbarboza@outlook.com; larissalmoura@hotmail.com e marcus.fernandes@ifrn.edu.br;²Departamento de Fisioterapia, Faculdade de Ciências da Saúde do Traíra, FACSISA – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. E-mail: debora_co@yahoo.com.br.

RESUMO

Neste trabalho é realizada uma análise sobre a utilização das academias ao ar-livre no entorno do IFRN Campus Natal-Zona Norte com objetivo de traçar o perfil do usuário e sugerir políticas e/ou projetos que promovam a assistência à população local no sentido de promover a saúde através da utilização correta dos equipamentos. Através de observações da população utilizando os equipamentos, entrevistas com os usuários e entrevistas com profissionais especialistas na área de saúde (fisioterapeuta e educador físico), percebeu-se opiniões distintas sobre a utilização dos equipamentos. Sugestões de utilização e precauções no uso das academias ao ar-livre inexistentes em manuais dos fabricantes e nas localidades onde as mesmas estão instaladas foram construídas.

Palavras-chave: Academia ao ar-livre, Atividade física, Prevenção de lesões, Saúde coletiva.

1. INTRODUÇÃO

Entre 2010 e 2011, a prefeitura instalou em várias áreas da cidade academias ao ar-livre para o público da terceira idade, devido ao aumento do número de idosos na população local e nacional e à necessidade dessa parcela da população de um espaço para promover a prática esportiva (CHEIK et al., 2003).

No entorno do IFRN Campus Natal-Zona Norte a prefeitura do Natal instalou, nesta época, 4 academias ao ar-livre a serem utilizadas pela população dos bairros Potengi, Lagoa Azul e Pajuçara.

Este trabalho teve sua origem em observações das academias ao ar livre no entorno do campus: muitas pessoas as utilizam todos os dias, porém as utilizam sem qualquer informação sobre a sua correta operação.

A falta de informação acarreta no uso aleatório dos equipamentos, visualizado facilmente ao observar-se duas pessoas diferentes utilizando o mesmo equipamento.

A utilização destes equipamentos sem orientação pode acarretar em lesões musculares, principalmente ao analisar-se o grupo específico da terceira idade.



Figura: Experimentação e observações às academias ao ar livre próximas ao IFRN Campus Natal-Zona Norte (fonte: autores).

2. METODOLOGIA

- A partir da observação e da utilização dos equipamentos foi possível perceber divergências no entendimento da utilização dos mesmos, assim como verificar a maneira das pessoas utilizarem-nos.
- O público-alvo e as maiores dificuldades foram encontradas através das entrevistas feitas com a população.
- Com a ajuda de educadores físicos e fisioterapeuta foram analisados especificamente por cada área os malefícios e os benefícios ocasionados pelo bom ou mau uso dos equipamentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

- Perfil e características:
 - Média de idade: 38 anos; proporção de mulheres usuárias: 60%; usuários menores de idade: 20%; grau de escolaridade dos usuários: ensino médio e fundamental; e faixa salarial: 1 a 3 salários mínimos.
 - Média de tempo do exercício: 49 minutos; não há contabilidade de repetições ou cronometragem de tempo de uso de cada aparelho; não seguem sequência determinada de uso; e não utilizam vestimenta adequada.
 - Consultaram profissional da área médica: 20%; realizaram alongamento: 60%; já frequentaram academias regulares: 50%; acreditam que vão emagrecer com a prática dos exercícios: 30%.

| Aparelho | Possíveis formas de utilização | Precauções |
|------------------------|--|---|
| Esqui | Membros inferiores ou superiores. | Risco de queda. |
| Simulador de cavalgada | Trabalha costas, bíceps e quadríceps. | Pode agravar tendinite ou bursite. Posicionamento correto para proteção da coluna. |
| Rotação vertical | Exercita mais a mobilidade dos braços e ombros, não é um exercício de força. | Não indicado para terceira idade, o movimento dos braços é acima de 90° e isso pode causar lesões. Se os cotovelos ficarem esticados na hora de fazer o exercício, também pode prejudicar a coluna. |
| Pressão de pernas | Trabalha panturrilha, coxas e glúteos. | A prática incorreta do exercício pode ocasionar distensões, rupturas parciais ou lesões de menisco. Risco de queda. |
| Surf | Trabalha a parte lateral do abdômen. | Possível lesões na coluna devido à instabilidade. Os cotovelos devem estar na altura do ombro, caso o contrário não haverá resultado. Necessita postura para apoio da coluna. |
| Revmada ventada | Exercício para a musculatura da cintura escapular. | Movimentos bruscos podem causar lesões. |
| Multi-exercitador | Podem exercitar tanto membros superiores quanto inferiores. | Risco de queda e pancadas. |
| Alongador | Tenta realizar alongamento dos músculos superiores, porém é de difícil entendimento. | Possui problemas de ergonomia e pode prejudicar a coluna, caso utilizado com a postura incorreta. |
| Rotação dupla diagonal | Ajuda a aumentar a mobilidade das articulações dos ombros e dos cotovelos. | Pode agravar tendinite ou bursite. |
| Simulador de caminhada | Aumenta a mobilidade dos membros inferiores e desenvolve a coordenação motora. | Risco de queda. |

Fonte: autores.

4. CONCLUSÃO

- Principais conclusões:
 - O mau uso dos equipamentos poderia ser atenuado através de quadros explicativos mais elaborados e didáticos indicando a utilização correta;
 - É necessária a contratação de profissionais para acompanhamento periódico das pessoas que utilizam os equipamentos com o objetivo de orientar sobre a utilização correta dos equipamentos;
 - Há diversos problemas de infraestrutura das academias, assim como problemas ergonômicos na utilização dos equipamentos;
 - Verificou-se que apesar do público alvo consistir em pessoas da terceira idade, eles apresentam uma média de idade bem mais baixa. As academias servem, também, de parque para diversas crianças;
 - Aponta-se como sugestão, também, a elaboração de projetos de extensão pelo corpo de professores educadores físicos do IFRN Campus Natal-Zona Norte para orientar a população na utilização das academias.
- Principais perspectivas:
 - Divulgação e sensibilização da pesquisa para promover a promoção de projetos que atendam a população e informem a utilização correta do equipamento;
 - Elaboração de painéis didáticos sobre a utilização também são recomendados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Petrobrás que através do Programa de Formação de Recursos Humanos fomenta a bolsa dos alunos do IFRN envolvidos no projeto. Agradecemos às direções e ao corpo de servidores do IFRN Campus Natal-Zona Norte que apoiam o desenvolvimento deste trabalho. O grupo agradece, em especial, os especialistas consultados durante o trabalho: os educadores físicos Dsc. Everaldo Robson de Andrade e Msc. Moysés de Souza Filho e a fisioterapeuta Esp. Thaiana Barbosa Ferreira.

REFERÊNCIAS

- CHEIK, N. C., REIS, I. T., HEREDIA, R. A. G., VENTURA, M. L., TUFIK, S., ANTUNES, H. K. M. e MELLO, M. T. de. Efeitos do exercício físico e da atividades físicas na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 11, n.3, p. 45-52, 2003.
- MATIAS, T. S. Motivação para a prática de atividade física relacionada aos estados de humor e de depressão na adolescência. Florianópolis, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2010.
- MELLO, M. T. de; BOSCOLO, R. A.; ESTEVES, A. M. e TUFIK, S. O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. Revista Brasileira de Medicina no Esporte, v. 11, n. 3, 2005.
- VIEIRA, Z. M. Avaliação do estresse e depressão em idosos participantes de um programa de exercício físico. Buenos Aires, 2005. Revista Digital – Buenos Aires, ano 10, número 90, Dezembro de 1995.

APÊNDICE F
OS SUJEITOS DA PESQUISA – TURMA DE COMÉRCIO

TURMA DE COMÉRCIO



APÊNDICE G
OS SUJEITOS DA PESQUISA – TURMA DE ELETRÔNICA

TURMA DE ELETRÔNICA



APÊNDICE - H
AS FALAS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS: PRÉ-INTERVENÇÃO

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO.
AS FALAS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS**

1. DAS VIVÊNCIAS ANTERIORES COM AS BRINCADEIRAS E COM OS JOGOS POPULARES.

As falas estão identificadas pela primeira letra do curso C-(comercio) e E-(eletrônica) e pela ordem numérica de recebimento das respostas dos sujeitos no momento da entrega do questionário. Nesse quesito da sondagem pretendemos saber como foram vivenciados os jogos e as brincadeiras populares no contexto sócio cultural envolvendo a família, a escola e outros ambientes frequentados pelos educandos(as).

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

C1- Sempre fui de brincar de correr, de esconde-esconde e sempre brincadeiras elétricas;

C2- Brinquei bastante, hoje estou mais sedentário;

C3- Na escola sempre havia na disciplina Ed. Física aulas praticas, onde o professor sempre fazia jogos e brincadeiras recreativas;

C4- Brincadeiras diversas na infância;

C5- Eu jogava pelada no meio da rua, e praticava esportes diversos na escola;

C6- Na escola eu jogava dama e futebol. No bairro eu curtia brincar de bandeirinha e de tica-tica;

C7- No contexto familiar eu brinquei de jogos de carta, de tabuleiro, eletrônicos. Na escola eu brinquei de jogos, na comunidade eu brinquei de tica-tica e amarelinha;

C8- Quando criança, brincadeiras e jogos eram bastante comuns no meu dia a dia;

C9- Minhas vivencias anteriores com brincadeiras e jogos são as praticas de cada qual, especificamente, nas brincadeiras de rua, como esconde-esconde, tica, amarelinha, dentre outras e também praticas na escola com o incentivo a mais do xadrez;

C10- Sim, seja na família, com uso de jogos de tabuleiro, na escola, com as recreações semanais e, principalmente, na comunidade, com brincadeiras que envolvia grupos de pessoas, como tica tica, esconde esconde e muitas outras;

C11- Sempre fui de brincar de correr, esconde-esconde, e sempre brincadeiras elétricas;

C12- No contexto familiar eu brinquei de jogos de carta, tabuleiro, eletrônicos, na escola eu brinquei de jogos de tabuleiro. Na comunidade eu brinquei de esconde-esconde, tica-tica, amarelinha;

C13- minhas vivencias com as brincadeiras e jogos são muito fortes como: queimada, ABCD, futebol, etc;

C14- Eu brincava muito com meus vizinhos;

C15- Tica-tica, sete pecados, bandeirinha, queimada, handball e ABC;

C16- Futebol, andar de bicicleta, correr, vôlei, queimada, handebol. Soltar pipa, esconde-esconde e tica ajuda;

C17- Gostava de jogar bola, jogar biloca e soltar pipa;

- C18- Na escola que eu estudava, tinha duas aulas de E. Física por semana, a primeira aula era na sala, a segunda era na quadra, tinha muitas brincadeiras, jogos esportivos etc.
- C19- Família →Jogos de perguntas e respostas. Escola →apenas algumas brincadeiras do tipo ABCD. Comunidade →particpei de vários times de queimada.
- C20- Brinquei de varias coisas principalmente que envolvesse corrida e raciocínio rápido e lógico como pic-esconde e quebra cabeças;
- C21- Desde mais nova eu quase nunca saí para jogar na rua. Já joguei vôlei em um dos meus antigos colégios;
- C22- Eu não brincava muito, mais de vez em quando eu brincava de tica tica;
- C23- Com minha família sempre brincava (queimada, etc), na escola conheci mais os esportes, e não tenho muitas experiências na comunidade;
- C24- Na minha antiga escola e com meus familiares sempre gostamos de brincadeiras em grupo, como vôlei, mais tambem jogávamos damas, quebra cabeça, entre outros do tipo;
- C25- Quando eu era criança eu brincava de esconde-esconde, queimada, futebol e bandeirinha;
- C26- Muito grande. Antigamente não existiam muitas formas de se divertir sem ser com brincadeiras;
- C26- Eu jogava bola, passava minhas férias em uma fazenda e lá praticava diversas brincadeiras;
- C27- Sempre gostei muito de brincar, com meus primos e amigos, entretanto, as minhas experiências com brincadeiras na escola nunca foram boas;
- C28- Eu sempre gostei de brincar e jogar, qualquer tipos de brincadeira e jogar. Futebol, vôlei, pique, tica-tica.
- C29-Eu vivenciei e particpei de muitas brincadeiras e jogos como: pega-pega, esconde-esconde, jogar bola, etc.
- C30- NÃO RESPONDEU;
- C31- Pulava corda no intervalo da escola. Brincava de pega-pega, amarelinha e queimada com meus primos quando ia a casa da minha vó;
- C32- Antigamente, na minha comunidade eu brincava com meus amigos de queimada, Abcd, e na minha escola também jogava;
- C33- Jogava futebol, jogos de tabuleiro, etc.
- C34- desde pequeno, eu sempre pratiquei esportes com a comunidade, certo que também jogava com a família, mas não com a mesma frequência;
- C35- família – jogos de carta e tabuleiros; Escola – brincadeiras como queimada e bandeirinha;Comunidade – brincadeiras de biloca, pipa, pião, etc.
- C36-Família – Nenhuma brincadeira. Escola – Nenhuma brincadeira. Comunidade - Nos sábados jogava bola com meus primos.

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Eu costumava brincar muito na rua e na escola;
- E2- que eu lembre dos meus 6 anos aos 12 anos eu sempre brinquei de bandeirinha, tica-tica, esconde-esconde e também jogos de tabuleiros e cartas;
- E3- Quando eu era mais nova eu brinquei bastante nas ruas, depois fui deixando de sair para ficar no computador e etc...;
- E4- Tica-tica, sete pecados, bandeirinha, queimada, handebol e ABC;

- E5- Na rua em que eu moro tinha muitas crianças. Então quase todos os dias eu brincava e na escola eram mais jogos. Já participei de campeonatos como JEANS, SEM'S, JEM'S E NORTE- NORDESTE;
- E6- Brinquei bastante, hoje estou mais sedentário;
- E7- Meus pais sempre me incentivaram a brincar e isso acontecia constantemente na rua ou na escola(de tica, de bandeirinha, corrida);
- E8- É muito bom lembrar minhas vivencias de lazer, dá uma certa nostalgia; quando pequeno, eu brincava na rua com meus amigos, gostava de jogar biloca, futebol, queimada, vôlei, cobra-cega, jogo da memoria, dama. Sempre jogava na rua, na escola ou com meus primos;
- E9- Na infância costumava realizar brincadeiras, jogos esportivos e tive mais contato com o esporte em si na escola que estudava anterior;
- E10- Eram poucas, não era muito valorizados os esportes, e nem as brincadeiras e jogos;
- E11- Brincadeiras de rua e jogos de rua;
- E12- Futebol, andar de bicicleta e esconde-esconde;
- E13- NÃO RESPONDEU;
- E14- Com minha família costume jogar cartas. Já na escola adoro praticar e brincar de jogar vôlei, mas não gosto de brincar na rua.
- E15- As brincadeiras e jogos sempre foram diversificadas e incluíam colegas de todas as idades;
- E16- Sempre brinquei muito na escola, com amigos da minha rua e com primos também;
- E17- Brinquei muito na rua e praças de queimada, futebol, policia e ladrão, biloca, toca, etc. E pratiquei vôlei, basket, karatê, handebol e natação na escola;
- E18- Nenhuma;
- E19- as brincadeiras com a minha família foi só com meus primos, brincávamos de tica-tica e etc. Na escola brincávamos de esconde-esconde e na comunidade brincávamos de biloca e outras coisas;
- E20- Na minha família e na rua de minha casa era tradição as brincadeiras nos fins da tarde;
- E21- Bom eu nunca gostei de participar de brincadeiras e jogos, porem tive uma infância normal em relação as brincadeiras e etc.
- E22- tica-tica, esconde-esconde, pular corda, bandeirinha, pula mula, Abcd e etc;
- E23- as minhas vivencias foram boas;
- E24- Sempre brinquei na rua com amigos e primos, na escola não;
- E25- gostava de brincadeiras de correr e pular corda na rua, na escola gostava da recreação;
- E26- Sempre brinquei na rua e na escola. De pique-pique, de queimada, de esconde-esconde;
- E27- Na família, brincava com meus irmãos e primos. Na escola com os colegas de turma de futebol;
- E28- Gostava de jogar bola na praça. Na escola tinha brincadeiras na aula de educação física e nas gincanas;
- E29- Brinquei muito de pião, pipa, bola e corrida na rua;
- E30- Na minha família sempre brinquei com primos e primas de tudo. Na escola eu sempre joguei de bola de todo jeito;
- E31- Na rua da comunidade brincava de pular corda, tica, pega-pega, esconde-esconde, queimada e bandeirinha. Na escola jogava bola no recreio;
- E32- brincava de roda, de jogos de pega vareta, de pular corda;

E33- na família sempre brinquei de jogos de dama. Na escola brincava de corrida com meus colegas de turma;

E34- brinquei muito de jogar bola e de corrida na praça e na escola era mais jogo de futebol e queimada.

1. AS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA DO 5º AO 9º ANO

2. A – DOS ESPAÇOS FÍSICOS DAS ESCOLAS

Muito se fala da falta de estrutura nas escolas em geral para a prática da Educação Física e/ou treinamento das modalidades esportivas e, justifica-se esse ponto para se executar qualquer tipo de prática pedagógica. Algumas falas revelam a realidade estrutural das escolas públicas e privadas e outras apontam que, apesar de haver uma boa estrutura física em algumas escolas, a Educação Física não vem sendo um componente curricular de relevância no contexto das escolas do ensino básico, como veremos a seguir.

AS FALAS DA TURMA DE COMERCIO

C1- Nas escolas que estudei não tinham quadra ou, quando tinham, era uma quadra para todas as atividades programadas para a Educação Física e os esportes.

C2- Na minha escola tinham uma boa estrutura, com quadra de areia e campos de futebol.

C3- Quadra

C4- Não fiz aulas de Educação Física no 8º ano;

C5- Não tive aulas de Educação Física na escola;

C6- Na escola não tinha espaço suficiente e as praticas corporais eram realizadas fora da escola;

C7- Não havia aulas de Educação Física, havia apenas a pratica de esportes;

C8- Na escola havia bons espaços, mas eram pouco utilizados pelo professor;

C9- Na escola tinha bons espaços para os esportes e a diversão;

C10- Havia apenas uma quadra para todos os esportes;

C11- Havia a realização de treinos (sem especificar a modalidade de treinamento) no espaço aberto;

C12- O espaço era impróprio para jogar;

C13- Havia um espaço específico para a aula pratica e a sala para a parte teórica;

C14- Havia um ginásio coberto, mas alagava quando chovia;

C15- Não era bom quando chovia;

C16- Na escola tinha quadra, sala e arena para as praticas;

C17- Havia bons espaços, mas os professores eram desinteressados;

C18- Tinha uma quadra aberta e um espaço no pátio;

C19- A estrutura era precária e que as praticas eram realizadas fora da escola sujeita as intempéries do clima;

C20- Havia apenas um ginásio poliesportivo;

C21- O espaço era pequeno;

C22- O espaço era bom na quadra;

C23- Do 5º ao 9º ano não tinha espaço e que ao mudar de escola com uma quadra para atividades físicas passou a praticar;

C24- Na escola havia apenas uma quadra de areia;

C25- Não havia uma estrutura adequada;

- C26- A minha escola anterior não proporcionava um local adequado para a atividade física, então os esportes da escola eram em outros locais, o que desanimava a prática;
- C27- As aulas praticas eram feitas na quadra da escola que não tinha estrutura nenhuma, não tinha traves, nem linhas, que limitassem a saída de bola em um jogo, era bem difícil jogar realmente nessas condições;
- C28- Na minha escola passada, HZN, sempre teve bons espaços físicos para desenvolver Ed. Física. Eu e meus colegas nos divertíamos muito, pois os professores não davam apenas matéria pratica eles davam também metade do horário livre para nós jogarmos o que quiséssemos;
- C29- A quadra não tinha condições e a estrutura não era muito boa;
- C30- A escola, a qual estudei três anos, não oferecia uma boa estrutura no nosso espaço físico, pois a quadra era fora do colégio, e sem cobertura, ou seja, quando não era o sol era a chuva que atrapalhava. Não havia aula teórica, somente uma prova fina do bimestre;
- C31- Os espaços físicos não eram tão grandes e espaçosos; quadra com cobertura superior e um espaço reduzido no pátio;
- C32- Na minha antiga escola tinha uma quadra e uma piscina onde havia duas aulas por semana;
- C33- O espaço da minha escola era muito bom para a pratica da educação física Porem os professores eram desinteressados e não ligavam para os alunos;
- C34- Na minha escola antiga de espaço para praticar educação física só tinha uma quadra onde praticávamos futsal, vôlei e basquete. Mas eu só jogava vôlei;
- C35- A escola fornecia uma estrutura para a pratica de alguns esportes, me desenvolvi em um apenas, o futsal;
- C36- Do 5º ao 7º ano praticava educação física em quadras. A partir do 8º ano não pratiquei educação física na escola, mas fiz esporte fora da escola;

AS FALAS DA TURMA DE ELETRONICA

- E1- Não tive educação física na escola;
- E2- A escola possuía uma piscina, uma quadra e uma arena;
- E3- A escola não tinha espaços físicos suficiente, então nós praticávamos esporte na quadra e no campo ao lado da escola;
- E4- Na escola onde estudei sempre havia jogos e campeonatos de futebol e voleibol na areia, pois não havia quadra;
- E5- Não havia uma estrutura adequada para a pratica de esportes;
- E6- Em uma quadra;
- E7- O espaço que usava era a quadra;
- E8- Na escola, eu jogava em uma quadra de esportes descoberta, onde muitas vezes chovia e nos obrigava a parar o jogo;
- E9- O espaço da escola era crítico, pois não tinha quadra nem espaço suficiente para pratica de esportes, tínhamos que nos deslocar até uma quadra próxima a escola;
- E10- Não tem;
- E11- Os espaços eram bons, eu conseguia praticar esporte e se divertir;
- E12- A maioria das escolas que eu estudei tinham quadra e os materiais necessário para a aula;
- E13- Eram razoáveis, pois, a escola na qual conclui o fundamental não era muito preparada para a pratica;
- E14- Era uma quadra onde se dividia vários esportes, onde as vezes fazia atividades;
- E15- Palácio dos esportes;

- E16- Boa, pois onde treinávamos era um espaço aberto;
- E17- Era um espaço inapropriado para jogo;
- E18- Apenas ginásio poliesportivo;
- E19- Utilizamos diversos espaços da escola, tais como piscina, quadra, laboratórios;
- E20- O espaço físico era muito pequeno, mais dava para praticar atividades físicas;
- E21- O espaço físico da escola, apesar de ser público era muito bom principalmente quadra onde os professores passavam os conteúdos da educação física;
- E22- Onde eu estudava os espaços físicos eram bons não eram os melhores, mas os alunos conseguiam jogar, ou brincar;
- E23- Do 5º ano ao 2º bimestre do 9º ano, a escola onde eu estudava não tinha estrutura para oferecer atividades físicas para os estudantes. Do 2º bimestre em diante, fui para outra escola e esta tinha uma quadra de esportes para atividade física;
- E24- Eram bons, porém muito pouco utilizados pelo professor de ed. física para com os alunos;
- E25- A quadra da escola era pequena, por isso a aula de vôlei era na quadra de um bairro vizinho;
- E26- Na escola que eu estudava tinha quadras bem amplas e eu tive conhecimento sobre vários tipos de jogos;
- E27- tinha pouco espaço e falta de estrutura;
- E28- Nas escolas em que estudei não havia Educação física apenas os esportes e times que jogavam pela escola;
- E29- Tinha quadra de esportes;
- E30- Bem, na escola que eu estudava não tinha muito espaço para a prática de atividades físicas, só tinha quadra e um campo de areia;
- E31- Foram desenvolvidas atividades físicas na quadra;
- E32- Sempre estudei em escolas com bom espaço físico e professor que estimulava o uso do espaço físico;
- E33- Na escola que eu praticava vôlei, havia apenas uma pequena quadra, ou seja, não tinha estrutura para muitos esportes;
- E34- Como venho de escola pública as quadras não haviam para as aulas práticas ocorrerem.

2. B: DOS MODELOS DAS AULAS

Um dos grandes questionamentos que fazem parte da prática pedagógica da Educação Física está relacionado ao modelo de aula desenvolvido nas escolas. O que se considera como uma aula? Geralmente um plano de ação pedagógica singular para apresentar um tema, abordar um tipo de conhecimento relativo e verificar o processo de aquisição de conhecimento dos educando(as). Nesse aspecto, procuramos saber como aconteciam as aulas de Educação Física nas escolas para podermos projetar nossas ações com as turmas que ingressavam no IFRN, campus Natal Zona Norte no ano letivo de 2012.

As falas que se seguem apresentam a diversidade de modelos de aula relatadas pelos educandos(as).

- C1- A maior parte das aulas era teórica; a teoria e a pratica de esportes associado com o assunto de sala;
- C2- O modelo era esportivo; que tinham temas teóricos e aulas praticas;
- C3- Havia somente aulas praticas sem avaliação;
- C4- Aulas teóricas e praticas livres ou voltada para um esporte;
- C5- Aulas com discussão dos princípios da EF e dos exercícios praticados;
- C6- Aulas com brincadeiras e aquecimento;
- C7- Aula pratica e trabalho no final do bimestre;
- C8- Não teve aula de EF na escola;
- C9- Aula teórica com seminário e prova e pratica livre sem ser obrigado a fazer;
- C10- Do 5º ao 8º ano pratica e no 9º ano teórica;
- C11- Não havia aulas, havia apenas treino;
- C12- Aula teoria e pratica; aula teórica com esportes e alimentação saudável;
- C13- Aula normal sem atividades recreativas;
- C14- Aulas com um tempo teórica depois um esporte escolhido pelo aluno;
- C15- Uma aula teórica e uma aula pratica;
- C16- Aulas todas praticas;
- C17- Aula teórica e brincadeiras na frente da escola;
- C18- Não havia aula; um assunto a cada bimestre com avaliação e trabalho;
- C19- Aulas com separação dos alunos que queriam praticar determinado esporte que gostavam;
- C20- As aulas dependiam do comportamento da turma e seria na sala ou na quadra;
- C21- Uma aula teórica na sala e uma aula pratica na quadra;
- C22- Com poucas atividades praticas e debates sobre assuntos da mídia;
- C23- Aula teórica;
- C24- Aulas praticas sem o auxilio dos professores;
- C25- Aulas no horário inverso, com alongamento e corrida;
- C26- Aulas divididas em praticas e teóricas; aula pratica livre e sala de aula;
- C27- Se houvesse pratica de esporte liberava da educação física e no período de provas davam uma apostila pra estudar com auxilio do professor;
- C28- Havia boas aulas com conteúdos;
- C29- Uma pratica e uma teórica...professores sentados e olhando sem participar;
- C30- Modelo esportivo e no inicio e fim de bimestre na sala;
- C31- Aulas voltadas para praticas de esporte e noções de regras;
- C32- Aula pratica com jogo de futsal;
- C33- Apenas aulas praticas;
- C34- Modelo com muitas aulas praticas e poucas aulas teóricas, trimestrais;

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Aula teórica com texto; com duas aulas praticas (jogávamos o que queríamos) e uma teórica (partes do corpo, drogas);
- E2- Aulas praticas sem conhecimento nenhum;
- E3- Aulas praticas somente e avaliação pela participação;
- E4- Aulas praticas recreativas;
- E5- Aulas praticas com a quadra dividida com vários jogos;
- E6- Aulas com pratica de esporte;
- E7- Aula de 'física' e teórica; com muitas aulas teóricas e praticas livres;
- E8- Aula com materiais e passatempo;
- E9- Aulas de alongamento, brincadeiras populares e jogos esportivos no horário normal de aula;

- E10- Aula teórica com os alunos comportados e aula pratica livre;
- E11- O modelo era das maiores partes teóricas;
- E12- Tinha aulas teóricas e praticas, e as praticas sempre eram com jogos ou esportes relacionados ao assunto tratado em aula;
- E13- Começávamos com alongamento, logo após “treinamento”, separação dos times e logo depois o jogo;
- E14- Todas as aulas eram feitas na quadra, e raramente a professora aplicava provas para avaliar os alunos;
- E15- Não havia, apenas tinham treinos fora parte;
- E16- O modelo de aula da minha antiga professora, era bem simples, ela elaborava uma aula na sala, com assuntos sobre esportes e alimentação saudável, e a outra era na quadra ou no campo;
- E17- Tinha liberação das bolas, cordas e alguns outros instrumentos de passatempo;
- E18- Eram em horário de aula normal, alongava-mos antes da pratica de atividade física que eram normalmente brincadeiras como queimada e pega bandeira e posteriormente jogos; Basquete, vôlei, etc.;
- E19- As aulas eram sempre praticas, e o valor das notas era apenas a presença que contava;
- E20- No horário inverso da aula, fazíamos alongamento e depois corríamos;
- E21- Eram divididas em praticas e teóricas;
- E22- Não muito diferente do IF tinha aula pratica e teórica;
- E23- Livre e sala de aula;
- E24- Se houvesse pratica de um esporte, a educação física era liberada. Quando se aproximava das provas, nos davam o material para estudo, mas sem auxilio do professor;
- E25- desenvolveu bem, pois eram aulas que dava bastante para absorver os conteúdos, com isso as aulas eram boas;
- E26- As aulas eram apenas prática;
- E27- Na maioria das vezes prática e algumas vezes teóricas, umas 2 vezes por trimestre;
- E28- O modelo de aula era basicamente teórica, pois o professor só passava texto;
- E29- O modelo de aula era teórica e prática um dia da semana, com dois horários;
- E30- Entre esses anos, a maioria das aulas eram práticas, sem conhecimento teórico nenhum em relação a Educação Física;
- E31- Normalmente era bem normal, o professor não fazia muitas atividades recreativas;
- E32- Durante um tempo teve aula teórica, mas depois passei a ter apenas aula de um esporte que era escolhido pelo aluno;
- E33- Tínhamos 2 aulas por semana, uma pratica e outra teórica
- E34- O modelo de aula era bom;
- E35- nós tiamos aula teorica, o professor abordava temas e nós discutíamos em sala e tiamos aula pratica, nós fazíamos brincadeiras em frente a escola;
- E36- Não tem.

2. C: DO RELACIONAMENTO COM OS PROFESSORES(AS)

Nesse quesito, procuramos saber como aconteciam os relacionamentos entre os professores(as) e os educandos(as) como meio de identificar o processo de interação e de comunicação nas aulas. Tradicionalmente, a Educação Física tem tido uma ação pedagógica focada na transmissão e na reprodução de movimentos e/ou gestos técnicos esportivos. Entendemos que o processo dialógico se torna essencial para que o perfil do

ensino e da aprendizagem de um componente curricular alcance objetivos educacionais amplos. Nesse sentido, elencamos os relatos sobre esse aspecto que foram expressos pelos educandos(as).

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

- C1- Havia uma boa comunicação; o professor explicava bem, mas não tinha domínio de sala;
- C2- Acontecia varias mudanças de professor, mas o modelo permanecia;
- C3- A professora era minha prima; havia um bom relacionamento;
- C4- Um relacionamento normal; o relacionamento era tranquilo;
- C5- Era um relacionamento profissional;
- C6- Um relacionamento de amizade, com conversa sobre diversos assuntos; um bom relacionamento e explicação dos exercícios; como comando nos treinos de vôlei;
- C7- Relacionamento amigável e laissez faire; relacionamento respeitoso sem simpatias de ambas as partes (entre professor e alunos);
- C8- Só havia nos treinos e nas competições;
- C9- Apenas com esclarecimento sobre o assunto da aula;
- C10- Não era um bom relacionamento, não tinha dialogo; não falava muito com o professor;
- C11- Havia diálogos sobre diversas coisas;
- C12- Não tinha relacionamento;
- C13- Um relacionamento motivante; era um bom relacionamento, sempre tirei notas boas;
- C14- Havia pouco entrosamento;
- C15- Um ótimo relacionamento;
- C16- Um relacionamento distante sem dialogo;
- C17- Não nos dávamos bem, faltava e se atrasava;
- C18- Relacionamento normal só perguntava quando ia começar a atividade;
- C19- O relacionamento era bom, o professor era legal explicava os assuntos direito;
- C20- Inexistente;
- C21- Bom relacionamento;
- C22- Relacionamento limitado sem amizade; normal;
- C23- Relacionamento com respeito de ambas as partes;
- C24- Não havia interação com os alunos; pouco relacionamento;
- C25- Um relacionamento muito bom; não havia dialogo;
- C26- Relacionamento variado, uma não falava com os alunos e um outro falava; com muita ausência e normalidade na presença do professor;
- C27- Relacionamento bom, mas cansativo pelas aulas repetitivas; tipo “rola bola” o professor não estava nem ai; com pouca comunicação;
- C28- Um bom relacionamento, amizade bonita e sincera; divertido e como distração;
- C29- Relacionamento amigável; bom, os professores eram legais;
- C30- Muito fechado; profissional.
- C31- Não tem;
- C32- Eram bons;
- C33- era boa, sempre tirei notas boas em educação física;
- C34- Razoavel, algumas vezes faltava um pouco de entrosação;

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Era ótimo, pois mesmo com as condições mínimas, minha professora dava um jeito;
- E2- Ótimo;
- E4- Era muito bom, pois aluno ajudava professor e vice-versa;
- E5- Distante, sem conversas sobre a matéria;
- E6- Pouco;
- E7- Sempre foi muito bom;
- E8- Não era dos melhores, pois ele passava os textos e os alunos copiavam, não havia diálogo;
- E9- Por praticar esportes, eu tinha um convívio maior com os professores, e até hoje eu tenho um bom relacionamento com eles;
- E10- Nos primeiros anos era um professor que quase nunca falava com os alunos, nos últimos anos era um professor que sempre gostava de conversar e dialogar com os alunos;
- E11- Apesar do professor se ausentar muitas vezes, a relação professor-aluno continuou com harmonia;
- E12- Era de respeito, ele não era muito simpático, mas todos o respeitavam na sua posição de professor;
- E13- Meu relacionamento com o professor era apenas no horário de treino e nas competições;
- E14- Era de esclarecimento do assunto a ser discutido;
- E15- O relacionamento com o professor não era muito bom pois não tinha muito diálogo;
- E16- o professor eu não me dava muito bem, ele faltava muito e quando vinha se atrasava;
- E17- Bom;
- E18- O relacionamento era quase inexistente;
- E19- era muito bom, pois os professores que eu tive era super legais, com bom humor; pessoas muito bom de se lidar;
- E20- Eu jogava vôlei, o professor apenas dava as ordens de como seria o treino naquele dia;
- E21- bom;
- E22- Meu relacionamento com a professora era amigável. Ela era bem legal, se um dia não tivéssemos com vontade de fazer a aula prática ela nos liberava;
- E23- Não era um dos melhores porque ele era muito fechado;
- E24- Ele geralmente dava o conteúdo os princípios da prática de determinado esporte e depois colocávamos em prática;
- E25- O professor falava pouco e ensinava mais, porém o relacionamento era bom;
- E26- Todos os professores bem comunicativos com os alunos, com um ótimo ensino;
- E27- O professor (no caso, professora) me tratava super bem, discutia sobre o assunto em sala, explicava bem, mas não tinha domínio sobre os alunos;
- E28- Mudamos de professores algumas vezes, e com isso tudo mudava junto o jeito de alongar, a ordem do processo. Tudo era diferente, mas graças a DEUS todos eram legais e eficientes, eu acho;
- E29- O meu relacionamento com o professor era passivo, porque ele me respeitava brincava comigo e amigos e tirava todas as minhas dúvidas;

- E30- Sempre manteve um relacionamento confortável com o professor, principalmente quando situava fatos cotidianos numa aula de educação física;
- E31- Sempre foi tranquilo;
- E32- Não tive educação física na escola;
- E33- O relacionamento com o professor era o melhor possível, tinha uma relação de amizade, inclusive durante a aula prática conversávamos sobre diversos assuntos;
- E34- O professor se relacionava bem com os alunos conversava com nosco e nos explicava os exercícios e etc.

2. D: DOS CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Os conhecimentos sobre o corpo deveriam ter início nos conteúdos abordados no ensino básico do 1º ao 9º ano. A crítica feita pelos PCN'S diz que, podemos “constatar uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino – a execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo” (BRASIL, 2000, p. 33). Vejamos, se essa crítica se contextualiza de forma parcial ou total nas falas dos educandos(as) que nos revelam os seguintes pontos acerca dos conhecimentos delimitados do 5º ao 9º ano do ensino básico.

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

- C1- Não tive conhecimentos sobre o corpo;
- C2- Apenas houve provas e seminários e aulas teóricas;
- C3- O alongar era básico;
- C4- Havia temas relacionados à prevenção de doenças; nutrição e atividade física, prevenção do sedentarismo, obesidade e outras doenças; alimentação e atividade física, esporte e membros mobilizados na execução dos exercícios;
- C5- Sobre a preparação para atividades;
- C6- Sobre as funcionalidades do corpo, sobre as necessidades e limitações do corpo, nada relacionado com conhecimento;
- C7- Não teve aula de EF na escola;
- C8- Junto com biologia era explicado sobre anatomia, ossos e músculos; ensino sobre o corpo no 9º ano;
- C9- relação entre saúde e EF; MMSS e II, cabeça, mãos e pés.
- C10- Não tive conhecimentos sobre o corpo; sem as bases de conhecimento da capacidade de esforço do corpo nas atividades;
- C11- Havia temas como alimentação saudável, lesões, obesidade, etc;
- C12- Não tivemos aulas sobre conhecimentos;
- C13- Aulas com conhecimentos sobre anabolizante e regras do esporte;
- C14- Só havia jogo e pronto;
- C15- Como funcionam alguns sistemas do corpo, alimentação saudável e exercícios físicos.
- C16- Alguns conhecimentos eram vistos nas aulas teóricas;
- C17- Não lembro de ter estudado isso em EF;
- C18- Conhecimentos sobre músculos, alimentação e atividade física; sexualidade; boa alimentação e prática de atividade física regular;
- C19- Muita coisa sobre o corpo era falado pelo professor;
- C20- Os que tenho são poucos que aprendi na EF;

- C21- Conhecimentos sobre a prevenção de doenças e os benefícios da prática de esporte;
- C22- Textos sobre esporte e sobre o corpo nada;
- C23- Ossos, musculatura, primeiros socorros, e alimentação; sedentarismo; respiração, tipos diabetes, circulação sanguínea, respiração (no 1º ano);
- C24- Conhecimentos da aula de biologia; conteúdos de apostilas; sistema nervoso, musculatura e sistema ativados na prática de atividades físicas;
- C25- Sedentarismo e seus riscos, IMC, anabolizantes, aptidão física; músculos, tendões e articulações;
- C26- Tive conhecimentos sobre o corpo;
- C27- Aprendi com televisão e livros;
- C28- Não sei dizer;
- C29- Conhecimentos sobre os ossos;
- C30- Não estudei sobre o corpo;
- C31- Sobre a prevenção do sedentarismo;
- C32- Sobre o estudo sobre músculos e ossos;
- C33- Sobre a postura e movimentos do corpo; não especificou;
- C34- Sobre os grupos alimentares e os seus efeitos sobre o corpo;
- C35- Nunca tive aulas teóricas e práticas.
- C36- Começaram a ensinar mais sobre o corpo no 9º ano.

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Não respondeu
- E2- estudamos sobre a relação entre a saúde e a educação física;
- E3- não respondeu;
- E4- tudo que eu tenho de conhecimento sobre o corpo, eu não aprendi na aula de ed. Física;
- E5- Dava-se nosão de alimentação; grupos alimentares e seu efeito no corpo. Alongamento etc;
- E6- A necessidade do alongamento é o principal conhecimento que tenho;
- E7- Do 5º ao 9º ano não tive muito conhecimento desse assunto;
- E8- Eu tive esse conteúdo, mais aulas teóricas, provas, seminários, então deu pra eu entender um pouco do assunto;
- E9- Uma boa alimentação gera um corpo saudável; praticar esportes previne o sedentarismo, obesidade e outras doenças;
- E10- Alongamento sempre antes de fazer qualquer esforço físico, para não sentir dor;
- E11- Durante o 9º ano foi passada aulas sobre o corpo. Por exemplo ADL e os problemas que ela causa;
- E12- Era muito importante e constantemente abordado na minha antiga escola como: boa alimentação e a constante prática de atividade física;
- E13- O professor passava muitas coisas sobre o corpo;
- E14- aprendi varias coisas, pois principalmente no 8º e 9º ano a professora falava bastante sobre; as doensas, como podemos nos prevenir, como é bom praticar esportes o que ele trás de beneficio;
- E15- Aprendiamos muito sobre o corpo através de apostilas;
- E16- Sistema nervoso, musculatura e sistemas que ativamos ao praticar atividade físicas;
- E17- Os professores sempre ensinaram sobre a importância dos movimentos no dia-dia os riscos que o sedentarismo causa na vida de uma pessoa, estudos sobre o I.M.C.

complicações causadas por anabolizantes. Aptidão física. Músculos, tendões e articulações;

E18 – Os professores buscavam fazer os alunos entender o que acontece quando nos exercitamos, o que acontece com os ossos do nosso corpo, os músculos, e os efeitos das drogas e dos anabolizantes;

E19- A partir do 2º bimestre do 9º ano, eu tive mais contato com a parte teórica da disciplina, aumentando meu rendimento nas aulas;

E20- Não respondeu;

E21- Não respondeu;

E22- Conheço que nós temos membros superiores e inferiores, temos cabeça mãos e pés;

E23- Não tenho conhecimentos sobre o corpo;

E24- Eu nunca me preocupei muito com as limitações do meu corpo, e por isso sofri muito, principalmente no findar das tarefas e jogos;

E25- Varias vezes o professor trazia temas sobre o corpo como alimentação saudável, lesões, obesidade, etc;

E26- Não vale;

E27- Sinceramente, o professor só colocava a gente pra jogar e pronto;

E28- eu sei como funciona alguns sistemas do nosso corpo, sei também que é bom ter uma alimentação saudável e praticar exercícios físicos;

E29- Eram vistas nas aulas teóricas;

E30- conhecimentos musculares, sistema reprodutores, alimentação e atividade física;

E31- Também era ótimo, mais ainda estudamos sexualidade;

E33- Não respondeu;

E34- Dentre os conhecimentos corporais tive uma noção básica do corpo e suas funcionalidades em relação à educação física.

3. DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Esse aspecto da sondagem se revestiu de uma importância fundamental para projetarmos nossas ações pedagógicas. As expectativas geradas pelos educandos(as) se associam ao contexto institucional e, de certo modo, representam uma possibilidade de resgate do que deveria ter sido vivenciado nas escolas anteriores tanto no que se refere à estrutura das escolas, das aulas e quanto aos temas relacionados com a cultura corporal. Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico que correspondesse às expectativas dos educandos(as) que ingressaram nos cursos técnicos integrados de nível médio no IFRN – Campus Natal Zona Norte.

Vejamos então quais são essas expectativas nas falas estão relacionadas a seguir.

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

C1- Que as aulas praticas sejam frequentes e que mudem meu modo de viver;

C2- Com aprendizagem, e uma pratica profissional;

C3- Com a possibilidade de pratica esportiva;

C4- Que o professor possa transmitir confiança, explicando assunto de forma convicta e clara, tenha calma, utilize materiais variados expositivos e utilize os espaços do campus para desenvolver suas aulas;

- C5- Aulas com muito conteúdo e aulas praticas para ensinar;
- C6- Desenvolver habilidades no vôlei, como exercitar o corpo sem muito esforço;
- C7- Com interação entre pratica e teoria;
- C8- Aulas dinâmicas e participação de todos da turma;
- C9- As melhores aulas possíveis devido a estrutura do campus;
- C10- Como aprender conhecimentos sobre o nosso corpo;
- C11- Praticar não apenas esporte, mas jogos, brincadeiras voltadas para o conhecimento;
- C12- Boas aulas com aumento de conhecimento com aulas teóricas e praticas;
- C13- Espero que as aulas sejam boas; com boas expectativas;
- C14- Nada de expectativas quero saber como aprender teoria;
- C15- Com aulas interessantes e um profundo conhecimento sobre educação física; aprender mais sobre educação física na pratica e na teoria;
- C16- Espero que seja melhor que na escola anterior;
- C17- Conhecimentos sobre o corpo e ajudar na pratica de esporte;
- C18- Espero praticar futebol ou basquete;
- C19- Com boas instalações e conhecimento para o futuro;
- C20- Espero que as aulas sejam boas e espero aprender sobre esportes;
- C21- Como aprender a ter uma vida saudável, praticar exercício físico e tirar boas notas;
- C22- Conhecer a historia da EF e praticar esporte que gosta;
- C23- Como administrar o corpo, fazer uso da estrutura e praticar esportes;
- C24- As melhores possíveis, aulas teóricas e praticas e um bom rendimento escolar;
- C25- Aprofundar conhecimentos além da educação física;
- C26- Aulas praticas e teóricas com o auxilio do professor, diferente do anterior;
- C27- Espero gostar mais de educação física;
- C28- Aprender novas praticas de exercícios físicos e relacionar com qualidade de vida;
- C29- Que seja continua, e fale da importância da pratica da atividade física;
- C30- Com bastante conteúdo e muitas aulas praticas;
- C31- Aprender pratica e teoria com o auxilio do professor;
- C32- Que as aulas sejam agradáveis e aprender bastante;
- C33- As melhores aulas possíveis com professores dedicados e participando das aulas;
- C34- Com momentos divertidos;
- C35- Com expectativas de interação total;
- C36- Pretendo assistir e participar de todas as aulas e ter um bom desempenho.

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Que possa haver relação entre o conhecimento e a pratica proporcionando diversas aprendizagens;
- E2- As melhores possíveis; conhecer e praticar melhor do que na escola anterior;
- E3- Espero conhecer conteúdos e aprimorar o que sei e ter aulas agradáveis;
- E4- Que seja interessante, divertida e que possa compreender mais sobre a educação física;
- E5- Com um grande volume de aulas para aprender sobre EF e sobre cada modalidade; espero boas aulas com conhecimentos sobre a disciplina;
- E6- Com interação no decorrer das aulas;
- E7- Aulas com organização e interação com o professor;
- E8- Sobre como aprender mais sobre esportes, jogos e outras coisas;
- E9- Como entender o próprio corpo e evitar maus hábitos;
- E10- Que as aulas possam ser agradáveis;

- E11- Com aulas muito boas com pratica de vários esportes;
- E12- As melhores possíveis e que a EF não deixe de ser uma das melhores porque é do ensino médio;
- E13- Espero praticar esportes com as mãos e aperfeiçoar o que já sei.
- E14- Que seja totalmente diferente do anterior colégio com aulas praticas e teóricas, e com o auxilio do professor;
- E15- Que possamos nos aprofundar mais do que a Educação Física tenha a nos oferecer!
- E16- Pretendo saber administrar meu corpo, sabendo que no IFRN-ZN tem uma estrutura incrível em relação aos esportes, vou fazer varias atividades;
- E17- Que tenha aulas praticas e teoricas, as aulas praticas que cada um possa se pozicionar e realizar o esporte que lhe der mais prazer. E nas teoricas que possamos conhecer um pouco da historia da educação física e coisas que tenham a ver com ela;
- E18-As expectativas são boas. Eu gosto de praticar esportes, e como o IF é bem organizado terei certeza de que aprenderei sobre os esportes e sobre o corpo;
- E19- Minha expectativas para a Educação Física aqui na IFRN e qui possa muda meus conhecimentos sobre meu corpo e ajudar a pratica esporte;
- E20- Aprender mais obre educação física tanto na parte pratica como na parte mental;
- E21- Não respondeu;
- E22- Espero muitas aulas praticas, mas também muitas teóricas para aprender sobre a historia da educação física e sobre cada uma das suas modalidades;
- E23- Eu espero que seja interessante que faça todos gostarem de se divertir e que nos faça compreender cada vez mais sobre educação física;
- E24- Eu espero, não só conhecer melhor a matéria como também pratica-lá melhor do que na minha escola anterior;
- E25- Que seja uma mistura de conhecimento e prática, nos proporcionando diversão e aprendizagem;
- E26- Espero bastante conteúdo e muitas aulas praticas;
- E27- Espero que continue, e melhore a pratica e importância da pratica na atividade física;
- E28- A minha expectativa é de fazer eu gostar mais de educação física, pois não gosto muito;
- E29- Espero que seja melhor, já vi que aqui temos todos os esportes(que eu conheça) e isso me deixa empolgada pois eu sempre tive vontade de jogar vôlei, porém não tínhamos condições;
- E30- Eu espero que a educação física do IFRN-campus Zona Norte me ajude não só como disciplina obrigatória, mas também na pratica profissional. E também que eu possa aprender mais sobre essa disciplina;
- E31- Boas. Espero aprender muito sobre a educação física pois acho uma matéria muito importante também;
- E32- Eu espero aprender praticas de esportes novas, principalmente que envolvam bola na mão e pretendo aperfeiçoar as praticas que eu já tenho mais experiência.
- E33- Espero que sejam muito bom esses quatro anos, Apesar que eu não pratico muito educação física, eu espero que as aulas sejam Otimas;
- E34- Tanto nas aulas práticas como na teórica espero que seja divertido, como nunca tive essa matéria na grade de aulas nos meus outros colégios, espero que seja assim.

1. DOS CONHECIMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PELOS EDUCANDOS(AS) SOBRE O CORPO

Esse aspecto tem uma relação direta com o que os educandos(as) vivenciaram do 5º ao 9º ano. Aqui buscamos diagnosticar quais conhecimentos eles e elas consideraram como importantes e buscar associa-los com a organização dos conteúdos dispostos na proposta pedagógica da Educação Física do IFRN e avaliar, após o período de intervenção, como os conhecimentos desenvolvidos nas praticas se revestiram de importância para a formação de novos conhecimentos.

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

- C1- Conhecimentos sobre a postura corporal e primeiros socorros; nutrição, esportes, jogos de raciocínio; alimentação; relação entre exercícios físicos e alimentação saudável;
- C2- Alongar corretamente e exercícios mentais; desenvolvimento locomotor, tipos de alongamento e aquecimento correto e necessário e consciência das possibilidades do corpo;
- C3- Alimentação, bem estar e estrutura óssea; quais os motivos de dores no corpo;
- C4- Sobre emagrecimento, saúde bucal, coordenação motora geral;
- C5- Como a pratica de atividade física ajuda o corpo; limite e adequação ao exercício;
- C6- Sobre músculos e ossos;
- C7- As limitações de cada um;
- C8- Não considero nada importante de saber sobre o corpo;
- C9- Sobre alimentação saudável e a pratica de exercícios;
- C10- Sobre a preparação do corpo para a pratica dos esportes; lesões, fraturas, sedentarismo e doenças;
- C11- Conhecimento sobre alimentação saudável, importância do alongamento e pratica de esporte;
- C12- Sobre a parte intelectual do corpo;
- C13- Sobre a influencia da atividade física no corpo;
- C14- Sobre alongar e ter postura para determinado esporte;
- C15- Sobre funcionamento do corpo em geral;
- C16- Sobre fatores cardíacos, respiratórios entre outros;
- C17- Sobre a atividade física e emagrecimento (causas);
- C18- Todos os conhecimentos possíveis;
- C19- Tudo sobre saúde;
- C20- Sobre a influencia da pratica do esporte no corpo;
- C21- Como praticar exercícios de forma correta;
- C22- Sobre a prevenção de problemas ósseos e musculares;
- C23- Boa alimentação e pratica de exercícios físicos com responsabilidade;
- C24- Os seus limites físicos;
- C25- Sobre o funcionamento do corpo quando se pratica atividade física;
- C26- Todos os conhecimentos possíveis;
- C27- Conhecimentos sobre músculos e coração;
- C28- Sobre as partes como órgãos e musculatura;
- C29- Sobre o equilíbrio da massa corporal e praticas relativas; como se alimentar bem;
- C30- Como o corpo reage as diversas atividades físicas;
- C31- Sobre os benefícios adquiridos através dos exercícios físicos;

- C32- Sobre os benefícios e a influencia dos exercícios nos músculos e ossos;
 C33- Sobre a capacidade dos músculos, aquecimentos físicos e exercícios relaxantes; limites do esforço físico;
 C34- Todos os conhecimentos possíveis; sobre o funcionamento dos órgãos, músculos e ossos;
 C35- Tudo que for possível;
 C36- Sobre a relação entre o gasto e o consumo calórico com fins de emagrecimento;

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- Sobre os conhecimentos uteis sobre o corpo;
 E2- Sobre a postura e a movimentação; sobre os conhecimentos gerais, crescimento, manutenção, nutrição, estética, postura, higiene;
 E3- Alimentação, saúde do corpo e praticas funcionais;
 E4- O que a pratica do esporte influencia no corpo;
 E5- Tudo que esteja envolvido a saúde;
 E6- Tudo quanto mais sabemos do nosso corpo melhor podemos se cuidar;
 E7- Porque quando faço exercício emagreço, dentre outros que não me vem a minha mente;
 E8- Todos creio que sejam importante saber, mas principalmente, o que coloca fatores cardíacos, respiratórios, entre outros;
 E9- como ele funciona de uma maneira geral;
 E10- Saber como se alongar, a postura ideal para determinado esporte;
 E11- Eu gostaria mais de saber sobre a parte intelectual de nossos corpos;
 E12- As limitações corporais, na minha opinião é muito importante;
 E13- saber sobre lesões fraturas sedentarismo e doenças;
 E14- acho muito interessante saber que para todo esporte ou exercício que iremos fazer precisamos nos aquecer;
 E15- Não respondeu;
 E16- Sobre cada musculo do corpo e suas capacidades, os aquecimentos físicos, exercícios relaxantes;
 E17- O tipo de conhecimento que eu considero que seja importante é: saber o que acontece com os músculos e os ossos enquanto fazemos exercício, quais os benefícios dos exercícios;
 E18- Os benéficos adquiridos através do exercício físico;
 E19- Coisas que possam ser usadas na nossa vida profissional;
 E20- Como se alimentar;
 E21- Alimentação;
 E22- Os desvios da coluna vertebral, o torcicolo, o que contempla uma boa atividade física, primeiros socorros, câibras, fator sobre o sono, e tudo sobre a coluna vertebral a causa de dores, como melhorar, qual postura adequada;
 E23- Vários, um deles é saber como se alongar de forma correta;
 E24- saber como colocar em pratica a forma de alimentar-se. Como mante a saúde do corpo com atividades físicas praticas e funcionais;
 E25- Conhecimentos gerais, CRESCIMENTO, MANUTENÇÃO, NUTRIÇÃO, ESTETICA, POSTURA, HIGIENE e tudo aquilo que o senhor considere benéfico para nós;
 E26- Tudo;
 E27- Todos;

E28- Os conhecimentos que considero importante saber sobre o corpo são: Emagrecimento, postura, saúde bucal, mecanismos dos pés e das mãos ao praticar exercícios físicos e o cérebro em si;

E29- A alimentação ideal para manter nosso corpo em forma e entender melhor a nossa estrutura ossia.

E30- A consciência das possibilidades do corpo;

E31- Como praticar exercício para a mente;

E32- acho importante saber sobre os músculos e ossos e sobre o coração, já que os dois estão ligados com a educação física;

E33- Considero o conhecimento do equilíbrio da massa corporal importante para ser abordado, envolvendo as determinadas praticas físicas para tal;

E34- Alimentação correta para repor cada atividade;

5. DA COMPREENSÃO SOBRE CURRÍCULO DE CONHECIMENTO

Como elemento fundamental para a nossa intervenção, buscamos saber qual a visão que os educandos(as) tinham acerca do que significa um currículo de conhecimento; de como elaboramos nossos conhecimentos e de como esses conhecimentos se associam no cotidiano das praticas corporais como um principio filosófico da nossa pratica pedagógica na dimensão de um currículo pós critico.

Vejamos a seguir as concepções que os educandos(as) tem acerca do significado do currículo de conhecimento através das suas falas.

AS FALAS DA TURMA DE COMÉRCIO

C1- Um documento de rendimento ou conhecimento que tivemos nos nossos estudos;

C2- Uma lista de conteúdos que se aprende ao longo da vida;

C3- Uma análise do aprendizado e histórico de tudo que aprendeu;

C4- Um conjunto de experiências adquiridas na educação, para melhorar nosso desempenho ele tem que ser modificado para se obter novos conhecimentos práticos, interessantes e dinâmicos;

C5- As habilidades que a pessoa tem;

C6- Um documento que permite elencar a qualificação, perfil de cada profissional;

C7- Não respondeu;

C8- Não sei do que se trata;

C9- Tudo que você aprende durante o tempo de escola/disciplina;

C10- Tudo que se aprende nos estudos;

C11- Os conhecimentos que você tem;

C12- O tipo de perfil de cada pessoa sobre o conhecimento;

C13- O conhecer através das experiências;

C14- Não entendi muito bem;

C15- O conhecimento de curso;

C16- Adquirir sabedoria no decorrer dos anos;

C17- O que você sabe sobre algum assunto;

C18- Não tenho conhecimento sobre o que é currículo;

C19- A quantidade de conhecimento agregado desde a infância;

C20- O conhecimento adquirido na vida escolar;

C21- É tudo aquilo que você conhece;

C22- Conhecimento de determinado assunto;

- C23- A aquisição de conhecimentos ao longo da vida;
 C24- O conjunto de conhecimento para emprego;
 C25- As experiências e conhecimentos em si;
 C26- As opiniões sobre determinado assunto;
 C27- O acúmulo de conhecimentos;
 C28- Um documento que expõe conhecimento de alguém sobre algo adquirido através do tempo;
 C29- O conhecimento que aprendemos até agora;
 C30- Os conhecimentos e conteúdos;
 C31- A informação com conhecimento adquirido;
 C32- O registro de tudo que uma pessoa sabe ou conhece;
 C33- Uma forma de mostrar o que conhecemos;
 C34- O conhecimento acerca de um determinado assunto;
 C35- Tudo que praticar e adquirir conhecimento;
 C36- A aquisição e a aplicação do conhecimento.

AS FALAS DA TURMA DE ELETRÔNICA

- E1- O próprio conhecimento acerca de determinado assunto;
 E2- Que o importante é se ter conhecimento, que não se pode ser expressado apenas por palavras, do que é colocado no currículo, pois isso é apenas um pedaço de papel. É necessário adquirir a sabedoria que é expressada pelos professores no decorrer dos anos a todos os alunos, mas só alguns é que vão conseguir o verdadeiro currículo, o do conhecimento;
 E3- Não respondeu;
 E4- Acho que currículo de conhecimento é o seu conhecimento sobre assuntos diversos, que por isso poderá te garantir mais chances para o emprego;
 E5- não tenho noção de nada;
 E6- Nada
 E7- Em minha conceituação o currículo de conhecimento é um questionário sobre os próprios conhecimentos, ou seja experiências em si, sobre determinado assunto, que neste caso é sobre educação física;
 E8- e você poder expor opiniões a determinado assunto, opiniões que depende do seu conhecimento;
 E9- Não respondeu;
 E10- são os conhecimentos que nos estamos adquirindo e que já adquirimos na nossa vida;
 E11- Entendo currículo de conhecimento tudo aquilo que você sabe de determinado assunto;
 E12- Eu acho que é toda minha pequena experiência na área educacional ou seja currículo de tudo que eu sei de acordo com meu conhecimento;
 E13- Nada
 E14- é uma forma de mostrar o que conhecemos;
 E14- Nada;
 E15- É o currículo que tem informações com conhecimentos adquiridos;
 E16- tudo aquilo que aprendemos em nossos estudos;
 E17- Eu entendo por currículo de conhecimento é tudo aquilo que você aprendeu durante os anos que você teve a disciplina de educação de educação física;
 E18- Currículo de conhecimento é a pessoa ter um conhecimento sobre as coisas;

- E19- Não respondeu;
- E20- É um documento onde você elenca todos os cursos de formação e aperfeiçoamento que facilitarão ao empregador criar um perfil do potencial de cada futuro profissional;
- E21- Nada;
- E22- Eu acho que poder habilidades que a pessoa tenha;
- E23- Currículo de conhecimento é uma análise do aprendizado, pois nele contem um “histórico” de tudo você aprendeu;
- E24- É um questionário que serve para saber as experiências de alguém;
- E25- É todo o aprendizado que adquirimos e somo capazes de usar na pratica, pois são necessários para se ter uma boa vidas profissional, social e pessoal;
- E26- Tudo aquilo que eu pratiquei ou vou praticar e tomar conhecimento;
- E27- Entendo que seja tipo um perfil da pessoa. Usa-se o currículo de conhecimento para como já diz o nome conhecer melhor cada um;
- E28- Não sei;
- E29- É os conhecimentos que você tem;
- E30- não fiz nenhum tipo de curso mas tenho alguns conhecimentos sobre o escotismo;
- E31- Não entendo muito bem;
- E32- Conhecer melhor o individuo através de experiências citadas;
- E33- Não respondeu
- E34- Alguns dos vários músculos do corpo humano, algumas das modalidades de esportes.

APÊNDICE I
AS FALAS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS: PÓS-INTERVENÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO PÓS INTERVENÇÃO – AS FALAS DOS EDUCANDOS(AS).
TURMAS: COMÉRCIO E ELETRÔNICA REGULAR INTEGRADO
COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA
PROFESSOR: MOYSÉS DE SOUZA FILHO

Trazemos à discussão as falas dos educandos e educandas após o processo de intervenção pedagógica com as falas ressonantes e dissonantes acerca dos aspectos avaliados pelos sujeitos da pesquisa. São apresentadas as respostas dos educandos(as) das turmas de Comércio e de Eletrônica numa total de 65 respostas (33 de Comércio e 32 de Eletrônica) para cada um dos nove quesitos investigados¹⁹ acerca do processo de intervenção pedagógica ao longo do ano letivo de 2012. Consideramos também, as respostas como um meio de auto avaliação da ação na condição de docente e de pesquisador da pratica pedagógica da cultura corporal.

1. Nesse primeiro quesito procuramos saber se houve a integração do conceito de movimento humano elaborado no inicio das ações pedagógicas com as vivencias praticas. As falas refletem o entendimento que os educandos tiveram acerca das ações pedagógicas, como são demonstradas a seguir.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES²⁰

- C1- Tudo que foi planejado e dito foi cumprido;
- C2- Pois de inicio não tínhamos o esclarecimento preciso e depois o desenvolvemos;
- C3- Porque premeditamos antes mesmo das praticas o que fizemos nas aulas e os dois conceitos se encaixaram;
- C4- Pois de acordo com o conceito elas podem ser sistematizadas;
- C5- Apesar de pequenas diferenças quanto às palavras empregadas ambos sintetizaram a mesma coisa;
- C6- Foram feitas atividades especificas para o melhor desenvolvimento do conceito;
- C7- Os movimentos se integram ao que é executado cotidianamente;
- C8- Com o passar do tempo eu adquiri muitos conhecimentos;
- C9- Aplicação de cada conceito de acordo com as praticas realizadas;
- C10- Algumas coisas que pensávamos sobre o assunto a disciplina fez com que entendêssemos melhor;
- C11- Estávamos certos sobre algumas coisas e até adicionamos coisas que não tinham no conceito elaborado;
- C12- De inicio não tínhamos o esclarecimento preciso e depois o desenvolvemos;
- C13- O planejamento e a pratica nas aulas se encaixaram;
- C14- De acordo com os conceitos eles podem ser sistematizados
- C15- Vimos a integração do conceito aplicado no que falamos antes do que foi praticado;
- C16- O conceito que elaboramos fala dos movimentos que fazemos que são validos desde que melhorem a qualidade de vida;

¹⁹ Inicialmente eram dos quesitos investigados, mas suprimimos o Q10 pelo numero de respostas obtidas não representar um amostra significativa para a discussão do trabalho.

²⁰ As falas ressonantes representam a afirmação (SIM) da resposta seguida do comentário do educando(a). As respostas que optaram apenas pela afirmação simples foram preservadas tal como se expressaram. Respeitamos a grafia original independente dos erros ortográficos e gramaticais.

- C17- A turma elaborou um conceito parecido como o verdadeiro conceito de movimento humano;
- C18- Porque vimos os aquecimentos, antes falamos sobre ginastica e depois da pratica, vimos a integração do conceito aplicado anteriormente;
- C19- Pois o conceito que elaboramos fala dos movimentos cotidianos;
- C20- O conceito que elaboramos fala dos movimentos que discutimos em sala;
- C21- A turma elaborou um conceito parecido com o conceito verdadeiro de “movimento humano”;
- C22- Porque estimula os movimentos corporais necessários para um bom desenvolvimento;
- C23- foi posto em pratica a teoria;
- C24- Sim
- C25- pois conseguimos observar aspectos do conceito de movimento humano.
- C26- porque é uma forma de aprendizado diferenciado
- C27- sim, pois será útil;
- C28- sim
- C29- em partes, pois tem algumas coisas que pensávamos sobre o assunto que a disciplina fez com que entedecimos melhor.
- C30- em parte, estávamos certos sobre algumas coisas e até adicionamos coisas que não tinham no conceito.

AS FALAS DISSONANTES²¹

- C31- Não lembro;
- C32- Porque não vi mudança;
- C33- Não completamente, ou seja em partes, pois tínhamos certeza de certas coisas e outras não;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- Não lembro o conceito da turma mas acredito que se integra com as mesmas praticas;
- E2- Se integra;
- E3- Bem parecidos;
- E4- Ficou bem próximo;
- E5- Reproduzimos isso nas aulas;
- E6- Porque os conceitos se integram;
- E7- O que foi obtido nas pesquisas foi vivenciado em aula;
- E8- Pois o trabalho realizado foi bastante funcional;
- E9- Pois o que fizemos em sala, fizemos em quadra;
- E10- Porque todos trabalharam juntos no conceito;
- E11- Colocamos em pratica o que aprendemos e o que pensávamos sobre;
- E12- Porque vimos juntos os mesmos aspectos;
- E13- Pois está relacionado com o conceito de movimento humano;

²¹ As falas dissonantes representam a negação (NÃO) da resposta seguida do comentário do educando(a). As respostas que optaram apenas pela negação simples foram preservadas tal como se expressaram. Respeitamos a grafia original independente dos erros ortográficos e gramaticais.

- E14- Porque o conceito desenvolvido pela turma envolvia a movimentação corporal;
- E15- Pois como as aulas foram feitas com toda a turma acho que todos adquiriram um conhecimento semelhante;
- E16- Pois o conceito mostrado foi o mesmo conceito executado;
- E17- Porque eles aplicaram muito bem cada conceito, de acordo com determinadas series;
- E18- Pois muitos dos movimentos mostrados são executados cotidianamente;
- E19- Por que com o passar do tempo eu adquiri muitos conhecimentos;
- E20- Se integrou com o conceito de movimento humano, isso pode ser observado no decorrer do ano;
- E21- Pois as aulas proporcionaram varias formas de movimentação
- E22- Utilizamos bastante o movimento corporal nas atividades;
- E23- Por que a turma se integra muito nas aulas;
- E24- Pois houve uma conscientização;
- E25- o nosso conceito tratou justamente do movimento humano relacionado à atividade física;
- E26- porque a maioria conseguiu integrar os seus conceitos com os conceitos de movimento humano;
- E27- porque a turma conseguiu estabelecer conceitos concretos;
- E28- pois todos podem não apenas saber dos movimentos mas também praticá-los;
- E29- pois apesar de pequenas diferenças quanto as palavras empregadas ambos sintetizaram a mesma coisa;

AS FALAS DISSONANTES

- E30- Não lembro o conceito da turma
- E31- Nosso conceito não estava muito bom;
- E32- Não totalmente, pois os conceitos não fixaram-se;

2. - Buscamos saber se os conceitos dos educandos(as) acerca da Educação Física como componente curricular que trata dos conhecimentos da cultura corporal mudaram após o processo de intervenção pedagógica realizada no ano letivo de 2012. Trazemos algumas respostas nas falas dos educandos(as) acerca desse aspecto.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES

- C1- Pois foi descoberto que ed. Física é muito mais do que ficar jogando bola;
 C2- Pois vi a grande importância depois dessas aulas;
 C3- Porque eu tinha outro conceito em mente;
 C4- Pois conheci um pouco mais sobre o assunto;
 C5- Porque eu tinha um conhecimento mais “fechado”, e após os bimestres eles ampliaram;
 C6- Pois com ela foi possível eu tirar várias dúvidas;
 C7- Com isso eu tive uma visão mais aberta sobre o tema;
 C8- Porque podemos aprender sobre coisas a mais que só víamos seu exterior;
 C9- Justamente pelos conhecimentos adquiridos;
 C10- Pois obtive um conhecimento mais amplo acerca do conteúdo, através de pesquisas;
 C11- Pois abriu algumas ideias em mente;
 C12- Não sabia que a Educação Física poderia ser teórica;
 C13- Pois nas minhas aulas anteriores de educação física eu não fazia nada;
 C14- As aulas ampliaram meus conhecimentos;
 C15- Porque eu descobri significados que vão além do que eu imaginava;
 C16- Porque agora eu sei como me movimentar corretamente;
 C17- Porque na minha escola anterior, o único objetivo eram os esportes e aqui tem uma maior preocupação com os movimentos, posturas, etc.
 C18- Pois obtive uma visão mais elaborada e específica sobre o tema;
 C19- Agora a impressão que tive melhorou;
 C20- Porque durante as aulas aprendi que com a prática de exercícios físicos melhoramos o bem estar;
 C21- Nas minhas antigas escolas, eu tinha uma ideia diferente sobre educação física;
 C22- Porque o método de ensino foi diferente;
 C23- Mudaram porque eu entendi melhor cada elemento presente também sobre a história e prática ajudou bastante;
 C24- Além das práticas, passamos a estudar essas culturas;
 C25- Após as aulas de 2012 conseguimos perceber realmente a proposta das aulas de ed. Física;
 C26- Eu achava que a educação física era mais uma brincadeira, mas aqui eu percebi que envolve uma conscientização do corpo;
 C27- Eu pude ter novas concepções ao decorrer dos assuntos;
 C28- Pois se vê os movimentos de forma mais acentuada;
 C29- Pois eu evolui mentalmente após o ano letivo de 2012;
 C30- Pois tinha uma visão diferente;

AS FALAS DISSONANTES

- C31- As mesmas coisas feitas na antiga escola se manteram;
 C32- Não, pois já tinha esse conhecimento;
 C33- Não;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- Pois com ela foi possível eu tirar varias duvidas;
 E2- com isso tive uma visão mais aberta sobre o tema;
 E3- Sim
 E4- por que antes eu achava que as aulas eram só brincadeiras;
 E5- pude ampliar meus conceitos;
 E6- por que com as aulas do professor eu pude aprimorar os meus conhecimentos;
 E7- mas conhecimento é sempre bom;
 E8- Sim;
 E9- Sim;
 E10- Sim;
 E11- o conhecimento mudaram, ocorreu um acrescimo do conhecimento
 E12- devido a vivencia ter sido maior;
 E13- comecei de forma melhor a matéria;
 E14- pois consegui expandir minhas ideias;
 E15- pois qualquer conceito de qualquer assunto pode servir no futuro, seja de Educação física ou não;
 E16- pois a educação física não é só uma matéria de correr, mas sim nos ajudar a aprender melhor sobre o nosso corpo e conhece seus limites tambem;
 E17- pois agora se tem uma base de como se movimentar;
 E18- Passei a trabalhar mais a técnica;
 E19- pois ficou bem mais interessante;
 E20- A ED. Fis. Foi tratada desde 2012 de forma boa;
 E21- foi explicado melhor nas aulas;
 E22- foi bem legal as aulas e os conceitos;
 E23- pois criamos e mudamos coisas que já sabíamos.

AS FALAS DISSONANTES

- E24- Pois não houve mudança nos meus conceitos;
 E25- Pois sempre tive uma base;
 E26- Pois meus conceitos corresponderam ao que presenciamos;
 E27- Eu acho que só fez acrescentar;
 E28- Não;
 E29- Pois já sabia da maioria dos movimentos mostrados;
 E30- Já tinha conhecimentos prévios neste assunto, só recebi informações complementares.
 E31- Não;
 E32- Não, sempre tive um bom pensamento sobre educação física, ela é um componente fundamental;

3 - Nesse quesito, procuramos saber dos educandos(as) se o formato pedagógico desenvolvido com o conteúdo Jogos e brincadeiras populares lhes proporcionaram uma ampliação acerca dessa cultura corporal. Seguiremos com o mesmo procedimento, trazendo as respostas dos educandos(as) no formato de falas como ponto de apoio à discussão.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES

- C1- pois como realizamos a pratica dos jogos e durante eles, tivemos a possibilidade de visualizar alguns elementos da cultura de movimento aprendido na sala;
- C2- pois antes da competitividade passamos a observar a integração;
- C3- Sim
- C4- pois foi preciso pesquisar;
- C5- porque foi tratado de forma dinâmica e fácil de aprender;
- C6- os jogos são importantes para um melhor conhecimento sobre os movimentos humanos;
- C7- passei a ver o jogo de outra forma;
- C8- a dinamização dos jogos abre novas possibilidades;
- C9- pois pude compreendê-lo totalmente e vivenciá-lo;
- C10- tinha jogos que eu não considerava como jogos;
- C11- porque consegui ter um conhecimento maior da historia dos jogos;
- C12- porque consegui compreender melhor cada conceito e conteúdo;
- C13- pois foi um dos poucos momentos de união da turma;
- C14- porque ficaram mais dinâmicas as aulas com a teoria em pratica;
- C15- uma vez que não tinha um conhecimento objetivo sobre o tema, o qual nunca havia estudado;
- C16- porque possibilitou-me a ampliação dos meus conhecimentos;
- C17- foi a parte que eu mais me interessei;
- C18- usei meus conhecimentos para um melhor desenvolvimento;
- C19- aprendi jogos novos e maneira ideal de jogá-los;
- C20- Sim;
- C21- melhorou;
- C22- Sim;
- C23- através do conteúdo jogo, percebemos os variados tipos de movimento;
- C24- pois agora eu vejo as aulas com maior seriedade;
- C25- pude interagir inserida na temática vigente;
- C26- pude perceber que essas brincadeiras envolviam, na verdade, a necessidade de movimento, que existe desde sempre;
- C27- por que com os jogos sempre aprendemos mais;
- C28- podemos ter na pratica os conteúdos dados em sala;
- C29- já que passei a conhecer outros esportes;
- C30- Porque o formato ampliou as minhas possibilidades de conhecimento.

AS FALAS DISSONANTES

- C31- Não;

C32- Não joga esses jogos;

C33- Por não conseguir concentrar-me de forma a entendelo;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- foi a possibilidade de ampliar meus conhecimentos;
 E2- por que o contato foi maior;
 E3- pois tive que pesquisar;
 E4- porque houveram aulas praticas e teóricas;
 E5- aprendi muito;
 E6- pois presenciei coisas novas;
 E7- pois eu pude perceber as varias forma de movimento;
 E8- pois eu pude abranger um pouco dos conhecimentos que eu já tinha;
 E9- pois aprender que existe uma intenção de alongar, relaxar, por trás dos exercícios;
 E10- pois conhecemos mais jogos e suas utilidades;
 E11- Sim;
 E12- Sim;
 E13- porque o assunto (significado) foi ampliado;
 E14- pois proporcionou um conhecimento melhor de corpo e limites do corpo;
 E15- porque pude aprimorar meus conhecimentos;
 E16-Sim;
 E17- vimos diversas maneiras de movimento;
 E18- Sim;
 E20- pois fiquei sabendo que não gosto de esporte;
 E21- e agora estamos bem em relação de jogos e como se preparar para eles;
 E22- por causa dos ensinamentos divulgados;
 E23- porque eu estudei;
 E24- porque vimos novas coisas;
 E25- antes eu não me interessava por isso;
 E26- porque foi tratado de uma forma dinâmica e fácil de aprender;
 E27- pude perceber que eles podem ser mais dinâmicos.

AS FALAS DISSONANTES

- E28- Não;
 E29- Não;
 E30- Não;
 E31- Não, por que os jogos praticados nas aulas já eram conhecidos por mim;
 E32- Porque eu já sabia muito;

4 - No que se refere ao conteúdo Ginástica, o foco da discussão foi em torno da ampliação do conhecimento acerca do conceito, classificações, tipos, aplicações e series dessa cultura de movimento por parte dos educandos(as). Nesse sentido, procuramos

saber se o formato pedagógico desenvolvido proporcionou aos educandos(as) a ampliação dos conhecimentos acerca da temática Ginastica. A seguir, trazemos as falas dos educandos(as).

Turma de Comércio

EXEMPLOS DAS FALAS RESSONANTES

- C1- Pesquisamos e podemos ler e aprender sobre essa cultura;
 C2- Aprendi novos tipos de alongamento e praticas corporais;
 C3- Por agora ter ideias ao menos de vários conceitos;
 C4- A partir dos trabalhos desenvolvidos na escola, podemos desenvolver as mesmas coisas em casa;
 C5- Principalmente com base nas pesquisas;
 C6- Eu fiz pesquisas mais profundas sobre o assunto;
 C7- Eu não conhecia muitos exercícios das series, nem sabia que eram tão importantes;
 C8- Pois houve um trabalho dos alunos e deu para aprender, eles passaram as informações de forma objetiva;
 C9- Porque pudemos nos aprofundar mais nos assuntos;
 C10- Foi bem dinâmico e não ficamos apenas nas aulas teóricas, os conteúdos forma apresentados na pratica;
 C11- Tudo foi aplicado;
 C12- Pudemos pesquisar contextualizando sobre o assunto;
 C13- Teve muitas pesquisas e leituras;
 C14- As pesquisas trouxeram diferentes aplicações;
 C15- O alongamento passou a fazer parte do meu dia a dia;
 C16- Eu era leigo nessa temática;
 C17- Porque eu conheci melhor os conceitos;
 C18- Com as pesquisas obtive mais conhecimentos;
 C19- Pois eu pude conhecer vários outros movimentos;
 C20- Porque a movimentação corporal é muito importante para a saúde e obtendo esses conhecimentos podemos, de um modo geral, cuidar mais da saúde;
 C21- A matéria nos possibilita o aprendizado tanto pratico do alongamento como dos seus conceitos;
 C22- O que ajudou muito em todos os aspectos foi as praticas e em especial o seminário que foi o ultimo trabalho do ano;
 C23- pelo fato dessas aulas abrangerem varias formas e tipos do mundo da ginastica;
 C24- Claro, é inevitável falar de ginastica sem perceber o movimento em si;
 C25- Porque as aulas praticas me possibilitaram aprender mais;
 C26- Praticamos alongamentos com consciência;

AS FALAS DISSONANTES

- C27- Pois eu já tinha conhecimento nessa área;
 C28- + ou – porque a maioria eu já conhecia e foi muito repetitivo;
 C29- Não;
 C30- Já sabia;
 C31- Não;
 C32- Não, porque eu já conhecia;

C33- Não;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- Porque as aulas práticas me possibilitaram aprender mais;
 E2-. Praticamos alongamentos com consciência;
 E3- pois descobri para o que cada série serve;
 E4- porque antes eu não conhecia muito bem essa temática;
 E5- ampliei meus conhecimentos
 E6- pois foi necessário a pesquisa desses aspectos para poder apresentar um circuito pedido pelo professor;
 E7- podemos aprender mais através da pesquisa.
 E8- porque conheci melhor os conceitos.
 E9- devido às pesquisas isso foi possível.
 E10- pois fizemos nas aulas.
 E11- porque houve aulas práticas e teóricas.
 E12- pois ampliei os meus conhecimentos.
 E13-, porque foi cumulativo.
 E14- pois descobri para o que cada série serve
 E15- porque conheci novas séries de alongamento.
 E16- Sim;
 E17- porque foi dito coisas que não se sabia e acabamos conhecendo.
 E18- pois houve um trabalho dos alunos e deu para aprender, eles passaram as informações de forma objetiva
 E19- pois foram mostrados diversos tipos de alongamento e como eles devem ser feitos.
 E20- porque aprendi muita coisa sobre alongamentos.
 E21- porque podemos nos aprofundar mais sobre os assuntos estudados.
 E22- porque ficamos sabendo do que não sabíamos.
 E23- Foi explicado de forma clara
 E24- porque ficamos mais maleáveis.
 E25- pois só na teoria seria vago.
 E26- Alongamentos com consciência.
 E27- pois pesquisamos e podemos ler e aprender sobre essa cultura corporal.
 E28 - pois não tinha conhecimento das restrições, mas apenas do alongamento em si.
 E29- porque agora passo a ter ideias de vários conceitos.
 E30- porque eu estudei.

AS FALAS DISSONANTES

- E31 Não, Já sabia;
 E32 Não

5 - Outro aspecto do nosso estudo que consideramos relevante identificar junto aos educandos(as), diz respeito ao domínio, o conhecimento e a criatividade na relação

com as praticas corporais desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica. As falas que seguem, trazem as opiniões dos educandos(as) sobre esses aspectos.

Turma de Comércio

EXEMPLOS DAS FALAS RESSONANTES

- C1- O que ajudou foi o fato de intercalar praticas e teóricas;
 C2- Sim, pois a partir de um conhecimento de uma temática possibilita que criemos novas formas de praticas corporais;
 C3- Porque eu estou entendendo melhor as temáticas;
 C4- Pude integrar uma serie de conceitos coma pratica vigente;
 C5- Pela explanação feita pelo professor e pelos próprios alunos, pode-se fixar na mente esses aspectos;
 C6- Consegui entender melhor as praticas;
 C7- Tínhamos que pensar e inventar para poder desenvolver a atividade;
 C8- Porque foi muito bem abordado;
 C9- Porque contribuíram para o meu domínio em relação as praticas corporais;
 C10- Pois o domínio do conteúdo é melhor com as praticas, e isso a turma fez o ano inteiro;
 C11- Conseguimos perceber na pratica como se dão os movimentos corporais;
 C12- Inovamos;
 C13- Hoje me movimento mais;
 C14- Deu pra criar mais;
 C15- Por ser um formato diferente;
 C16- Pois conhecemos mais e podemos aplicar os conceitos que aprendemos;
 C17- Pois conheci melhor o meu corpo;
 C18- Aprendi e detive mais conhecimentos acerca do corpo humano, e me sinto mais seguro em alguns assuntos;
 C19- Visto que o meu conhecimento, domínio e criatividade sobre o movimento humano tornou-se mais abrangente;
 C20- Porque mostrou novos meios de executar a mesma coisa.
 C21- Um pouco foi estudado;
 C22- Por que fora do ambiente escolar não consigo agir corretamente nessas praticas;
 C23- Pois aprendi a levar os alongamentos do meu corpo com cuidado;
 C24- Sim;
 C25- Sim;

AS FALAS DISSONANTES

- C26- Não;
 C27- Pois muitos conteúdos foram esquecidos;
 C28- Não;
 C29- Pois não utilizei eles;
 C30- Devido a falta de pratica após esse estudo;
 C31- Não;
 C32- Não;
 C33- Pois além de conhecer muitos deles não participei efetivamente;

Turma Eletrônica**AS FALAS RESSONANTES**

- E1- Sim;
E2- Podemos em prática o que aprendemos;
E3- Porque o conceito modificou a prática;
E4- Isso reflete-se na prática das atividades;
E5- Deu pra aproveitar;
E6- Sim;
E7- Sim;
E8- Pois foi de forma objetiva e direta;
E9- Porque foi dito a importância de tudo nas apresentações;
E10- Sim-
E11- Sim;
E12- Sim, mas não muito, esse formato é um pouco compreensíveis;
E13- Sim;
E14- Sim;
E15- Com elas foi possível muito das vezes eu me alongar coisa que antes eu não fazia ficava todo quebrado;
E16- Pois teve um grande conhecimento de si;
E17- Por que a aula é relativamente legal;
E18- Sim;
E19- Ajudou bastante;
E20- O que ajudou foi o fato de intercalar teóricas e práticas;
E21- Sim;
E22- Sim;
E23- Sim;
E24- Pois aprendi muito;
E25- Sim;
E26- Sim;
E27- Porque mostrou novos meios de executar a mesma coisa;
E28- Sim;
E29- Pois todas essas atividades ajudam a melhorar as práticas corporais;
E30- Porque tive maior abrangência;

AS FALAS DISSONANTES

- E31- Continuo com a mesma mentalidade;
E32- Apesar das aulas, eu continuo sem muito domínio, mas acredito que tenho um bom conhecimento.

6- Os aspectos sociais, cognitivos e afetivos entre os educandos(as) das turmas foi também um ponto de observação e análise, haja vista que, pelas ações pedagógicas desenvolvidas buscamos contribuir para que os aspectos citados pudessem estar presentes nas pesquisas, exposições, apresentações, discussões e conclusões sobre as temáticas abordadas. A seguir, trazemos as falas dos educandos(as) acerca dessa dimensão do trabalho pedagógico desenvolvido com eles.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES

- C1 Sim. Em algumas dinâmicas a turma se uniu mais;
 C2 Sim. Houve atividades de relações grupo-grupo e individuo-individuo, o que contribuiu para a socialização;
 C3 Sim. Os momentos proporcionados foram de grande companheirismo entre grupos;
 C4 Sim Eu tive a oportunidade de se relacionar com todos;
 C5 Fazer atividades praticas com pessoas diferentes facilitou a minha socialização com a turma;
 C6 Pessoas que não mantinham relações dialogais acabaram se aproximando;
 C7 Ficou bem melhor agora;
 C8 Facilitou a reunião da turma para fazer os trabalhos;
 C9 Tivemos que nos juntar mesmo sem conhecer os grupos, tivemos que nos entrosar mais;
 C10 Porque todos interagiram e como pessoas diferentes;
 C11 A turma pode se unir mais nessas aulas;
 C12 Sim, Principalmente depois da gincana nos socializamos com pessoas diferentes;
 C13 Todos se aproximaram mais;
 C14 Porque todo mundo se ama;
 C15 Sim,, a turma ficou ainda mais unida
 C16 Sim, pois deu mais união a turma
 C17 Sim Podemos, pois precisávamos nos integrar
 C18 Sim a turma ficou mais unida
 C19 Sim, serviu um pouco para a união
 C20 Sim, pois houve muita união entre as pessoas
 C21 Sim pois a turma interagia
 C22 Sim, a turma se socializou melhor após as aulas
 C23 Sim porque juntava toda a turma nas práticas
 C24 Sim pois tivemos momentos de integração

AS FALAS DISSONANTES

- C25 Não porque as pessoas não cooperavam com o grupo que estava apresentando
 C26 Não
 C27 Não
 C28 Não
 C29 Não, porque a forma como foi feita, criou uma certa competitividade
 C30 Não;
 C31 Não vejo diferença;
 C32 Não, sem comentário

C33 Não;

Turma Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- pois o contato da turma foi maior.
 E2- pois houve entrosamento entre a turma.
 E3- Sim
 E4- Sim
 E5- pois provocou a união.
 E6- Sim
 E7- isso fez com que turma interagisse mais uma com a outra
 E8- a turma já tinha uma afetividade
 E9- todos praticam esportes.
 E10- trabalhos em grupo proporcionam uma maior socialização
 E11- porque a aula prática sempre une a turma
 E12- pois o movimento geralmente se torna necessário um companheiro e isso melhora a convivência entre eles
 E13- integração da turma
 E14- porque agora a turma vem se integrando mais
 E15- os jogos ajudam na integração da turma, porque são de certa forma coletivos.
 E16- no momento das aulas passamos a nos integrar bem mais
 E17- porque interagimos bastante durante as práticas
 E18 - pois em algumas atividades em grupo, fui obrigada a ficar com pessoas que não eram do meu convívio
 E19- porque a turma em alguns trabalhos precisava se reunir para desenvolver o trabalho na prática
 E20- Sim
 E21- Sim
 E22- Em partes, pois conseguiu unir algumas pessoas mas afastaram outras pelos pontos de competição.

AS FALAS DISSONANTES

- E23 Não. Porque essa turma não é unida;
 E24 Não;
 E25 Não
 E26 Não
 E27 Não. A turma continua dividida e distante como sempre (se brincar, tá pior – mas não por causa das aulas).
 E28 Não. As pessoas são antissociais;
 E29 Acho que não, visto que são praticas que não tem a intenção de interação e sim de aprendizado;
 E30 Não, pois houve muitas intrigas por querer ser melhor.
 E31 Não, pois a desunião dessa turma é fora do normal.
 E32 Não, porque os alunos de nossa sala são muito divididos, cada um no seu grupo.

7 - Ao longo do período da intervenção, estabelecemos uma relação dialógica com as turmas buscando sempre, pelo dialogo, uma melhor interação entre o método de ensino e o processo de aprendizagem acerca dos conteúdos temáticos. Nesse sentido, as respostas dos educandos(as) acerca do processo pedagógico dialógico se faz relevante para o nosso estudo, pois pelas suas falas poderemos saber se nossas ações pedagógicas foram importantes para o processo de formação geral de todos(as).

Trazemos a seguir as falas dos educando(as) como suas opiniões acerca desse aspecto.

Turma de Comércio

DAS FALAS RESSONANTES

- C1- Interagimos bastante durante as praticas;
- C2- O professor referido se dá muito bem com a turma e torna as aulas mais legais;
- C3- Pois o professor tem uma boa forma de ensinar;
- C4- Porque aproximou o professor dos alunos de forma que o conteúdo foi dado de forma mais dinâmica;
- C5- A relação de aluno e professor foi legal;
- C6- Nós podemos nos familiarizar melhor com os conteúdos;
- C7- Porque podemos ver na pratica o que é ensinado na sala;
- C8- Sim, pois melhorou o “trabalho”;
- C9- Pois contribui para uma melhor interação;
- C10- O professor foi bastante receptivo;
- C11- A comunicação de professores e alunos é importante para um bom aprendizado;
- C12- Toda interação ajuda a um melhor ensino;
- C13- A relação mais aberta com o professor ajuda muito para o aprendizado;
- C14- Porque podemos tirar mais duvidas;
- C15- Se existe um professor que faz tudo pela turma é ele (... tá deixando de ser professor, ele é um pai para todos nós...);
- C16- Essa relação faz com que a aula fique mais interessante e completa;
- C17- A voz do professor ajuda a assimilar melhor o conteúdo;
- C18- Nos sentimos a vontade para discutir os assuntos;
- C19- Os alunos foram orientados pelo professor com o intuito de desenvolver trabalhos organizados;
- C20- O professor está sintonizado com a turma.
- C21- Com a ajuda do professor podemos elaborar melhores trabalhos;
- C22- Sim;
- C23- Porque a cada final de aula o professor falava melhor dos movimentos feitos. (E no meio da aula também);
- C24- Porque o professor é bacana, menos na parte de que ele não nos deixa jogar;
- C25- Por causa do meio de interação proporcionado.

AS FALAS DISSONANTES

- C26- Não houve muita diferença em relação a isto;
- C27- Não;
- C28- Não;

- C29- Sem comentários;
 C30- Eu acho que isso não afeta;
 C31- Não houve relação pelo menos por mim;
 C32- Pois em alguns momentos o professor agiu com muita ignorância, e tiveram aulas sem proveito;
 C33- Porque o professor não é preparado para esse estilo de ensino;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- à medida que os alunos foram orientados pelo professor com o intuito de desenvolver trabalhos organizados;
 E2- O professor sempre nos pressionou para nos desempenharmos melhor;
 E3- Pois a relação de aluno e professor foi legal;
 E4- Porém, quando o professor dá liberdade a algumas pessoas estas acabam tumultuando a aula;
 E5- Porque a interação entre o aluno e o professor é importante;
 E6- porque tendo um contato mais direto com o professor(a), podemos esclarecer possíveis dúvidas;
 E7- Pois nós conseguimos interagir melhor;
 E8- Pois nós conseguimos interagir melhor;
 E9- porque houve entrosamento;
 E10- Nos relacionamos melhor também com o professor;
 E11- Porque houve uma mistura de prática e teoria;
 E12- pois tem que ter;
 E13- Moisés é muito legal;
 E14- O professor tem boa relação com alunos;
 E15- Pois com mais diálogo se pode melhorar uma harmonia;
 E16- a turma se dá muito bem com o professor;
 E17- há uma relação amigável;
 E18- Sim;
 E19- Sim;
 E20- Sim;
 E21- Sim;
 E22- Ah Moises...
 E23- Sim;
 E24- Sim;
 E25- Sim;
 E26- Sim;
 E27- Sim;
 E28- Sim;

AS FALAS DISSONANTES

- E29- Não;
 E30- Não;
 E31- Sem comentários;
 E32- eu acho que não afeta;

8 - No processo pedagógico da elaboração dos conhecimentos relativos aos conteúdos temáticos, as pesquisas realizadas pelos alunos com a orientação docente foram essenciais para que as turmas pudessem interagir com a produção de conhecimento da cultura corporal disponibilizada, principalmente, na rede mundial de informações (internet). Procuramos então, saber se essas pesquisas contribuíram para que os conhecimentos e as vivências dos educandos(as) se ampliassem culturalmente. Trazemos as falas dos educandos(as) a respeito desse aspecto investigado.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES

- C1- Aprendi a tomar conta do meu corpo e expandir os conhecimentos para manter a boa forma;
- C2- Através das pesquisas e citações divulgadas pelo professor meus conhecimentos foram ampliados;
- C3- Com o auxílio de pesquisas e documentários, pude compreender melhor cada temática;
- C4- Tive uma maior e melhor ideia dos conteúdos;
- C5- Porque todo ensinamento envolve o conhecimento;
- C6- Quando pesquisamos, podemos aprender coisas novas;
- C7- Descobri coisas que eu não fazia a menor ideia, além do que ampliou o aquilo que eu já fazia ideia;
- C8- Passei a fazer outras coisas que de certa forma foi abordado pelo conteúdo;
- C9- Porque adquiri mais conhecimentos sobre determinados temas;
- C10- Ampliaram as minhas vivências;
- C11- Eu não tinha conhecimento que isso é tão importante para nós;
- C12- Fiquei sabendo de coisas que não sabia;
- C13- Foram mostrados novos movimentos, jogos;
- C14- Porque conhecemos mais os assuntos;
- C15- Pois não existe nada mais importante do que a gente compreender as coisas por meio de pesquisa;
- C16- Ajudou bastante;
- C17- Foi algo primordial para o aprendizado;
- C18- Pois ajudaram a fixar o conhecimento;
- C19- Porque mudou minha forma de pensar sobre eles;
- C20- Abriu a mente para o assunto;
- C21- Pois eu pude vivenciar novos conteúdos;
- C22- É sempre bom conhecer coisas novas;
- C23- Sim, especialmente uma que foi sobre alongamento e a importância dos exercícios para o estudo;
- C24- Os conteúdos propostos foram muito importantes a ponto de engrandecer o conhecimento e derrubar mitos em relação aos movimentos corporais;
- C25- Sim, pois eu tinha um conhecimento restrito sobre cada um;
- C26- Pesquisei assuntos, aprendi-os, que não sabia anteriormente e são coisas que eu não pesquisaria por iniciativa própria;

C27- Sim;
 C28- Sim;
 C29-Sim;

AS FALAS DISSONANTES

C30- Não, que me lembre;
 C31- Não;
 C32-Eu fiz ctrl + c/ctrl+v;
 C33-Porque eu já tive outras experiências muito mais avançadas.

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

E1- Alguns tipos de alongamento que eu desconhecia;
 E2- o professor se enturma mais
 E3- As pesquisas estimularam a fixação do conteúdo;
 E4- Por que pesquisar sempre amplia nossos conhecimentos;
 E5- por que agora eu joga outros esportes que antes eu não jogava;
 E6- as pesquisas sempre aumentam nosso conhecimento;
 E7- Os conteúdos propostos, foram muito importante a ponto de engrandecer o conhecimento e derrubar mitos m relação aos movimentos corporais;
 E8- Sim;
 E9- Por que involuntariamente aprendemos algo;
 E10- Pois foi estudado coisas diferentes;
 E11- Pois estudar é sempre um aprendizado em qualquer matéria que seja;
 E12- Pois vi coisas que eu não conhecia;
 E13- Porque mudou minha forma de pensar sobre eles;
 E14- Pois tivemos que pesquisar;
 E15- Sim;
 E16- Sim;
 E17- Porque fiquei sabendo de coisas que não sabia;
 E18- Eu não tinha o conhecimento que isso é tão importante para nós;
 E19- Ampliaram as minhas vivencias;
 E20- porque podemos ter um conhecimento praticado em sala, pode ajudar a expandir os nossos conhecimentos;
 E21- Sim;
 E22- Sim;
 E23- Sim;
 E24- Sim;
 E25- Sim;
 E26- Com certeza, com essa pesquisa descobri coisas que eu não fazia a menor ideia, além do que ampliou aquilo que já fazia uma ideia;
 E27- Pois eu aprendi mais;
 E28- Pode-se perceber na prática;
 E29- Pois abriu bem com novas modalidades que não conhecia;

AS FALAS DISSONANTES

E30- Eu fiz ctrl+C/ctrl+V

E31- Já tinha conhecimento e houve mudança alguma;

E32- Pois não contribuíram;

9 - A aprendizagem significativa é um dos aspectos considerados como fundamentais para que o processo de ensino e de aprendizagem façam sentido para os sujeitos da educação. Nesse sentido, procuramos saber dos educandos(as) se a percepção sobre o corpo/movimento teve alguma mudança sensível após as vivências com os conteúdos temáticos no período letivo de 2012.

Trazemos a seguir, as falas dos educandos(as) com as suas percepções acerca das suas experiências com as vivências corporais.

Turma de Comércio

AS FALAS RESSONANTES

C1-Eu percebi a importância do alongamento;

C2-Mudaram-se varias coisas sobre o que acreditava sobre educação física;

C3-Pois o assunto foi discutido amplamente e conectou diversos aspectos cotidianos;

C4- Porque aprendi mais com o tempo e as aulas;

C5-Ampliou o conhecimento;

C6-Interagi muito, tive a oportunidade de conhecer novos movimentos;

C7-Ocorreu um aumento na aprendizagem;

C8-Devido a mudança na minha visão;

C9- Porque as pesquisas contribuíram para isso;

C10-Vi que algo que eu pensava tava errado;

C11- Porque vivi coisas novas;

C12-Pois nós conseguimos aprender mais;

C13-Sim, pois as aulas me ajudaram a mudar meus conceitos e aprender mais;

C14-Aprendi algumas novas formas de movimento;

C15- Gosto de praticar movimentos novos;

C16-Sim, passei a ver e valorizar a matéria de Ed. Física;

C17-Os ensinamentos me ajudaram;

C18-Tive mais conhecimento que isso é preciso;

C19-Pois agora eu tenho uma noção de como me alongar e etc;

C20- Porque eu não tinha um conhecimento mais amplo sobre o corpo humano, pude adquirir mais conhecimento;

C21-Eu pude comprovar que do jeito que eu tô, quando eu tiver 40 anos vou estar todo entevado;

C22- Possuí uma visão mais elaborada quanto ao corpo e seus movimentos;

C23- Após as pesquisas para desenvolver os trabalhos em sala os horizontes dos meus conhecimentos forma ampliados;

C24- Pois tanto na pratica quanto na teoria obtive melhorias;

C25- Porque eu não sabia que o corpo é algo tão, mais tão complexo;

C26- Porque em cada exercício, vimos o porquê do movimento e quais os benefícios que ele trazia;

AS FALAS DISSONANTES

- C27- Foi necessário mais tempo para modificar minha percepção;
 C28- Eu já sabia de tudo;
 C29- Houve mudanças, mas não significativas;
 C30- Não lembro nem o que almocei, quanto mais assuntos anterior à greve;
 C31- As aulas são muito café com leite;
 C32- Minhas percepções continuam as mesmas, de forma que sei que preciso cuidar do corpo;
 C33- Não;

Turma de Eletrônica

AS FALAS RESSONANTES

- E1- Sim;
 E2- Sim;
 E3- Sim;
 E4- Eu adquiri conhecimento sobre alongamento;
 E5- Passei a ver e valorizar a matéria de Ed.Fis. de outra forma;
 E6- Apenas algumas novas formas de movimento;
 E7- Pois agora eu tenho uma noção de como me alongar e etc.
 E8- Sim;
 E9- Pois aprendi coisas que não sabia;
 E10- Sim;
 E11- Sim;
 E12- Mesma resposta da pergunta 8;
 E13- Que movimentos as vezes exagerados podem nos fazer quebrar um braço;
 E14- Sim;
 E15- Sim;
 E16- Por que o basquete tem muito a ver com isso;
 E17- Sim;
 E18- Por que o movimento é...
 E19- Não respondeu

AS FALAS DISSONANTES

- E20- Pude absorver alguns conceitos sim, mas não significativos;
 E21- Porque não teve;
 E22- Não;
 E23- Não;
 E24- Não;
 E25- Porque percebi que não gosto, mas é necessário para a saúde;
 E26- Não;
 E27- Não;
 E28- Não;
 E29- Já tinha conhecimento e houve mudança alguma;
 E30- Não;
 E31- Não;
 E32- Já tinha conhecimento sobre isso.

APÊNDICE - J
TABULAÇÃO GERAL DOS DADOS

TABULAÇÃO GERAL DA AVALIAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO

| RESPOSTAS | SIM | COMÉRCIO | NÃO | SIM | ELETRÔNICA | NÃO | TOTAL |
|-----------|-----|----------|-----|------|------------|-----|-------|
| P1 | 30 | 3 | 3 | 29 | 3 | | 130 |
| P2 | 30 | 3 | 3 | 23 | 9 | | 130 |
| P3 | 30 | 3 | 3 | 27 | 5 | | 130 |
| P4 | 26 | 7 | 3 | 30 | 2 | | 130 |
| P5 | 25 | 8 | 3 | 30 | 2 | | 130 |
| P6 | 24 | 9 | 3 | 22 | 10 | | 130 |
| P7 | 25 | 8 | 3 | 28 | 4 | | 130 |
| P8 | 29 | 4 | 3 | 29 | 3 | | 130 |
| P9 | 26 | 7 | 3 | 19 | 13 | | 130 |
| TOTAIS | 225 | 52 | 30 | 237 | 51 | | 565 |
| MEDIA | 25 | 5,7 | | 26,3 | 5,6 | | |

TABULAÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS INTERVENÇÃO

| R.N | COMÉRCIO | ELETRÔNICA |
|-----------|----------|------------|
| P1 | 3 | 3 |
| P2 | 3 | 9 |
| P3 | 3 | 5 |
| P4 | 7 | 2 |
| P5 | 8 | 2 |
| P6 | 9 | 10 |
| P7 | 8 | 4 |
| P8 | 4 | 3 |
| P9 | 7 | 13 |
| TOTAIS | 52 | 51 |
| TOTAL 103 | | MEDIA 11,4 |

ANEXOS

ANEXO – A
RESOLUÇÃO CONSUP



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE**

RESOLUÇÃO Nº 38/2012-CONSUP

Natal (RN), 21 de março de 2012.

Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, incluindo a Organização Didática e demais volumes.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, faz saber que este Conselho, reunido ordinariamente nesta data, no uso das atribuições legais que lhe confere o Art. 9º do Estatuto do IFRN,

CONSIDERANDO

o que consta no Processo nº. 23421.006198.2012-21, de 20 de março de 2012;

R E S O L V E:

I – APROVAR o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, incluindo os seguintes volumes:

- a) **Volume I – Documento-base do Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** apresenta as políticas e diretrizes construídas institucionalmente com participação da comunidade acadêmica;
- b) **Volume II – O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** detalha o processo de construção dos diversos volumes constantes do PPP;
- c) **Volume III – Organização Didática do IFRN:** apresenta as normas didático-pedagógicas para a organização geral do ensino e para o planejamento e o funcionamento de todas as ofertas educacionais do IFRN;
- d) **Volume IV – Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais:** sistematiza as diretrizes que orientam o planejamento das ofertas de cursos de formação inicial e continuada, técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação;
- e) **Volume V – Propostas de Trabalho para as Disciplinas de Ensino Médio:** sistematiza as propostas de trabalho as disciplinas do ensino médio, constantes dos cursos técnicos integrados nas modalidades regular e EJA, incluindo as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza;



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE**

Continuação da Resolução nº 38/2012-CONSUP fl. 02/02

- f) **Volume VI – Projetos Pedagógicos de Cursos:** apresenta os projetos pedagógicos de cursos técnicos e de graduação revisados no processo de elaboração do PPP (aprovados por resolução específica do CONSUP);
- g) **Volume VII – Cadernos Temáticos:** apresenta aprofundamentos históricos e teórico-metodológicos de temáticas desenvolvidas no documento-base do PPP, como instrumentos para a formação continuada de servidores do IFRN, compostos por:
- i. Percurso histórico da educação profissional e tecnológica no IFRN: da Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal;
 - ii. Ação docente na educação profissional e tecnológica: dos fundamentos do currículo integrado à materialização da prática pedagógica;
 - iii. Interdisciplinaridade: um caminho para o currículo integrado na educação profissional e tecnológica;
 - iv. Ensino e aprendizagem de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica;
 - v. Práticas didático-pedagógicas para a educação inclusiva de deficientes;
 - vi. A prática profissional no processo de formação: concepção e acompanhamento;
 - vii. Educação à distância: da produção de material didático à tutoria.

II – CONCEDER à Pró-Reitoria de Ensino o prazo de 60 (sessenta) dias para conclusão da revisão final de todos os volumes, os quais se configurarão como anexos a esta Resolução.


BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA
Presidente

ANEXO –B
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

*Proposta de Trabalho do
Componente Curricular*

Educação Física

*Cursos Técnicos Integrados
de Nível Médio*

www.ifrn.edu.br



*Proposta de Trabalho da
Disciplina*

Educação Física

Para os

*Cursos Técnicos de Nível Médio
Integrado Regular, EJA e Subsequentes.*

Projeto aprovado pela Resolução Nº xx/20xx-CONSUP/IFRN, de xx/xx/20xx.

| |
|---|
| Belchior de Oliveira Rocha |
| REITOR |
| |
| Anna Catharina da Costa Dantas |
| PRÓ-REITORA DE ENSINO |
| |
| COORDENAÇÃO GERAL DO PROCESSO DE REVISÃO |
| Ana Lúcia Pascoal Diniz |
| Anna Catharina da Costa Dantas |
| Nadja Maria de Lima Costa |
| Rejane Bezerra Barros |
| |
| COORDENAÇÃO GERAL DE ELABORAÇÃO |
| Tânia Costa (pedagoga e coordenadora do NCE) |
| |
| COMISSÃO DE ELABORAÇÃO |
| Ana Cristina de Araújo |
| Everaldo Robson de Andrade |
| Edna Evaristo |
| Iracyara Maria Assunção de Sousa |
| Ivana Lúcia da Silva |
| Kadidja Karla |
| Marcos Antônio da Silva |
| Moisés de Souza Filho |
| Paulo Cesar Ricarte da Silva |
| Renier Cavalcanti Dantas |
| Rosalva Alves Nunes |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| 1. CONCEPÇÃO TEÓRICA | 6 |
| 2. PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA | 10 |
| 3. CONTEÚDOS PROPOSTOS | 12 |
| 4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 13 |
| 5. REFERÊNCIAS | 14 |
| ANEXO I – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” | 16 |
| ANEXO II – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA | 23 |
| ANEXO III – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES | 26 |

APRESENTAÇÃO

A presente proposta tem como objetivo organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular e na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e subsequente, pelo componente curricular Educação Física. Esta proposta será o marco teórico orientador para a elaboração do planejamento e dos programas pedagógicos na formação geral e profissional dos respectivos cursos se constituindo, assim, em um registro histórico da Educação Física na cultura acadêmica no IFRN.

Os princípios da proposta estão contextualizados com o projeto político pedagógico do IFRN e através de seus pressupostos teóricos metodológicos, busca integrar a Educação Física à função social da instituição, às orientações dos documentos curriculares norteadores da prática pedagógica para o Ensino Médio e às abordagens pedagógicas desenvolvidas pela produção científica no mundo acadêmico.

O trabalho coletivo dos professores envolvidos na sistemática de elaboração da proposta merece ser evidenciado, pois, no contexto do IFRN a Educação Física que teve uma história restrita ligada ao movimento do esporte competição nas diversas fases de mudanças sociais e políticas da sociedade brasileira, regional e institucional nas últimas décadas, assume uma postura ética integrada aos princípios do projeto político pedagógico institucional.

Assim sendo, os aspectos curriculares da disciplina se contextualizam ao processo de formação geral e profissional dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica como decorrência da concepção de corpo e da cultura de movimento vigentes na atual política educacional.

Nesse sentido é importante enfatizar que nunca antes na história da instituição houve um movimento unificado de uma proposta político pedagógica que possibilitasse a configuração da identidade transformadora para a Educação Física. Portanto, a presente proposta representa a ideia coletiva dos docentes envolvidos e tem, na sua essência, a proposição de construir uma nova visão da Educação Física no contexto institucional.

1. CONCEPÇÃO TEÓRICA.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a Educação Física no Ensino Médio passou a ser contemplada como componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ser integrada à proposta político-pedagógica da escola, assim como as demais disciplinas inseridas no contexto escolar.

A importância dessa nova Lei decorre, dentre outros aspectos, pela finalidade específica que cada nível da educação escolarizada deve almejar. O Ensino Médio, de forma geral, terá como finalidade os seguintes pontos:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 19).

A nova LDB deu origem à elaboração de diretrizes com o objetivo de nortear os diferentes componentes curriculares da educação básica em nosso país. Dentre os quais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), PCN+(2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e o Ensino Médio Inovador - EMI (2009) que buscam fornecer subsídios teórico-metodológicos para o Ensino Médio, no qual a disciplina de Educação Física encontra-se inserida na área de Linguagens conforme as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com as proposições contidas nos documentos supramencionados, o aluno do Ensino Médio deve, ao final de sua formação, possuir conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar de forma autônoma as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal no campo do esporte, dos jogos, do lazer, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, das lutas, das praticas corporais

alternativas e em contato com a natureza e suas relações com os temas transversais.

O Ensino Médio se caracteriza, portanto, pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento, no qual “o aluno começa a compreender que há propriedades comuns e lidar com a regularidade científica” (BRASIL 1997, p.32). Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e formular novas idéias que ultrapassem o simples exercício de memorização.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, as discussões na tentativa de adequar o fazer pedagógico dos professores de Educação Física às exigências e recomendações legais que regem a Educação em nosso país se tornam ainda mais substantivas devido, sobretudo, a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais. Isto porque a referida lei promoveu a expansão na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidas pelo IFRN e um conseqüente aumento no número de alunos e professores.

Tal perspectiva requer reflexões que permitam a definição de uma proposta pedagógica que além de unificar o fazer pedagógico dos professores - em especial os de Educação Física – atente para as particularidades geográficas, sociais e culturais de cada Campus. Sistematizar uma proposta unificadora para a Educação Física escolar no IFRN justifica-se ainda pelo contexto de reformulação curricular vivenciado atualmente pelo IFRN, particularmente, no que diz respeito às reflexões coletivas que objetivam a reconstrução/revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nessa proposição entendemos que se faz necessário que a Educação Física organize as suas ações didático-pedagógicas, tendo em vista os princípios e referenciais do PPP, ora em construção, de forma a contribuir para a formação humana integral em consonância com a função social do IFRN. Nesse sentido, diz o documento em questão:

A função social do IFRN é oferecer formação humana integral por meio da educação profissional e tecnológica, de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a produção e difusão de conhecimentos, com a

transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos em sua totalidade (PPP-IFRN, 2009, p. 06).

Dentre os princípios norteadores do PPP destacamos:

A formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; a inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, respeitando-se a heterogeneidade dos sujeitos; a integração da educação profissional com a educação básica (PPP-IFRN, p. 07).

Pelo exposto, entendemos que a qualidade da educação profissional e tecnológica tem se constituído em uma necessidade social e ao mesmo tempo em um desafio educacional para os Institutos Federais. A construção de um currículo que integre as áreas de formação geral e profissional se apresenta como o elemento chave para que o processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenha como referência os princípios e fundamentos, oriundos da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação preconizados pelo PPP do IFRN.

1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Compreendemos que para a viabilização dos objetivos anteriormente mencionados faz-se necessária a adoção de diferentes abordagens teórico-metodológicas pelo caráter crítico-reflexivo que se pretende imprimir ao fazer docente.

Nesse sentido, as seguintes abordagens teóricas se apresentam como sugestões às ações didático-pedagógicas.

- ✓ **Abordagem Crítico-emancipatória.** Esse referencial teórico-metodológico defende a idéia de que as aulas de Educação Física devem ser capazes de permitir ao aluno a conscientização de sua realidade sócio-política, com o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos, que saibam questionar, não apenas suas vivências no decorrer das aulas, mas também indagar criticamente sua realidade social, visando à emancipação e a conseqüente libertação das condições limitantes referentes às suas capacidades racionais, fato

este que favorecerá a sua atuação crítica e reflexiva no contexto sócio-cultural do qual faz parte (KUNZ, 1991; 1994);

✓ **Abordagem Crítico-Superadora.** Os pressupostos elaborados pelo “Coletivo de Autores”, na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, que defende a idéia de que o professor deve considerar e valorizar, em seu fazer pedagógico, o conhecimento já vivenciado pelo aluno no contexto social em que vive e que, para tanto, deve promover uma leitura da realidade referente à cultura corporal de movimento, confrontando o conhecimento dos alunos com o conhecimento científico, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual pretende intervir (COLETIVO DE AUTORES, 1993);

✓ **Abordagem da Concepção de Aulas Abertas,** cujos principais pressupostos referem-se à coparticipação e corresponsabilidade do processo educativo, em outras palavras: essa concepção teórico-metodológica assevera que o aluno deve participar ativamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde a seleção dos conteúdos, planejamento e vivência das atividades (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).

Pelo exposto, compreende-se que a metodologia para o ensino da Educação Física escolar deve caracterizar-se pelo processo de elaboração conjunta, considerando a estreita relação entre *aluno-professor-conhecimento*. Nesse sentido, registramos, a seguir, algumas estratégias metodológicas que marcarão a atuação do professor de Educação Física do IFRN:

- ✓ Aulas não diretivas, nas quais os alunos participem, desde o planejamento, até a vivência das mesmas;
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos previamente escolhidos;
- ✓ Palestras sobre temas atuais que estejam interligados com a área da Educação Física e que sejam de interesse dos alunos com a devida orientação docente;
- ✓ Organização de seminários, nos quais os alunos sejam incentivados a socializar o conhecimento vivenciado no decorrer das aulas;

- ✓ Exibição e discussão crítica de filmes que abordem temas sobre os conteúdos específicos da cultura corporal;
- ✓ Debate de notícias e reportagens jornalísticas das agências de divulgação em nosso país e em nossa região, relacionadas com as temáticas estudadas.
- ✓ Práticas corporais significativas nas quais o aluno compreenda o seu fazer como elemento de integração entre a teoria e a prática.

2. PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

A elaboração da proposta pedagógica para a Educação Física no âmbito do IFRN tem como objetivo primordial consolidar o componente curricular em questão como um fenômeno sociocultural presente na vida dos alunos que possibilita o desenvolvimento de uma rede de inter-relações e que ampliam as possibilidades do sentido/significado do *se movimentar*, traduzido nas diversas práticas corporais contempladas na organização dos conteúdos programáticos.

Portanto, à luz das Diretrizes curriculares para o Ensino Médio, destaca-se que a Educação Física como componente curricular no âmbito do IFRN deve possibilitar que o aluno, ao longo de sua formação alcance os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender os aspectos relacionados ao funcionamento do seu próprio corpo, como por exemplo, aqueles relacionados à anatomia e à fisiologia. Tais conhecimentos serão fundamentais para a apreensão conceitual que permita o aluno perceber a importância da prática da atividade física para a sua saúde, bem como identificar a intensidade e a frequência das atividades que melhor se adequem a sua condição física;
- ✓ Conhecer e vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sendo capaz de refletir criticamente sobre elas, como por exemplo, avaliar aspectos político-ideológicos que estão atrelados a sua prática em diferentes contextos sociais;
- ✓ Vivenciar atividades coletivas com o intuito de colaborar para o alcance dos objetivos comuns, entendendo os limites e as possibilidades inerentes a cada indivíduo, desenvolvendo, assim, o espírito democrático e o diálogo harmônico entre as diferenças;

- ✓ Desenvolver a autonomia necessária para a elaboração de práticas corporais, bem como ser capaz de discutir e modificar regras de maneira a adaptá-las a diferentes contextos e a necessidades pessoais e coletivas;
- ✓ Articular o conhecimento vivenciado nas diferentes disciplinas de modo a solucionar questões relacionadas à vivência cotidiana de suas práticas corporais;
- ✓ Desenvolver valores éticos e apreciar os sentidos estéticos inerentes ao movimento humano.
- ✓ Analisar criticamente a veiculação da imagem do corpo e do movimento nos meios de comunicação e divulgação.

Consideramos que os temas a serem discutidos, refletidos e vivenciados pelos alunos permitirão que estes possam compreender, entre outros aspectos, o contexto da Educação Física Escolar não apenas pelo viés do esporte de rendimento, mas sim como uma prática pedagógica que pode favorecer a compreensão da importância do envolvimento ativo, crítico e reflexivo nas diferentes expressões da cultura corporal.

3. CONTEÚDOS PROPOSTOS

✓ Núcleo Estruturante

1º Ano

1. A CULTURA DE MOVIMENTO.

- 1.1 Conceitos e definições do movimento humano.
- 1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.

2. O JOGO.

- 2.1. Conceitos
- 2.2 Tipos e aplicações.
- 2.3 Criações e ressignificação dos jogos.
- 2.4 Brinquedos e brincadeiras populares.

3. A GINÁSTICA

- 3.1 Origem e evolução do exercício físico.
- 3.2 Conceito e tipos de exercícios físicos.
- 3.3 Exercícios físicos e saúde.
- 3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

2º Ano

1. O ESPORTE:

- 1.1 Histórico e Evolução do esporte.
- 1.2 Tipos de esportes.
- 1.3 Fundamentos Técnicos e Táticos.
- 1.4 O esporte e a mídia.
- 1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte.
- 1.6 O doping no esporte.
- 1.7 O uso político e econômico do esporte.
- 1.8 O trabalho no esporte.

2. AS LUTAS.

- 2.1 Aspectos históricos e socioculturais das lutas.
- 2.2 Movimentos básicos.
- 2.3 Sentidos e significados filosóficos das lutas.

3. AS DANÇAS.

- 3.1 História das danças.
- 3.2 Tipos de dança.
- 3.3 Manifestações culturais da Dança.
- 3.4 Dança e consciência corporal.

✓ NÚCLEO ARTICULADOR

3º Ano/4º Ano

1. QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE E TRABALHO

- 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
- 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
- 1.3. Ginástica laboral.

2. PRATICAS CORPORAIS E LAZER

- 2.1. Praticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde.
- 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA E AUTONOMIA

- 3.1. Conceitos e tipos de ginastica.
- 3.2. Esporte participação.

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No que tange ao processo avaliativo, compreende-se que avaliar é um processo contínuo, no qual a apreensão e a fixação da aprendizagem ocorrerão, entre outros aspectos, pelo processo de auto-avaliação sobre as atitudes durante todo o processo do aprender. Nesse sentido, para o registro do processo avaliativo, consideraremos os seguintes critérios:

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;

- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas, com destaque especial para questões referentes à auto-crítica e ao processo de aprendizagem.

Face ao exposto, cabe ressaltar que a Educação Física no IFRN, tem como pressuposto a idéia de que a intervenção pedagógica possa, efetivamente, atender a todos os alunos, considerando o processo de formação integral em consonância com a função social da instituição.

5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Casa Civil da Presidência da República. 1996. Brasília; DF.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. CNE/SE/CEB; Brasília. 2012.
- BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília; 2007.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.

- DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOELNER, Silvana Vildore. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.
- _____ **Educação Física Aberta à experiência: uma concepção didática em questão**. Reiner Hildebrandt-Stramann (organizador); Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.
- IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Capítulo 02 – Princípios e Referenciais. 2010.
- KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ªed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**; Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFERN, 1999.
- PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- PHILIPPE-E.Souchard. **Ginástica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
- POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginástica Laboral: teoria e prática** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
- TAFFAREL, Celi Neilza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ANEXO I – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES”

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” 1º ANO

Disciplina: **Educação Física**

Carga-Horária: **60h (80h/a)**

EMENTA

Introduzir o educando no processo de aquisição do conhecimento sistematizado da cultura corporal de movimento. Desenvolver reflexões, pesquisas e vivências acerca da relação corpo, natureza e cultura como princípios didáticos pedagógicos para a apropriação do conhecimento produzido pela cultura social e científica.

Objetivos

Geral

Construir o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivências pertinentes à cultura de movimento.

Específicos

Diagnosticar e contextualizar as práticas corporais vivenciadas no ensino fundamental (1º ao 9º ano).

Identificar, compreender e vivenciar de forma crítica e criativa os diferentes tipos de jogos e suas aplicações.

Identificar, compreender e vivenciar as formas de exercícios ginásticos e suas aplicações.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Cultura de movimento.

1.1 Conceitos e definições do movimento humano.

1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.

2. Jogo

2.1 Conceitos

2.2 Tipos e aplicações.

2.3 Criações e ressignificação dos jogos.

2.4 Brinquedos e brincadeiras populares

3. Ginástica

3.1 Origem e evolução da ginástica.

3.2 Conceito e tipos da ginástica.

3.3 Exercícios físicos e saúde.

3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas.
- ✓ Aulas expositivas.
- ✓ Vivências corporais.
- ✓ Aulas de campo.
- ✓ Oficinas pedagógicas.
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos.
- ✓ Palestras.
- ✓ Seminários.
- ✓ Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- ✓ Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- ✓ Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Projetor de slides
- ✓ Textos, Dvd, Cd, livros, revistas
- ✓ Bolas diversas
- ✓ Cordas, bastões, arcos, colchonetes, halteres.
- ✓ Material de sucata.
- ✓ Sala de ginástica.
- ✓ Piscina
- ✓ Quadra.
- ✓ Campo.
- ✓ Pátio.
- ✓ Praças.

Avaliação

- ✓ Frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica.** Ed. Ícone, 2007

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Jogo.** Ed. Ícone 2007

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” 2º ANO

Disciplina: **Educação Física**

Carga-Horária: 60h (80h/a)

EMENTA

Promover o conhecimento e a vivência da prática dos esportes considerando sua história, princípios, objetivos, metodologia de ensino, elementos técnicos, aspectos táticos, condicionamento fisiológico, conceitos psicológicos, sentido de coletividade, relações sociais, culturais e econômicas como fenômenos inerentes ao esporte na contemporaneidade e suas implicações com o conceito de esporte educação no contexto da formação escolar.

Objetivos

Geral

Desenvolver o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais esportiva assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivências pertinentes a cultura de movimento.

Específicos

- Analisar o contexto histórico dos esportes compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo.
- Discutir aspectos técnicos e táticos dos esportes.
- Vivenciar as práticas esportivas individuais e coletivas.
- Analisar o contexto histórico das lutas compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo.
- Vivenciar diferentes tipos de lutas.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. O Esporte:

1.1 Histórico e evolução do esporte.

1.2 Tipos de esportes.

1.3 Fundamentos técnicos e táticos.

1.4 O esporte e a mídia.

1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte.

1.6 O doping no esporte.

1.7 O uso político e econômico do esporte.

1.8 O trabalho no esporte.

2. As Lutas.

2.1 Aspectos históricos e socioculturais das lutas.

2.2 Movimentos básicos.

2.3 Sentidos e significados filosóficos.

3. As Danças

3.1 Histórias das danças.

3.2 Tipos de dança.

3.3 Manifestações culturais da Dança.

3.4 Dança e consciência corporal.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas.
- ✓ Aulas expositivas.
- ✓ Vivências corporais.
- ✓ Aulas de campo.
- ✓ Oficinas pedagógicas.
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos.
- ✓ Palestras.
- ✓ Seminários.
- ✓ Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- ✓ Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- ✓ Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Data show
- ✓ Textos, dvd, cd, livros, revistas.
- ✓ Bolas diversas
- ✓ Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- ✓ Sala de ginástica.
- ✓ Piscina
- ✓ Quadra.
- ✓ Campo.
- ✓ Pátio.
- ✓ Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Esporte**. Ed. Ícone 2007
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GOELNER, Silvana Vildore. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ªed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES 3º/4º ANO

Disciplina: **Qualidade de Vida e Trabalho**

Carga-Horária: **30h** (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

OBJETIVOS

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECIFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.

Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda

da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho

- 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
- 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.

2. Atividade Física e lazer

- 2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
- 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. Programa de Atividade Física

- 3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.
- 3.2. Esporte participação e de lazer.
- 3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas.
- ✓ Aulas expositivas.
- ✓ Vivencias corporais.
- ✓ Aulas de campo.
- ✓ Oficinas pedagógicas.
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos.
- ✓ Palestras.
- ✓ Seminários.
- ✓ Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- ✓ Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- ✓ Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Projetor de slides
- ✓ Textos, dvd, cd, livros, revistas.
- ✓ Bolas diversas
- ✓ Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- ✓ Sala de ginástica.
- ✓ Piscina
- ✓ Quadra.
- ✓ Campo.
- ✓ Pátio.
- ✓ Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;

- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007

DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.

PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.

POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO II – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA – 4º A 7º SEMESTRE

Disciplina **Qualidade de Vida e Trabalho**

Carga-Horária: **30h (40h/a)**

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida.

Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.

Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho

1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.

1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.

1.3. Ginástica laboral

2. Práticas corporais e de lazer

2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.

2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. Programa de Atividade Física e autonomia

3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.

3.2. Esporte participação e de lazer.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas.
- ✓ Aulas expositivas.
- ✓ Vivências corporais.
- ✓ Aulas de campo.
- ✓ Oficinas pedagógicas.
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos.
- ✓ Palestras.
- ✓ Seminários.
- ✓ Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- ✓ Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- ✓ Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show
- Textos, Dvd, Cd, livros, revistas.
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007

DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.

PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo,

1985.

POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO III – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES – 3/4 SEMESTRE

Disciplina Qualidade de Vida e Trabalho

Carga-Horária: 30h (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.

Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho

1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.

1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.

2. Atividade Física e lazer

2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.

2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. Programa de Atividade Física

3.1. Conceito e tipos de Ginástica.

3.2. Esporte participação e de lazer.

3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

✓ Aulas dialogadas.

✓ Aulas expositivas.

- ✓ Vivências corporais.
- ✓ Aulas de campo.
- ✓ Oficinas pedagógicas.
- ✓ Leitura e reflexão sobre textos.
- ✓ Palestras.
- ✓ Seminários.
- ✓ Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- ✓ Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- ✓ Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show
- Textos, dvd, cd, livros, revistas.
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

- BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do esporte**. Ed. Ícone, 2007
- BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007
- DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
- PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
- POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
- VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO – C
AUTORIZAÇÃO D.A. CAMPUS NATAL ZONA NORTE




DIRETORIA ACADÊMICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A Diretoria Acadêmica do Campus Natal Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN autoriza o professor de Educação Física deste campus, Moysés de Souza Filho a desenvolver os procedimentos relativos à intervenção didático pedagógica do projeto de pesquisa da tese intitulada, *Educação Física no ensino médio integrado profissionalizante: uma perspectiva pós-crítica para o currículo e a identidade pedagógica*.

O referido projeto de pesquisa está vinculado ao programa de pós-graduação da universidade federal do rio grande do norte – UFRN, do departamento de educação, e está sob a orientação do professor doutor José Pereira de Melo do corpo docente desta universidade.

NATAL, 16/04/2012


Agamenon Henrique de Carvalho

Diretor Acadêmico do Campus Natal Zona Norte
Agamenon Henrique de Carvalho
Diretor Acadêmico
IFRN - Campus Natal Zona - Norte
Mat. SIAPE: 1551819

ANEXO – D
CALENDÁRIO LETIVO DO ANO DE 2012

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CALENDÁRIO ACADÊMICO INSTITUCIONAL DE REFERÊNCIA 2012

Aprovado por meio de Deliberação nº 06/2012-CCD/INFRN

JANEIRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

FEVEREIRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | | | |

21: Carnaval

MARÇO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | | | |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |

22: Início do semestre acadêmico (31 dias)
23: Férias docentes de 2012 - 202

ABRIL

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | | | | | |

01: Páscoa de Cristo
02: Páscoa
12: Início das atividades acadêmicas 2012.1
16: Início das aulas 2012.1
21: Dia de Trindade
28: Sábado eterno (segunda-feira)

MAIO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

01: Dia do Trabalho
02: Mercado de Trabalho (MERCADO) Jogos Internos
12: Sábado eterno (segunda-feira)
28: Sábado eterno (quarta-feira)

JUNHO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

07: Corpus Christi
24: São João
30: São Pedro
31: Início de Greve
02: Sábado eterno (quarta-feira)
16: Prova final para Tm 2012.1

JULHO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

11: Dia do estudante

AUGUSTO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

11: Dia do estudante

SETEMBRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

07: Independência do Brasil
22: Retorno das aulas 2º semestre 2012.1
22: Aniversário do IFRN (102 anos)
28: Sábado eterno (segunda-feira)

OUTUBRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

02: Matriz de Uruguai e Curitiba
12: Padroeiro do Brasil
15: Dia do Professor
26: Dia do Servidor Público
15 a 19: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Série A (SNT): Renovação de matrícula, requerimento APS e CC
08: Sábado eterno (quarta-feira)
22: Sábado eterno (quarta-feira)

NOVEMBRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | | | |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

02: Dia de Finanças
15: Proclamação da República
30: Dia de Consciência Negra
12: Sábado eterno (quarta-feira)
17: Sábado eterno (segunda-feira)
27: Prova final última 2012.1
SNT e SNT1: Renovação de matrícula, requerimento APS e CC
26 a 30: inscrição em disciplinas
Início de Cristo

DEZEMBRO

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

25: Natal
02: Sábado eterno (quarta-feira)
12: Sábado eterno (segunda-feira)
02: Início das atividades acadêmicas 2012.2
02: Início das aulas 2012.2
03 a 11: SEMANA DE CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFRN
Congresso de Inovação Científica (CONIC) Caspary Cunha Rorice

JANEIRO 2013

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

01: Condição de Trabalho
12: Sábado eterno (quarta-feira)
28: Sábado eterno (segunda-feira)
27: Férias docentes de 2012 - 202
Goio de 2012 a 04/01

FEVEREIRO 2013

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

12: Carnaval
31: Prova final para Tm 2012.2
02: Sábado eterno (segunda-feira)
23: Sábado eterno (quarta-feira)

MARÇO 2013

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

06: Páscoa de Cristo
02: Sábado eterno (quarta-feira)
22: Sábado eterno (quarta-feira)

DIAS LETIVOS 2012.1

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

Total: 190 dias

DIAS LETIVOS 2012.2

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| D | S | T | Q | Q | S | S |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

Total: 190 dias

Matrículas - Dias

| Matrículas | 2012.1 | 2012.2 | Total |
|--------------|--------|--------|-------|
| 1ª Matrícula | 1 | 2 | 3 |
| 2ª Matrícula | 2 | 2 | 4 |
| 3ª Matrícula | 2 | 2 | 4 |
| 4ª Matrícula | 2 | 2 | 4 |
| 5ª Matrícula | 2 | 2 | 4 |
| Total | 9 | 10 | 19 |

9% 16% 8,5%

LEGENDA

- 01: Férias docentes (30 dias)
- 02: Férias docentes (30 dias)
- 03: Férias docentes
- 04: Páscoa
- 05: Atividade extra-curricular
- 06: Prova final
- 07: Férias
- 08: Período de greve
- 09: Certificação de Conclusão
- APS: Aproveitamento de Estudos
- Tm: Trancimento de matrícula

ANEXO – E
CARTA DO FÓRUM DE BARBACENA



**CARTA DO II FORUM NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
ESPORTE E LAZER DOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

No período de 27 a 29 de junho de 2012, durante o II Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais, estiveram reunidos no IF Sudeste MG – Campus Barbacena, os professores de Educação Física dos Institutos Federais das diversas regiões do país para discutirem as propostas da área no intuito de nortear as atividades desses profissionais na rede federal de ensino profissionalizante.

Nesse encontro, estiveram presentes representantes dos seguintes Institutos:

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

REGIÃO CENTRO - OESTE

IF Goiano – *Campus Urutai e Campus Ceres*

IFMT – *Campus Bela Vista, Campus Cuiabá, Campus Cáceres e Campus Rondonópolis*

REGIÃO NORDESTE

IFBA – *Campus Salvador e Campus Jacobina*

IF Baiano – *Campus Catu e Campus Senhor do Bonfim*

IFCE – *Campus Acaraú e Campus Juazeiro do Norte*

IFMA – *Campus Monte Castelo, Campus São Raimundo das Mangabeiras, Campus Maracanã, Campus Santa Inês e Campus Zé Doca.*

IFPB – *Campus Cabedelo e Campus João Pessoa*

IFPE – *Campus Recife, Campus Vitória de Santo Antão, Campus Caruaru, Campus Barreiros e Campus Belo Jardim*

IFRN – *Campus Natal Zona Norte e Campus Natal Central*

REGIÃO NORTE

IFAC – *Campus Cruzeiro do Sul e Campus Xapuri*

IFAM – *Campus Manaus (Distrito Industrial) e Campus Manaus (Centro)*



IFPA – Campus Belém

IFTO – Campus Gurupi, Campus Palmas, Campus Araguaetins e Campus Paraíso do Tocantins

REGIÃO SUDESTE

CEFET MG – Campus Leopoldina e Campus Curvelo

CEFET RJ

Colégio Pedro II

IFF – Campus Campos dos Goytacazes e Campus Itaperuna

IFMG – Campus São João Evangelista e Campus Ouro Preto

IF Norte MG – Campus Araçuaí e Campus Januária

IFRJ – Campus São Gonçalo e Campus Maracanã

IF Sudeste MG – Campus Barbacena e Campus Juiz de Fora

UFRRJ – CTUR

REGIÃO SUL

IFC – Campus Videira

IF Farroupilha – Campus São Vicente do Sul e Campus Santo Augusto

IFPR - Campus Paranaguá

IFRS – Campus Osório

IFSC – Campus São Miguel do Oeste e Campus Araranguá

IF Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas e Campus Venâncio

IFTO – Campus Gurupi, Campus Araguaetins e Campus Paraíso do Tocantins

Neste encontro, os professores de Educação Física discutiram e ratificaram a importância da realização dos Jogos dos Institutos Federais (JIF), etapas local e/ou estadual (quando for o caso), regional e nacional, como um componente da política educacional no campo esportivo de caráter permanente no âmbito dos Institutos Federais, como meio de democratizar e fortalecer a perspectiva formativa do esporte e do lazer enquanto fator de desenvolvimento humano, promoção de saúde e exercício pleno da cidadania.



Para isso, as condições materiais devem estar previstas no planejamento do orçamento dos órgãos federais de educação.

Neste sentido, e de forma consensual, os professores reiteraram a necessidade da comissão de estabelecer contato direto com o CONIF e a SETEC, no intuito de apresentar as solicitações dos professores de Educação Física que reivindicam condições necessárias para a realização de um trabalho eficiente, uma vez que este Fórum permitiu detectar as deficiências e as carências da área no interior das instituições, atingidas pela ausência de encaminhamentos adequados das políticas educacionais do país ao longo dos anos, além de representar um espaço de reflexão e discussão dos assuntos pertinentes relacionados com a Educação Física, o esporte e o lazer.

Nas propostas suscitadas pelos docentes, ficou clara a carência que muitos IF vêm apresentando no âmbito da Educação Física, do Esporte e do Lazer, tanto com a formação continuada dos docentes como com a precária infraestrutura que algumas instituições apresentam, mesmo com a expansão da rede federal de educação profissional.

Diante dessa realidade, segue o conjunto das proposições encaminhadas pelos grupos de trabalho-GT'S do II Fórum.

POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ESPORTE E LAZER NOS IF

1. Viabilizar a realização de espaços de articulação política e socialização dos profissionais de Educação Física através de fóruns, congressos e vínculos com associações sindicais da Instituição à qual pertencem;
2. Garantir junto à Reitoria/CONIF/SETEC a instalação de um Grupo de Trabalho (GT) permanente dos IF para tratar da Educação Física, do Esporte e do Lazer como parte estruturante das políticas educacionais que demandam atenção frente às realidades estruturais em que se encontra o setor;



3. Construir a partir dos GT's dos professores de Educação Física, as diretrizes curriculares básicas para a Educação Física no ensino médio integrado, tendo como referência os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), dos referenciais teóricos metodológicos da Educação Física e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Instituição;
4. Garantir a carga horária das aulas de Educação Física durante os 3 (três) anos do ensino médio com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas, conforme o Artigo nº 26, Parágrafo 3º, LDB nº 9394/96 e o Parecer nº 16/2001 do CNE;
5. Fomentar espaços para formação de grupos de pesquisa, visando proporcionar estudos acerca das formas de organização do trabalho pedagógico na área de Educação Física, Esporte e Lazer;
6. Fomentar e apoiar iniciativas de projetos de extensão através de parcerias com instituições de áreas afins (Ministério dos Esportes, da Saúde, da Cultura e outros) para que promovam e desenvolvam ações no âmbito do esporte, do lazer, da cultura e da saúde;
7. Possibilitar a estruturação de uma política de lazer nos IF, visando garantir uma política de manutenção dos equipamentos e requalificação das estruturas físicas para o desenvolvimento das atividades de esporte e Lazer, com objetivo de favorecer o atendimento da comunidade local e estimular adoção de um estilo de vida mais saudável;
8. Potencializar e ampliar a capacidade de atendimento e a diversificação na programação com novas práticas sistemáticas de esporte e lazer, adequando-as aos interesses da comunidade escolar e demais que usufruem das ações promovidas pelos IF;
9. Estabelecer ações uniformes que possibilitem a estruturação da carga horária total do(a) professor(a) de Educação Física na Rede Federal, considerando além da relação



quantitativa professor/aluno, sua carga horária na matriz curricular (prioridade) e sua carga horária destinada às atividades complementares;

10. Viabilizar o apoio permanente da SETEC para a realização anual do Fórum Nacional de Educação Física, Esporte e Lazer dos IF, com a finalidade de continuidade na construção de uma proposta de Política Pedagógica da Educação Física Escolar, do Esporte e do Lazer para a Rede Federal.

11. Garantir como uma das temáticas de discussão do III Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais a concepção, formatação e objetivos propostos para os Jogos dos Institutos federais, baseados também em outros contextos, levando em consideração concepções de Educação Física, Esporte e Lazer e as particularidades de cada região.

12. Garantir recursos para criação de uma Revista de Educação Física através da SETEC, com temáticas na área, como formar incentivar e socializar a publicação científica dos professores da área e a divulgação dos resultados de pesquisas em eventos científicos;

13. Viabilizar a divulgação da Carta do II Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais nos meios de comunicação dos Institutos Federais em até um mês após a realização do mesmo;

14. Reafirmar junto aos IF o cumprimento do Artigo nº 26, Parágrafo 3º da LDB nº 9394/96 e do Decreto Lei nº 10.793/2003 para as aulas de Educação Física Escolar, buscando assim a valorização desse componente curricular;

15. Garantir um dia de debate específico ao que se refere à temática do Lazer nos IF durante o III Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais;

16. Garantir junto à Reitoria/CONIF/SETEC a construção de espaços e o financiamento a



programas de lazer nos IF;

17. Compor uma Comissão Permanente, eleita anualmente, para prosseguir com os encaminhamentos do Fórum;

18. Organizar um relatório das atividades desenvolvidas durante o II Fórum, destacando a necessidade e importância da presença e colaboração do MEC/SETEC durante o próximo evento;

19. Expressar a não obrigatoriedade da filiação dos professores de Educação Física dos Institutos Federais ao sistema CONFEF/CREF durante a realização de quaisquer atividades profissionais dos IF (concursos, congressos, conferências, bem como nas atividades de ensino, pesquisa e extensão).

POLÍTICA DE FORMAÇÃO E FINANCIAMENTO PARA O SETOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER DOS IFs

1. Viabilizar junto à SETEC uma formação continuada dos professores de Educação Física em cursos de pós-graduação (MINTER e DINTER) em Educação Física, Esporte e Lazer através de recursos diretos da SETEC, CAPES e CNPq;

2. Estabelecer mecanismos que assegurem um percentual dos recursos dos Institutos Federais para atender as demandas da Educação Física, Esporte e Lazer, previsto no orçamento, a ser definido através de um fórum dos representantes da área com CONIF/SETEC e sintonizado com a política de expansão da rede;

3. Garantir na política de expansão da rede federal recursos para construção, manutenção e reforma da infra-estrutura de Educação Física, Esporte e Lazer dos IFs por meio de rubrica própria;

4. Articular apoio junto ao CONIF/SETEC para viabilizar a criação de uma direção/coordenação sistêmica de Educação Física, Esporte e Lazer na estrutura do



Conselho Superiores dos Institutos Federais com a finalidade de gerir a Educação Física e suas demandas;

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO JIF

1. Fomentar junto ao CONIF/SETEC mecanismos permanentes que assegurem recursos para a realização das diferentes etapas dos Jogos dos Institutos Federais (local, estadual, regional e nacional), como forma de estimular o desenvolvimento da prática esportiva, reconhecendo-a enquanto política permanente para o fortalecimento do esporte educacional e fator de desenvolvimento humano na rede federal, em consonância com a política do Governo Federal, que demonstrou reconhecer a importância social e educacional do esporte para a sociedade brasileira ao sediar dois dos maiores eventos esportivos do mundo (Copa do Mundo FIFA 2014 e Jogos Olímpicos 2016);

COMISSÃO PERMANENTE DO II FÓRUM NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER DOS INSTITUTOS FEDERAIS.

Esta comissão tem como tarefa primordial operacionalizar os encaminhamentos retirados e sistematizados no documento durante a realização da plenária final do II Fórum. Além disso, se espera que a mesma permaneça em intenso diálogo com os professores de Educação Física da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica informando sobre os andamentos de suas ações.

A referida comissão terá vigência até a plenária final do III Fórum, a ser realizado na cidade de Natal-RN, no IFRN campus Natal Central.

| Componentes da Comissão | | | |
|--------------------------------|--------------------|----------------|----------------------------------|
| Membro | Instituição | Campus | E-mail |
| Alexandre Vanzuita | IFC | Campus Videira | alexandre@ifc-videira.edu.br |
| Eduardo Marczwski da Silva | IFRS | Campus Osório | eduardo.silva@osorio.ifrs.edu.br |
| Jairo Hélio Junior | IF Goiano | Campus Urutaí | jairohjr@yahoo.com.br |



| | | | |
|---|----------------|---|--|
| José Aluisio Mendes de Sousa Júnior | IFTO | Campus Paraíso do Tocantins | aluisiojunior@ifto.edu.br |
| Juliano Daniel Boscatto | IFSC | Campus São Miguel do Oeste | juliano.boscatto@ifsc.edu.br |
| Luciano de Almeida | IF Farroupilha | Campus Santo Augusto | lucianoedf@sa.iffarroupilha.edu.br |
| Luiz Cláudio Dias Corrêa | IFRJ. | Campus São Gonçalo e Colégio Pedro II | luiz.correa@ifrj.edu.br |
| Marcela Mota Freitas | IFBA | Salvador | profmarcelafreitas@yahoo.com.br |
| Moysés de Souza Filho | IFRN | Campus Natal Zona Norte | moyses.filho@ifrn.edu.br |
| Normando Raimundo de Lima Júnior | IFBA | Campus Jacobina | normando.jr@hotmail.com |
| Ronan Augusto Silva | IFMG | Campus São João Evangelista | ronan.silva@ifmg.edu.br |
| Samara Taveira de Oliveira | IFCE | Campus Acaraú | samarataveira@hotmail.com samarataveira@ifce.edu.br |
| Sonia Cristina | IFRN | Campus Natal | sonia.maia@ifrn.edu.br |
| Thiago Barreto Maciel | IF Sudeste MG | Campus Barbacena | tbarretomaciel@gmail.com |

Barbacena, MG 29/06/2012.