

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONAL – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

VIVIANE KAIM HORN

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO
TÉCNICO PROFISSIONAL – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

VIVIANE KAIM HORN

Sob a Orientação da Professora

Dr^a Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Junho de 2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

VIVIANE KAIM HORN

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de
Ciências em Educação Agrícola

613.7043

H813c

T

Horn, Viviane Kaim, 1981-
Conteúdos da educação física escolar
para o ensino técnico profissional:
desafios e possibilidades / Viviane Kaim
Horn. - 2014.

57 f.: il.

Orientador: Amparo Villa Cupolillo.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 46-47.

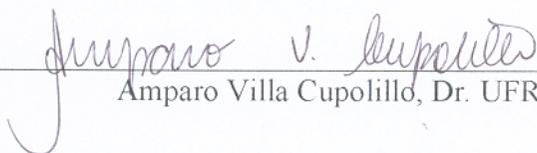
1. Educação física (Ensino médio) -
Estudo e ensino - Teses. 2. Educação física
- Aspectos sociais - Teses. 3. Ensino
profissional - Currículos - Teses. I.
Cupolillo, Amparo Villa, 1963-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação
Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

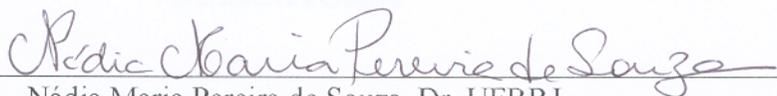
VIVIANE KAIM HORN

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

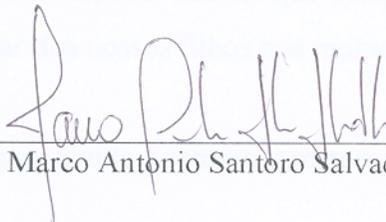
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/06/2014.



Amparo Villa Cupolillo, Dr. UFRRJ



Nádía Maria Pereira de Souza, Dr. UFRRJ



Marco Antonio Santoro Salvador, Dr. UERJ



Weisley Ribeiro do Espírito Santo, Dr. UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Gabriel que sempre me apoiou nas minhas escolhas e decisões, ajudando a cuidar dos nossos filhos nos momentos da minha ausência.

Aos meus pais que me deram a vida e sempre torceram por mim.

À professora Sandra Sanchez idealizadora do PPGEA (In Memoriam).

AGRADECIMENTOS

À Ilustre Professora Doutora Amparo Villa Cupolillo, minha orientadora neste trabalho, pela dedicação, apoio e orientação durante os dois anos de formação.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação visando à formação de Professores.

Ao PPGEA, aos professores que estiveram conosco nas formações e ao pessoal administrativo.

Ao IFRO, Instituto Federal de Rondônia, minha casa, meu trabalho, minha vida.

Aos colegas da turma do PPGEA 1/2012, que também estavam na luta.

Ao meu esposo Gabriel, estando sempre perto, e superando os momentos de ausência não só física, com seu apoio, carinho e amizade.

Aos meus filhos, razão do meu esforço, dedicação e vitória.

Aos meus colegas da Educação Física do IFRO que me ajudaram e se dispuseram a colaborar com esta dissertação.

A Iranira, amiga e colega de profissão, Joziane, minha irmã e Miriam, amiga e colega de trabalho pela leitura e observações nesta dissertação.

Aos amigos que sentiram a minha falta, cobraram e entenderam a minha ausência.

EPÍGRAFE

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos”.

Marcel Proust

RESUMO

HORN, Viviane Kaim. **Conteúdos da Educação Física Escolar para o Ensino Técnico Profissional – Desafios e Possibilidades**. 2014. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Este trabalho objetiva identificar e analisar os conteúdos pertinentes ao componente curricular Educação Física, no conjunto das disciplinas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), *Campus Colorado do Oeste*, observando seus desafios e reconhecendo suas possibilidades de sistematização. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa descritiva, nos termos que defendem Ludke e Andre (2012). Profissionais de Educação Física (EF), que atuaram e atuam no Campus, compuseram o universo estudado, no caso, três professores. Foram investigados a partir de um roteiro de entrevista, contendo perguntas semiestruturadas, cujos temas versavam sobre o papel da Educação Física para o Ensino Integrado Profissional; elementos da cultura corporal considerados nas aulas; conteúdos elencados no PPC e trabalhados no cotidiano escolar, atentando aos objetivos da disciplina; e, os desafios do ensino do componente curricular e suas possibilidades para o ensino técnico profissional. A investigação documental se fez necessária, uma vez que baliza a prática pedagógica, contextualiza a Educação Física no âmbito da legalidade e da prática pedagógica. Nesse sentido, a LDB 9.394/1996 e outros textos normativos, bem como os PCNs, PCNs+ e DCNs contribuíram teoricamente, somados a pensadores como Cupolillo (2007), Kuenzer (1999), Tardif (2000) e Soares (2003), principalmente. Enquanto a documentação contribuiu para o entendimento da disciplina como ente curricular, os autores deram à análise um tom de contextualização e aprofundamento sobre o fazer pedagógico, sobre a função social, política, econômica e cultural da escola e sobre o perfil do professor, nas suas diversas fases profissionais. Os resultados encontrados apontaram para uma urgente sistematização de conteúdos, organizados em temas e subtemas, em fases a que denominamos bimestres.

Palavras-chave: Cidadania. Cotidiano. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

HORN, Viviane Kaim. **Contents of Physical Education for Technical-Vocational Education - Challenges and Possibilities**. 2014. 57 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

This work aims to identify and analyze pertinent to Physical Education curriculum component content in all the disciplines of Technical course in the Integrated Agricultural High School, the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRO), Colorado Campus West, noting its challenges and recognizing their possibilities of systematization. This is a descriptive qualitative research pursuant to defend Ludke and Andre (2012). Professional Physical Education (PE), which acted and act on Campus, formed the universe studied in the case of three teachers. Were investigated from an interview guide containing semi-structured questions whose topics dealt with the role of Physical Education for Integrated Vocational Education; elements of body culture considered in class; contents listed in PPC and worked daily in schools, considering the objectives of the discipline; and the challenges of teaching the curriculum component and its possibilities for professional technical education. Desk research was needed, since the goal pedagogical practice, contextualizes the Physical Education within the legality and pedagogical practice. In this sense, the LDB 9.394/1996 and other normative texts and NCPs, NCPs + DCNs theoretically and contributed, together with thinkers like Cupolillo (2007), Kuenzer (1999), Tardif (2000) and Soares (2003), mainly. While the documentation contributed to the understanding of the discipline as a curricular one, the authors gave a tone to the analysis of context and deepening of the pedagogical tasks on the social, political, economic and cultural life of the school and the teacher profile function in their Professional different phases. The results pointed to an urgent systemization of content, organized into themes and subthemes in phases we call bimonthly.

Keywords: Citizenship. Everyday. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CEB – Conselho de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEGAE – Coordenação Geral de Atendimento ao Educando
CER – Campeonato Escolar de Rondônia
CF – Constituição Federal
CIEC – Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONCUT – Congresso da Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAFCO – Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
EF – Educação Física
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETP – Ensino Técnico Profissional
FEFIRO – Fórum de Educação Física do Instituto de Rondônia
IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
FHC – Fernando Henrique Cardoso
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JIFEN -Jogos dos Institutos Federais da Região Norte
JIFRO – Jogos do Instituto Federal de Rondônia
JIFs -Jogos dos Institutos Federais
JOCAN - Jogos dos CEFETs e Agrotécnicas do Norte
JOER – Jogos do Estado de Rondônia
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OER – Olimpíadas Escolares de Rondônia
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs+ - Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares
PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PICs – Projetos Integração e Colonização
PADs – Projetos de Assentamentos Dirigidos

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Plano de desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológicas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1: Localização geográfica de Colorado do Oeste.....	6
Figura 2: Localização dos Campi do IFRO em relação ao Estado de Rondônia.	8
Figura 3: Vista aérea do Campus Colorado do Oeste.....	9
Figura 4: Expansão da Rede Federal até 2010.	18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: QUADRO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (TARDIF, 1992, 2000, 2001, 2013).....	26
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. TRILHA METODOLÓGICA	3
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO	5
3.1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO	5
3.2. Educação Profissional no Brasil: Entre a Dualidade Estrutural e a Perspectiva da Cidadania	10
3.3. Educação Física na Escola: Legalidade e Legitimidade	18
4. CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES	24
4.1. Os conteúdos da Educação Física para o Ensino Técnico Profissional: da EAFCO ao IFRO	24
4.2. A Construção dos Saberes e Práticas Baseadas em Experiências Anteriores	25
4.3. A Organização Curricular dos Conteúdos e as Dificuldades para Implementação no Cotidiano	28
4.4. Algumas mudanças nas perspectivas de Ensino	32
4.5. Educação Física como prática reflexiva na promoção da autonomia a partir dos temas transversais: possibilidades para o ETP	33
4.6. A transversalidade no Ensino da Educação Física uma possibilidade	35
4.6.1. Sistematização dos conteúdos do primeiro ano	36
4.6.2. Sistematização dos conteúdos do segundo ano	37
4.6.3. Sistematização dos conteúdos do terceiro ano	39
4.7. Desafios da Educação Física no Contexto Técnico Profissional	41
5. CONSIDERAÇÕES	44
6. REFERÊNCIAS	46
7. ANEXOS	48

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como propósito identificar e analisar os conteúdos pertinentes ao componente curricular Educação Física, no conjunto das disciplinas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Colorado do Oeste, Estado de Rondônia.

A abordagem considera os desafios e as possibilidades de sistematização de conteúdos, num contexto de uma escola técnica, cujo funcionamento se assemelha à escola-fazenda, com necessidades e peculiaridades tanto locais quanto socioculturais.

A Educação Física, assim como outros componentes tem seu papel fundamental na formação integral do educando. Certamente um dos maiores desafios reside na necessidade de reflexão sobre os conteúdos que contemplem um currículo fora do caráter enciclopedista e propedêutico que tem caracterizado o Ensino Médio ao longo da história.

Os objetivos da pesquisa orientaram-se, inicialmente, pela identificação dos conteúdos da disciplina Educação Física, trabalhados em 2013 no citado curso, e, sua análise, se efetivou considerando outras possibilidades, buscando a compreensão dos diversos desafios desse componente curricular para a formação de técnicos em agropecuária, orientada pelos princípios da cidadania.

Para tanto, foram imprescindíveis leituras de autores que consideramos críticos na área da história da Educação Profissional, de teses e dissertações da UFRRJ, a reflexão sobre as propostas implementadas pelas políticas de governo, a pesquisa de propostas legais do Ensino da Educação Física na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/1996), a Resolução 2/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei 11.741/2008 que trata do Ensino Médio Integrado e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN/CEB, 2013).

Esses documentos corroboraram para a contextualização da disciplina, apontando rumos possíveis de serem trilhados no cotidiano escolar, seja este técnico ou básico.

O interesse pela temática se justifica por três aspectos: o primeiro pauta-se na motivação pessoal, em aperfeiçoar os saberes e as práticas na Educação Física (EF), disciplina que ministrou aulas no mencionado campo de pesquisa; o segundo aspecto, consequência do primeiro, baseia-se na inquietação sentida, quando da tomada de conhecimento do texto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em especial a ementa da referida disciplina cujos conteúdos não apresentavam consistência para atender a especificidade local; o terceiro e último aspecto diz respeito à tomada de consciência de que alunos do ensino técnico integrado e integral necessitam de atividades e discussões que promovam a satisfação de necessidades pessoais e coletivas, isto é, aprendizagens significativas, com respeito às questões culturais e à significativa diversidade regional e da formação profissional.

Cabe ainda contextualizar o ingresso dos professores atuantes no campo da pesquisa e principalmente o meu ingresso na rede federal de educação que se deu em agosto de 2011.

No início de minhas atividades docentes, trabalhei com turmas das séries do último ano do Ensino Médio, algo que me causou grande impacto, já que até então minha experiência profissional havia sido nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e na gestão escolar.

Em novembro do mesmo ano, aproveitando a realização do I Circuito Científico do IFRO em Ji-Paraná, os professores de Educação Física de Porto Velho (capital do estado de Rondônia) sugeriram a realização de um fórum de Educação Física, que ficou denominado I Fórum de Educação Física do Instituto de Rondônia (I FEFIRO). Esse fórum teve um caráter de reunião para que todos pudessem se conhecer e contou com a participação de nove dos

treze professores de Educação Física do IFRO. Durante o encontro os professores detectaram e expuseram muitas dificuldades para o trabalho.

Este evento contribuiu para a tomada de consciência anteriormente mencionada, e foi interessante perceber que as dificuldades do nosso *Campus* apareceram igualmente acentuadas nos outros. Os principais problemas destacados pelos docentes da área foram: falta de elucidação acerca dos objetivos da Educação Física para o Ensino Técnico Profissional e a descontextualização das ementas da disciplina apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos, ou seja, não construídas conjuntamente, desconsiderando os saberes docentes e a realidade peculiar de cada *Campus*. Além dessas situações, teve destaque também a falta de estrutura física e a realização de competições.

Ficou estabelecido neste fórum um grupo para organização e andamento das competições que passaram a denominar-se JIFRO - Jogos do Instituto Federal de Rondônia. Esta foi a única decisão tomada pelo grupo que se efetivou realmente.

Após realizarmos o diagnóstico dessas dificuldades (levantadas no I FEFIRO), os professores de Colorado do Oeste passaram a se reunir, objetivando estudar as possibilidades de mudanças, pois as ementas não se adequavam à realidade a qual pertenciam os docentes em questão. Entendíamos que eram descontextualizadas e incompletas e que deveríamos reelaborar e seguir um planejamento sistematizado para os três anos do curso, contemplando as características e afinidades de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Optamos, então por estabelecer conexões com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEMs - 2000), com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Complementar (PCNs+) e Temas Transversais, com vistas a reorganizar o planejamento anual do componente curricular Educação Física. Tal reorganização foi devidamente encaminhada à equipe pedagógica e à Direção Geral do *Campus* Colorado do Oeste. A partir de então, passamos a trabalhar com objetivos e conteúdos que consideramos mais pertinentes e necessários à nossa realidade.

Embora o planejamento realizado tenha sido um trabalho conjunto, buscando atender às necessidades detectadas pelos docentes, algumas questões continuavam a me inquietar: qual o papel da Educação Física para o Ensino Integrado Profissional (EIP)? Que elementos da cultura corporal têm sido considerados nas aulas de Educação Física? Quais os conteúdos trabalhados no cotidiano escolar que visam atender aos objetivos da EF? Quais os desafios e possibilidades de ensino do componente curricular EF para ETP?

Essas são as questões norteadoras da presente pesquisa, e ao longo do texto dissertativo, apresentaremos algumas sugestões possíveis, orientadas pelos documentos oficiais, nacionais e institucionais, bem como pelas reflexões desenvolvidas ao longo da elaboração da presente investigação, junto com os docentes da EF do IFRO e em diálogo com os autores escolhidos para o debate.

Inicialmente pensávamos em realizar uma pesquisa que pudesse contemplar a questão da formação docente. Durante o processo de construção do trabalho consideramos relevante delimitar o espaço da pesquisa e reorganizar o foco para a prática pedagógica de três docentes que atuam ou atuaram no *Campus* Colorado do Oeste, ministrando o componente curricular Educação Física.

Com esta pesquisa, esperamos, além de produzir reflexões sobre o fazer docente no âmbito da EF escolar, motivar mudanças no que se refere à sistematização de conteúdos, orientada não somente pelas diretrizes nacionais, mas, sobretudo, pelas necessidades da comunidade escolar, reconhecidas por todos os que dela fazem parte.

2. TRILHA METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, identificamos e fizemos uma análise dos conteúdos do componente curricular Educação Física (EF) no cotidiano escolar, dentro de uma instituição de caráter Técnico Agropecuário Integrado ao Ensino Médio.

Através desta investigação procuramos identificar os conteúdos da EF no cotidiano, quais os desafios e possibilidades para esse componente de forma a contribuir com a formação integral dos discentes do curso, considerando as características peculiares de uma “Escola Fazenda”.

Nos PCNs+, a Educação Física é entendida como

[...] uma disciplina escolar que deve tratar da cultura corporal. Em sentido amplo: introduzindo e integrando o aluno a essa esfera, formando-o como cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura, detendo o instrumental necessário em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (PCNs+, p.139, 2009).

Em uma análise histórica de uma disciplina que tem o objetivo da formação integral nos seus aspectos físico, moral, intelectual e político, preocupamo-nos com o embasamento legal e a legitimidade da prática pedagógica da EF no cotidiano escolar.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, elegemos como instrumento de coleta de dados a entrevista que foi a principal fonte de informações, mas também utilizamos a observação participante e a análise documental as quais consideramos importantes para a tessitura de diálogos no decorrer do texto.

Ao ouvirmos a história do interpelado em forma de entrevista não-diretiva provocamos a reconstrução das histórias e a reinterpretação de seus significados. Entendemos que a narrativa pode desenvolver dois papéis referentes à fonte de conhecimento e formação tanto do sujeito que narra como daquele que ouve. Para Cunha (1998, p. 45). “[...] a narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina”.

Ao definirmos o método, preocupou-nos o fato de estarmos inseridas no ambiente pesquisado, o que tornaria a pesquisadora sujeito participante. Conforme Alves-Mazzotti (2002, p.160) destaca, “o sujeito participativo deve tomar cuidado de não influenciar nos métodos a serem aplicados na pesquisa, distorcendo os fatos com sua visão restrita de pesquisador”.

Pelo fato de estarmos pesquisando e observando o ambiente escolar, buscamos uma compreensão desse espaço-tempo cotidiano mais fundamentado e entrelaçado à pesquisa. Nesse sentido, Cupolillo (2007, p. 29) destaca o conceito de cotidiano:

O cotidiano, lugar considerado pela ciência moderna como banal, repetitivo, rotineiro e desinteressante, vem sendo palco de inúmeras investigações que o apontam como *locus* privilegiado de compreensão do real, posto que é onde a vida se faz e se explicita a complexidade da realidade.[...] No entanto, o que os estudos do cotidiano vêm apontando é que o ‘espaçotempo’, apesar de propiciar a sensação tranquila da repetição, naturalidade e familiaridade dos acontecimentos, é também o lugar do diferente, do irrepetível, do complexo.

Assim, buscamos investigar esse cotidiano a partir de um referencial teórico que nos oferecesse subsídios metodológicos apropriados à realidade da pesquisa e da pesquisadora.

Observamos a prática profissional, tentando compreender como são selecionados os conteúdos em função da especificidade da EF escolar. Entendemos que o cotidiano escolar é recheado de inúmeras situações diferenciadas que envolvem o processo de

ensino/aprendizagem e é também local de inovação, e muitas vezes não é valorizado suficientemente, dando a sensação de insignificância. Nesse sentido, os estudos com os cotidianos nos ofereceu elementos para complexificarmos a compreensão, muitas vezes naturalizada, do espaço escolar.

Embora não tenhamos utilizado a pesquisa com os cotidianos em sua plenitude, na parte de observação do cotidiano para a coleta de dados os elementos dessa metodologia nos auxiliaram bastante.

Para coleta dos dados utilizamos uma entrevista não estruturada e não padronizada com esquemas livres, conforme nos aponta Ludke e Andre (2012). Utilizamos gravador de voz para captar de maneira fidedigna as falas dos entrevistados. Ainda segundo os autores supracitados (*op. cit.*, 34), “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”.

Procuramos seguir as exigências e cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista, como o respeito pelo entrevistado, o horário e locais marcados de acordo com a sua conveniência e a garantia de sigilo e anonimato em relação às informações. Utilizamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelos participantes e devidamente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, sob processo, nº 30658814.0.0000.5300.

Todos os professores de Educação Física do IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, participaram da pesquisa, sendo entrevistados. Esse universo é composto por três docentes, dois que atuam no *Campus* e um terceiro professor que, atualmente esta lecionando em outro campus, mas que exerceu atividades docentes por 16 anos no *locus* da pesquisa (1995 a 2011), tendo sido o primeiro professor de EF dessa Instituição. Sendo assim, consideramos importante e fundamental a sua participação como entrevistado, oportunizando referências importantes para o contexto da investigação.

Ao primeiro entrevistado chamaremos Professor A, ao segundo entrevistado, Professor B e ao terceiro, Professor C.

As entrevistas foram realizadas em datas e locais diferentes, entre setembro e dezembro de 2013, as quais foram transcritas tomando o cuidado de registrá-las de maneira a preservar a forma e as ideias expressas pelos entrevistados, garantindo assim a fidedignidade das informações.

Procedida à análise das entrevistas, recorreremos aos documentos coletados e aos contextos pesquisados para entendimento da Educação Física dentro de um contexto profissional e tecnológico do curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Identificamos os conteúdos que estão presentes na prática pedagógica cotidiana e ousamos apontar possibilidades para o ensino deste componente para o Ensino Profissional.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

3.1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO

Neste capítulo abordaremos o histórico da instituição campo da pesquisa o qual foi fundamentado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2011), com contribuição de autores como Oliveira (2009), Soares (2003) para entendimento do contexto.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia é resultado da integração da Escola Técnica Federal com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - EAFCO-RO que foi criada pela Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993, e transformada em Autarquia em 16 de novembro pela Lei nº. 8.731/93.

A Escola iniciou suas atividades em 1995, oferecendo o curso Técnico Agrícola, com Habilitação em Agropecuária, a 123 alunos oriundos de diversos municípios do estado de Rondônia.

Os traços apresentados pela escola ainda eram fortemente marcados pelo modelo de Escola Fazenda. Para Oliveira (2008, p.7), “a política para Ensino Agrícola na década de 1970 foi marcada pela criação do “Sistema Escola Fazenda”, modelo que, atualmente, é usado para a organização funcional de instituições de ensino agrícola do país”.

O sistema escola fazenda introduzido no Brasil em 1966 teve sua implantação a título de experiência, em alguns ginásios e colégios agrícolas, e tinha como objetivo principal oferecer um modelo de profissionalização técnica ajustada aos aspectos da modernização e tecnificação da agricultura naquela época, e ainda, minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro.

Em fevereiro de 1995, com o início de suas atividades didático-pedagógicas, houve as primeiras contratações de professores e, em 1996, já haviam sido contratados dois professores na área de Educação Física.

Estes docentes eram oriundos da Rede Estadual de Educação, sendo que ambos oriundos do Sul do Brasil, o que era bastante comum para o estado de Rondônia. A colonização desse Estado brasileiro pelo INCRA deu-se a partir dos anos 1970, inicialmente, através dos Projetos Integrados de Colonização (PICs), e dos Projetos de Assentamento Dirigido (PADs), estrategicamente criados para cumprir a política destinada à ocupação da Amazônia rondoniense. Este período denominou-se Ciclo Agrícola.

A Instituição campo da pesquisa localiza-se no município de Colorado do Oeste, no Sul do Estado, destacando-se economicamente na pecuária e na produção de soja. O mapa a seguir mostra a localização desse município, em relação às demais unidades geográficas do Estado.



Figura 1: Localização geográfica de Colorado do Oeste.

Muitos professores oriundos das mais diversas partes do Brasil foram atraídos pelos altos salários pagos para os que se dispusessem a trabalhar na rede Estadual de Ensino, como exemplificado a seguir.

Professor A: *Que, quando eu vim pra Rondônia, meu Deus do céu! Professor ganhava tanto dinheiro que ele não sabia nem gastar, é que ninguém queria vir naquela época, em 84, pra Rondônia.*

Mais tarde os salários foram ficando defasados e alguns professores optaram por trabalhar também na rede particular de ensino. A partir de 1995, alguns desses professores ingressaram na Rede Federal de Ensino através da EAFCO.

Quando a EAFCO iniciou suas atividades, regida pelo “Sistema Escola Fazenda”, os responsáveis pela manutenção da escola eram os alunos e professores que realizavam plantões nos finais de semana, desenvolvendo as atividades que fossem necessárias para a manutenção de uma fazenda, como: alimentar os animais, semear e cuidar de plantações, zelar do ambiente escolar, dentre outras tarefas pertinentes ao trabalho em escolas desse gênero. As dificuldades, de acordo com os professores entrevistados eram enormes.

Professor B: *Muita coisa foi se construindo durante o desenvolvimento da Instituição. Nós já tínhamos um Ginásio de Esportes, nós tínhamos um campo de futebol. Mas muita coisa do que se foi trabalhado durante esse tempo todo foi criado com o desenvolvimento com as necessidades que foram surgindo dentro do dia a dia do trabalho que a gente desenvolvia, então, a gente ia buscando estruturar melhor o Campus.*

Nesta época, o currículo era contemplado com três aulas de Educação Física semanal. E o calendário com cento e oitenta dias letivos. O número de turmas variava em torno de oito a dez, sendo que as aulas eram divididas em número equilibrado entre os dois professores de Educação Física, pois ambos exerciam outras funções dentro da escola.

Professor B: *Quando eu cheguei nós tínhamos três aulas semanais, todas as turmas, então, a gente trabalhava duas aulas práticas e uma aula de teoria na sala de aula, então, se trabalhava muita coisa dentro de sala de aula, infelizmente nós perdemos uma aula[...]. A principal função que eu desempenhei durante dez anos foi a de Coordenador de Integração Escola Comunidade onde eu coordenava todos os estágios dos alunos e a comunicação com as empresas, tudo era feito pelo setor do CIEC dentro da instituição eu fiquei durante 10 anos dentro nesse setor.*

Com a edição do Decreto 2.208/97, num processo de transição que teve início em 1998, a Instituição passou a ofertar o curso técnico agrícola, na área de agropecuária, com

habilitação em zootecnia, agricultura e agroindústria, concomitante com o Ensino Médio. Houve então uma diminuição da carga horária da EF, que foi justificada pelo fato de outro componente curricular ser incluído na carga horária do curso.

Cabe ressaltar que nesse período a LDB/96 já havia sido aprovada e inúmeras mudanças aconteceram, inclusive no Ensino Médio, que passou a fazer parte da Educação Básica. Assim, os cursos oferecidos anteriormente foram alterados.

Entre essas mudanças algumas necessitam de maiores explicações para que possamos entender melhor nossa questão de pesquisa e trataremos mais a fundo no próximo capítulo.

As mudanças ocorridas no ensino profissionalizante e o papel dos novos componentes curriculares nesse novo formato entre elas a do ensino profissionalizante que passa a constituir um curso independente do Ensino Médio, para Soares, (2003, p. 17) significou

Um retrocesso histórico, uma vez que representa a perda do princípio da equivalência, conquistado após duros embates, na primeira LDB, de 1961, trazendo de volta a **dualidade**¹ na organização da educação escolar no Brasil nos moldes da Reforma Capanema, da década de 40.

Em 2004, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a consequente substituição pelo Decreto 5.154/2004², a escola voltou a oferecer o curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária.

Em 2005, recebeu a autorização em caráter experimental do Ministério da Educação e passou a ofertar dois cursos superiores na área de tecnologia: Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Laticínios

Através da reestruturação da rede Tecnológica Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2008 e composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, iniciou-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reordenando as Instituições, que aderiram aos institutos, criando outras unidades distribuídas em todo o território nacional, inclusive o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao qual a Escola Técnica Federal de Rondônia (implantando Unidades em Porto Velho, Ji-Paraná e Vilhena) e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste estão integradas.

A lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais, originários das 19 escolas de aprendizes artífices, instituídas pelo decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Tendo como foco a

¹ Para a autora embasada em Kuenzer, (1988) o conceito de dualidade identifica com conceito de dualidade estrutural como sendo a existências de estruturas de ensino médio diferenciadas, desarticuladas e não equivalentes, que se destina uma para a preparação para o ensino superior, portanto com caráter propedêutico e outra, destinada a profissionalização de nível elementar e médio com caráter, portanto de terminalidade.

² O capítulo da LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Em 2008 a Lei nº. 11.741/2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A resolução 02/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a em 2013 é lançada as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.

promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias, atende de forma ágil e eficaz, as demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, atuando em todos os níveis e modalidades com compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (RESENDE, 2009, p. 7).

Atualmente o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*, oferece os cursos de nível Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Laticínios, além de diversos cursos Técnicos na Modalidade EAD.

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Sua autonomia em termos de gestão faz com que essa rede seja promissora em termos de qualidade e credibilidade no ensino verticalizado. A capacidade de gerir a criação de cursos de forma a atender as necessidades regionais faz com que os mesmos possam organizar suas propostas pedagógicas dentro de suas especificidades (RESENDE, 2009, p.10).

Visando maior alcance da educação técnica e tecnológica no Estado, o IFRO soma, em 2014, oito pontos de atendimento em sete municípios rondonienses, conforme ilustração a seguir.



Figura 2: Localização dos Campi do IFRO em relação ao Estado de Rondônia.

- 1 – Porto Velho Calama
- 2 – Porto Velho Zona Norte
- 3 – Ariquemes
- 4 – Ji-Paraná
- 5 – Cacoal
- 6 – Vilhena
- 7 – Colorado do Oeste
- 8 – Guajará-Mirim

Quanto à estrutura física, esta é constituída por 56 prédios (benfeitorias), alguns deles representados na imagem a seguir. A limpeza da estrutura é realizada por 13 funcionários, que se somam a quatro vigilantes e 23 responsáveis por outras atividades, totalizando 40 pessoas terceirizadas no *Campus*.

O quadro pedagógico conta com cerca de 85 professores das mais diversas áreas, efetivos, substitutos ou emergenciais. Esses docentes são oriundos das mais diversas partes do Brasil, que com a ampliação da rede federal prestaram concursos e migraram para áreas menos concorridas como é o caso da região Norte.

A equipe técnica é composta de 95, servidores. Além desses a escola conta com uma equipe de técnicos de apoio ao ensino que estão assim distribuídos: Supervisor: 3; Assistente social: 2, Orientador: 1; Técnico em Assuntos educacionais: 2; psicólogo: 1.

O quadro da saúde conta com: 1 médico do programa mais médico, 1 enfermeira, 1 técnico de enfermagem.

O corpo discente de nível médio é constituído por cerca de 430 alunos que ingressam através de processo seletivo. A escola oferece regime de internato (moradia) a 138 meninos e 68 meninas.

O ingresso no ensino superior a partir do 2º semestre de 2014 acontecerá somente pelo a entrada é pelo SISU (Sistema de Seleção Simplificada). Os cursos de nível superior tem um total de alunos matriculados que somam: Agronomia: 226; Laticínios: 74; Gestão:91; Ciências Biológicas: 155.

O grupo do CGAE (Coordenação Geral de Assistência ao Educando) é composto por 8 assistentes de alunos.



Figura 3: Vista aérea do Campus Colorado do Oeste

3.2. Educação Profissional no Brasil: Entre a Dualidade Estrutural e a Perspectiva da Cidadania

Para melhor entendimento da história da Educação Profissional no Brasil, nos fundamentamos na tese de Soares defendida em 2003 na UFRRJ, e em Kuenzer, (2009), a qual nos serviu para um profundo esclarecimento e reflexão do contexto econômico, político e social que deram direcionamentos, ora retrocedendo na construção de um modelo educacional, ora avançando a nosso ver, visando atender às classes desfavorecidas economicamente no tencionamento da luta de classes.

O ensino no Brasil foi marcado com a presença dos Jesuítas que aqui chegaram em 1549. O Padre Manoel de Nóbrega, superior da ordem, elaborou um plano para catequisar os que aqui se encontravam, índios e filhos de portugueses que para cá vieram.

O modelo da época consistia em ensinar a ler e escrever e a doutrina cristã. Após os primeiros ensinamentos era oferecido opcionalmente o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Em seguida a opção entre aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudo à Europa.

Mais tarde esse plano sofreu restrições e as aulas de música e o aprendizado profissional e agrícola foram retirados dos planos de estudos da RatioStudiorum³ oferecidos pelas Constituições da Companhia de Jesus.

A mão de obra era treinada no próprio ambiente de trabalho, sem padrões, regulamentações e atribuições de tarefas próprias para aprendizes.

Vale salientar que os portugueses trouxeram um padrão de Educação europeu, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíssem características próprias para o ensino. Apesar de não ser possível afirmar-se haver um processo estruturado, convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Em 1759 com a expulsão dos Jesuítas acontece a primeira “crise na Educação”⁴ que segundo Fausto (2010, p. 111-112):

Abriu um vazio já no pobre ensino da Colônia. A Coroa portuguesa, ao contrário da espanhola, temia a formação na própria Colônia de uma equipe letrada. Já no Século XVI, a Espanha criou na América várias universidades: a de São Domingos, em 1538 e a de São Marcos em Lima, e na Cidade do México, em 1551. Nada disso ocorreu na América lusa, durante todo o período Colonial.

Surge então, com o objetivo de amenizar os problemas criados com a expulsão dos Jesuítas, o ensino promovido pelo estado, este ensino era sustentado por um imposto especial o subsídio literário.

Segundo Soares (2003, p.22):

No período colonial, não houve qualquer sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada, sendo os ofícios então existentes, repassados de “pai para filho”, sempre nas camadas mais pobres da sociedade. Trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista, que depois vai assumir aspectos correccionais/assistencialistas. Na agricultura colonial predominava o latifúndio e o trabalho escravo.

Durante os próximos quase 300 anos de história do Brasil, o panorama não mudaria muito. A população do período colonial formada pelos nativos e pelos colonizadores brancos teve o acréscimo da numerosa mão de obra escrava oriunda da África. Os escravos negros e as

³ Nome dado ao plano de estudos oferecidos pelas Constituições da Companhia de Jesus, orientado pela cultura europeia, destinado aos filhos de colonos e a preparação de futuros sacerdotes.

⁴ Tratamos como crise na Educação o rompimento ocorrido devido à expulsão dos Jesuítas que até então tinham comandado o sistema de ensino no Brasil.

mulheres foram excluídos de qualquer direito a educação formal, e os homens brancos estudavam nos colégios religiosos ou iam para a Europa prosseguir seus estudos.

Com a vinda da família real no início do século XIX permitiu-se uma nova ruptura com a situação anterior. Em 1808 foi aberta a Academia Real da Marinha e em 1810 a Academia Real Militar, Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro a partir de 1808, Museu Real em 1818, entre outros, além de incentivar e convidar artistas franceses para influenciarem a criação da Escola Nacional de Belas Artes.

A Educação, no entanto continuou a ter importância secundária, enquanto na Espanha, México e Lima já existiam instituições de ensino superior, as Universidades no Brasil foram criadas apenas no início do século XX, sendo a mais antiga Universidade do Amazonas, fundada apenas em 1909.

O período entre 1808 em 1909 é marcado pelo surgimento das primeiras legislações que contemplariam os desvalidos de sorte, marcado pela oferta de educação para as crianças órfãs ou pobres. No segundo reinado os cegos, surdos e aleijados, incorporando-se aos menores carentes, e para essa população era destinado o ensino profissionalizante, com sentido de ofertar-lhes, como bem-estar do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. O modelo apresentado aproximava-se mais de um aproveitamento da mão de obra do que propriamente um processo educativo, sendo que para o ensino da leitura e escrita eram destinadas duas horas por dia. Além disso, com o fim da escravidão debatia-se sobre o aproveitamento da mão de obra das crianças livres, como a justificativa de ofertar um modelo de ensino baseado no trabalho.

Na Educação profissional, embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, apenas em 1909 torna-se responsabilidade do estado e inicia-se a criação das 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação. Surge então pela primeira vez a educação profissional como política pública na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Esse modelo de Ensino era tratado como uma modalidade para as classes menos favorecidas, destituídas de intenções pedagógicas para o desenvolvimento intelectual pleno. Kuenzer (1999, p.88-89) classifica o modelo apresentado na época como uma dualidade estrutural, apontando que:

Para os filhos dos trabalhadores, além do curso primário, era possível realizar o curso rural e o curso profissionalizante. No nível ginasial poderiam realizar, exclusivamente, cursos profissionalizantes: o normal, o técnico comercial e o técnico agrícola. Nesse contexto, essas modalidades educativas não davam ingresso ao curso superior. Aos filhos das elites era destinado o ensino primário e a seguir o ensino propedêutico, voltado para o acesso ao ensino superior, com subáreas profissionalizantes.

A partir daí foram se desenvolvendo alternativas destinadas a formação de trabalhadores, de modo que até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, as quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico comercial e técnico agrícola.

Essas modalidades voltavam-se para a demanda de processos produtivos e não davam acesso ao ensino superior. Ao contrário do que acontecia com a elite na qual era reservado um ensino cuja trajetória consistia em ensino primário, secundário propedêutico complementado pelo superior que se dividia em ramos profissionais.

O acesso aos cursos superiores se dava através de exames e eram destinados aos que concluíssem a 5ª série ginasial.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, e a promulgação da nova Constituição Federal, houve um aprofundamento das mudanças apresentadas anteriormente. A legislação

trabalhista foi ampliada, as Forças Armadas reaparelhadas, o setor de siderurgia e o de energia tiveram investimentos.

A partir dos anos 40 a diferenciação na oferta do ensino se acentua ainda mais, constituindo-se, de acordo com Kuenzer (2009, p.27),

A partir da categoria da dualidade estrutural uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzidas no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Manfredi (2002, p.95) resume assim a política educacional do Estado Novo:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional mencionada pela primeira vez na História da Educação do País, pela Constituição de 1934, tem por objetivo possibilitar aos sistemas de ensino a aplicação dos princípios educacionais constantes da Constituição Federal. No entanto, apenas em 1961 que surge a primeira LDB fixando as Diretrizes Bases da Educação Nacional. A Lei 4024/61, no artigo 22 traz a Educação Física como obrigatória a prática da nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

A partir de 1937 até 1945, com a instauração do Estado Novo, passamos a vivenciar um período político que, por suas características, pode ser considerado uma ditadura. A constituição de 1934 é substituída/imposta por Getúlio Vargas eliminando a referência que fazia ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna e desvalidos de sorte.

Com a reforma de 1941, denominada de “Reforma Capanema”, o modelo de ensino no país foi alterado para dois níveis: o primeiro compreendia os cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Em 1942, as escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em escolas Industriais e Técnicas com nível equivalente ao secundário. Esse fator marcou e vinculou o Ensino Industrial à estrutura de Ensino do país, e os alunos formados nos cursos técnicos ficaram autorizados a ingressar no Ensino Superior em áreas afins da sua formação.

Com o plano de desenvolvimento do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) os investimentos na Educação foram de 3,4% do total de recursos, visando à formação de mão de obra qualificada para trabalhar nas áreas consideradas importantes para o modelo de desenvolvimento do País que se instalava.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Embora tenha sido citada em 1934 e o projeto encaminhado ao poder legislativo em 1948, a lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 só é promulgada em 20 de dezembro de 1961, definindo e regularizando o sistema de Educação brasileiro.

Em 1964 com o golpe militar instaura-se a ditadura militar partindo para um novo contexto diferente daquele apresentado pelo desenvolvimentismo de Juscelino. Passa a vigorar a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que torna, de maneira compulsória, técnico-

profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. O objetivo geral da educação de 1º e 2º Graus, conforme o Art. 1º, da Lei 5.692/71, é o de: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Com o decreto 69.450/71 a obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolarização, mas, ainda, com a intenção de preparação física de trabalhadores. Isto se evidencia com as opções de facultatividade apresentadas pela lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, houve um favorecimento para a consideração da Educação Física enquanto mera atividade extracurricular, como um elemento sem nenhum comprometimento formativo educacional.

Essa tentativa de demonstrar igualdade de oportunidades sem discriminação, uma vez que a educação profissional deveria ocorrer em todas as instituições de ensino independente da clientela, limitava-se a letra da lei. Analisada por Romanelli (*apud* Soares, 2003, p.77), esta apresenta a seguinte interpretação:

É impossível uma real qualificação para o trabalho numa sociedade que não o dignifica, assim como não é possível oferecer uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania num meio social onde não impere uma forma de vida democrática, o que não era realmente o caso da sociedade brasileira à época do regime militar.

Embora a política instaurada incitasse a democratização do ensino, as condições para que esta se realizasse efetivamente não aconteceram. Assim, por falta de recursos humanos e materiais, muitas escolas continuaram a oferecer o ensino propedêutico burlando o sistema e outras passaram a oferecer a educação profissional ficticiamente, sem atender às necessidades de mercado, evitando os altos custos. O resultado foi o fracasso da lei, visto que em um momento em que a economia necessitava da mão de obra especializada a educação profissional não consegue acompanhar e oferecer esses recursos adequadamente.

A partir de 1971 as escolas agrícolas, no sistema “Escola-Fazenda” citada anteriormente e que foram implantadas em 1967, consolidam-se colocando em prática os princípios da Lei nº 5.692 cuja preparação do profissional qualificado serviria para o setor primário da economia.

Ainda sobre o sistema “Escola-Fazenda” é importante ressaltar que esse sistema era visto como capaz de se auto sustentar economicamente, numa perspectiva filosófica e tecnicista. Enfatizava o aproveitamento da mão de obra dos alunos, sendo que o lucro da venda dos produtos descontadas as despesas do financiamento para a produção eram divididos entre os alunos e os responsáveis pelo projeto de produção, proporcional às horas de trabalho de cada um.

Segundo Soares, (*op.cit.* p. 81-82),

A dualidade entre o que definia a legislação com relação às atribuições do técnico agrícola e o projeto pedagógico das escolas, centrado no modelo Escola-Fazenda, encaminha para a compreensão de que o discurso oficial mais uma vez encobre o papel destinado a essas escolas, qual seja o de continuar a oferecer o ensino para as classes subalternas, mantendo a estrutura de divisão das classes sociais inalterada.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

Essa mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende, bem mais tarde, às outras instituições.

A década de 80, no Brasil, foi marcada pelo desmoronamento do regime militar, crise na economia, inflação, crescimento baixo do Produto Interno Bruto-PIB, volatilidade de mercados e aumento da desigualdade social.

No que se refere ao âmbito político, foi promulgada a Constituição de 1988, que tornou o fim da ditadura uma realidade.

Após longo período de restrições às liberdades civis e políticas, iniciava-se uma nova fase histórica no Brasil, cujos traços de participação mais ativa dos cidadãos e da sociedade na condução dos rumos do País, modificam significativamente as relações sociais e políticas do país.

Em meio ao processo de transição democrática do país, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 parlamentares, que após um ano e sete meses de embates e discussões, em 5 de outubro de 1988, tem como consequência a aprovação da atual Constituição Brasileira.

Nos anos 90, com a edição de outra LDBN e de sua legislação complementar, apresenta-se uma política educacional subordinada aos critérios expressos pelo Banco Mundial, que estão, por sua vez, adaptados aos princípios da ideologia neoliberal que são voltados para a competitividade, produtividade e para o atendimento às demandas do mercado.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Estas transformações ocorreram mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

O Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

No entanto, anteriormente a LDB 9.394/96 e após a promulgação da Constituição Federal, em junho de 1994, com discussões alicerçadas em vários textos preparatórios, procura-se estabelecer bases para uma política de formação profissional.

Um desses movimentos foi a realização do Congresso da Central Única dos Trabalhadores-CONCUT, na qual houve inúmeras discussões e apresentou-se um documento que defendia ser o processo educativo global e emancipador, considerando a formação profissional como patrimônio social, afirmando a necessidade de que ela fosse colocada sob a responsabilidade do trabalhador devendo estar integrado ao sistema regular de ensino, submetido ao controle direto do Estado, onde os trabalhadores deveriam intervir “participando, através de suas organizações, da definição, da gestão, do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional”.

Como política compensatória, surge a reforma da Educação profissional como estratégia de governo colocando-se como protetor, cumprindo o seu papel de oferecer as condições necessárias para que os jovens pudessem conseguir o seu lugar no grande mercado competitivo que a realidade globalizada lhes apresentava.

O governo Fernando Henrique Cardoso procurou, assim, indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a as demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a essa modalidade de ensino. Nesta época encontrava-se ainda em tramitação no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, na qual se inseria um capítulo destinado à Educação Profissional.

A trajetória de elaboração da proposta da LDBN teve a participação da sociedade civil organizada através do Fórum em defesa da Escola Pública com objetivo de torná-la com o objetivo representativo dos anseios da sociedade.

Foram realizados inúmeros eventos de caráter local, estadual, regional e nacional, congregando educadores, estudantes, trabalhadores em educação, representantes de entidades científicas e sindicais, enfim, sujeitos envolvidos com a questão educacional e que se esforçavam em contribuir na construção de um projeto de Lei que pudesse significar um avanço expressivo no fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada.

Após inúmeras discussões internas, que o fazem apresentar sete versões ao projeto original, obtém-se a aprovação do plenário do Senado, em sessão de 08 de fevereiro de 1996.

Seguindo os trâmites do Congresso Nacional, o projeto aprovado é remetido à Câmara dos Deputados, que o aprova em 17 de dezembro de 1996, obtendo a sanção presidencial em 20 de dezembro do mesmo ano.

De acordo com Soares, (*op. cit.* p. 111),

Estava assim, mais uma vez na história da educação brasileira, consubstanciada uma decisão pelo alto, guardada as devidas proporções em comparação a períodos ditatoriais anteriores. Deixava-se de lado uma trajetória de construção coletiva, de ativa discussão que mobilizou a sociedade como nunca dantes se havia visto ou sabido, configurando um projeto de educação democrático e participativo, em que se esperava que o legislativo realmente desse ouvidos às demandas da sociedade organizada. Prevaleceu a força do empresariado do ensino, para o qual a LDB aprovada demonstra uma significativa abertura, principalmente em termos das possibilidades de destinação de recursos.

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do Brasil. Essa legislação teve por objetivo intervir de forma crítica e qualificada, buscando tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão e democratização dos bens da sociedade.

A LDB Nº 9.394/96, reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional. Confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, quando, por meio do Art. 22, estabelece:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. ”(Art.22, Lei nº 9.394/96).

Assim, o Ensino Médio foi definido como nível de educação pertencente à Educação Básica atribuindo uma identidade para essa etapa educacional, em que pese não ter sido assegurada a necessária condição de obrigatoriedade. As mudanças ocorridas a partir da LDB 9.394/96 trazem significativas alterações em relação à introdução do Ensino Médio como Educação Básica.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, contemplando a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito

produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio, determinada na Lei nº 5.692/71 como 2º grau, cujas características baseavam-se em uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

O ensino médio, com duração mínima de três anos, possui, conforme a LDB nº 9.394/96 as finalidades de:

- 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. (Art. 35)

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos.

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a LDB propõe que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A Educação Física, considerada parte integrante do currículo, deverá assumir também a responsabilidade que lhe é devida nesse processo educacional, ou seja, a de contribuir com as finalidades educacionais indicadas na referida LDB para a Educação Básica.

Entre os anos de 1995 e 2000, são produzidos vários documentos de política educacional que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do ensino médio. A partir daí surgem os documentos oficiais que explicitam as intenções já citadas anteriormente. Esses documentos são as DCNEMs, os PCNs e PNNs+, e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

A LDBN, em seu art. 87, § 1º, estipulou o prazo de um ano a contar da data de sua publicação, para que o executivo encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação⁵, com diretrizes e metas para o período de dez anos, em sintonia com a Declaração de Educação para Todos, originada na Conferência Internacional de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que provocou a reestruturação dos sistemas educacionais de diferentes países. Observe-se que o Banco Mundial, em variados documentos, também indicava caminhos aos elaboradores das políticas educacionais.

Essa breve análise das concepções que subsidiam os documentos bases para o Ensino médio, buscou esclarecer que essa modalidade deixou de ser apenas preparatória para o

⁵As entidades civil organizadas começaram a se articular e elaboraram um documento chamado de Plano Nacional de Educação, trazendo um diagnóstico de possibilidades e limitações, para a organização da Educação Nacional. É a proposta contra hegemônica que busca legitimar uma construção coletiva que se estende desde a elaboração da Constituição de 1988.

ensino superior ou estritamente profissionalizante para assumir a responsabilidade de contemplar a educação básica preparando para a vida, qualificar para a cidadania capacitar para o aprendizado permanente seja para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho.

O PNE aprovado em janeiro de 2001, apresenta um diagnóstico da situação atual da educação brasileira em todos os níveis, além de estabelecer diretrizes e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos.

Neste projeto consta o prazo de cinco anos para a implantação da Reforma da Educação Profissional, nos termos de Decreto 2.208/97. Uma das metas do PNE aprovado foi a de transformar as escolas Técnicas Federais em CEFETs, duplicando o número de centros a cada cinco anos. Essa medida implicou na expansão do nível tecnológico face à tendência dos CEFETs em ofertar cursos de nível superior.

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano acontece a transformação do CEFET-Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

O Decreto 5.773/2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Durante o ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, contando com 2.761 participantes. Esta foi a primeira conferência sobre o assunto que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

Já o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, é um projeto de âmbito federal, focado em investimentos no sistema educacional, com vista à melhoria da qualidade da educação em um prazo de 15 anos, com 30 ações que abrangem vários aspectos da educação em diversos níveis e modalidade.

Essas ações visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, saúde nas escolas entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. Ainda dentro dessas ações está incluída a Educação profissional que reorganizou o modelo da educação profissional atendendo as diferentes modalidades de ensino.

Ainda em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

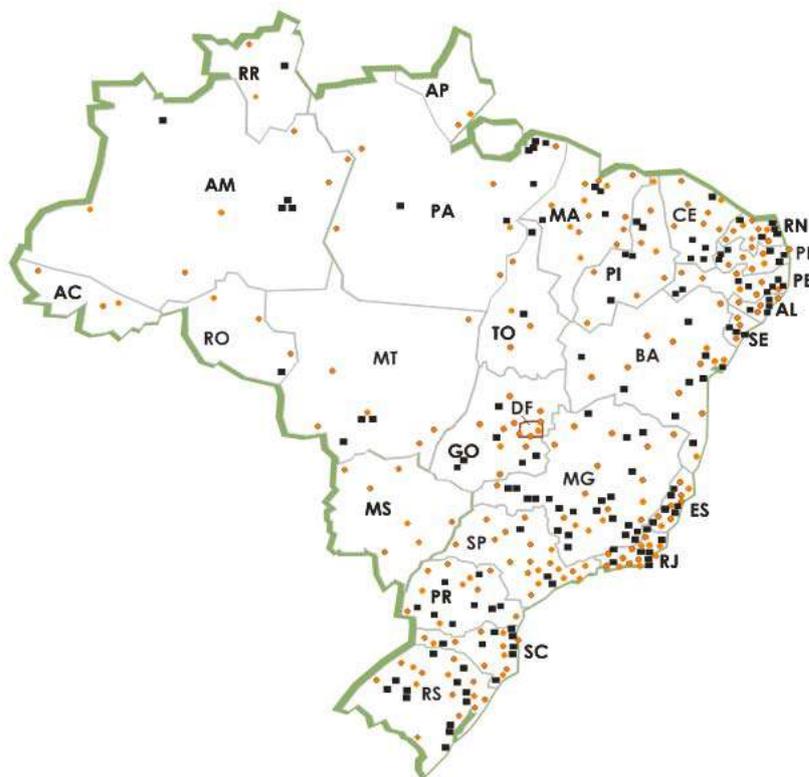


Figura 4: Expansão da Rede Federal até 2010.

Foi necessário quase um século para que a Educação Profissional passasse a ser reconhecida como um nível e uma modalidade de importância para o desenvolvimento de tecnologias com relevância de igualdade na formação para a cidadania e para o trabalho.

Embora essa modalidade tenha atingido um ritmo de crescimento acelerado, as dúvidas ainda pairam no meio educacional sobre os objetivos a serem atingidos.

Na LDB 9.394/96, podemos entender a Educação Profissional como uma modalidade de formação integral que oportuniza a formação integral à sociedade, com a possibilidade de avançar em outros níveis, contemplando à pessoa humana o acesso a esse tipo de formação.

A educação profissional e tecnológica possui seu valor estratégico para o desenvolvimento nacional, resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e à distância.

No entanto, as instituições ainda buscam caminhos de superação da dualidade estrutural, tanto da própria sociedade, quanto dos sistemas de ensino, os quais lhes impedem movimentos mais ousados em direção a uma formação mais igualitária e cidadã.

3.3. Educação Física na Escola: Legalidade e Legitimidade

O ano de 1854 assinala a inclusão da ginástica nas escolas brasileiras, e em 1882, Rui Barbosa dispõe, em seu importante parecer, sobre a obrigatoriedade da Educação Física no ambiente de ensino formal, sendo reconhecido no ano de 1937 com a Reforma da Constituição Brasileira.

Na década de 1930, a Educação Física, sob a égide de médicos e militares, foi fortemente influenciada pelo movimento higienista o qual tinha como propósito a constituição de indivíduos fortes e saudáveis para atender à demanda de assepsia social, criando e consolidando uma perspectiva de embranquecimento da “raça” brasileira, numa perspectiva de eugenia. Guiada também pelos preceitos da aptidão física, a Educação Física brasileira foi consolidando ideais que se fundamentavam em bases relacionadas à disciplinarização dos corpos, à militarização e à saúde física e coletiva.

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 50), “As concepções pedagógicas surgem de necessidades sociais concretas. A Educação Física como uma prática pedagógica, afirma que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em momentos históricos, dão origem a diferentes conhecimentos”.

Influenciada pelo Movimento Ginástico Europeu do início do século XX, difundido pela ginástica, objetivava, por fim, a eugenia. Assim, a Educação Física brasileira inseria em seu discurso a promoção de saúde e a preparação do indivíduo para o cumprimento do serviço militar.

O conteúdo das aulas pautava-se nos métodos ginásticos (sueco, alemão e francês) e o método fundamentava-se no comando e no ensino por tarefas. A concepção de corpo norteava-se pelos pressupostos anátomo-fisiológicos, numa compreensão dualista, considerando o movimento como o deslocamento de partes do corpo, numa visão estritamente mecanicista.

Para Cupolillo, (2007, p.36),

A Educação Física em cada época histórica foi incorporando, produzindo, veiculando, estruturando e utilizando conhecimentos sobre o corpo; porém, tendo como foco principal a perspectiva biológica e mecanicista. A comparação do funcionamento do corpo a uma máquina é exemplar para compreendermos a visão restrita e simplificadora que predominou. Tal pensamento reforçou a ideia de que o corpo era um objeto a ser estudado, manipulado e treinado com vistas a que se obtivesse o máximo de eficácia em seus movimentos internos e externos.

A educação higienista dava ênfase à saúde, cabendo à Educação Física a formação de seres humanos sadios, fortes e dispostos à ação, fazendo parte de um projeto de assepsia social. Este projeto articulava-se à política vigente de formação da nação brasileira, disciplinando hábitos e promovendo um processo civilizatório que tinha como modelo o padrão europeu. Daí a ideia de assepsia e eugenia, os quais afastariam os indivíduos de costumes próprios de outras civilizações, especialmente as africanas e indígenas, considerados nefastos e inadequados aos bons costumes, à civilidade e à moralidade.

A Educação Física militarista também estava seriamente preocupada com a saúde pública do coletivo. Todavia, seu objetivo fundamental era obter a formação de jovens capazes de suportar o combate, a luta, a guerra. Nessa concepção, a Educação Física deveria ser rígida para “elevar a Nação” à condição de servidora e defensora da Pátria.

Durante a época da 1ª guerra Mundial as aulas de Educação Física eram associadas à ginástica e aos métodos calistênicos, devido aos interesses militares. Esse modelo permaneceu comum nas escolas públicas, reforçado pela propaganda da 2ª Guerra Mundial até a década de 1960. A partir de então, inaugura-se uma nova fase na EF brasileira que pode ser considerada como esportivizante ou competitivista. Neste período a EF se utiliza quase que exclusivamente do esporte como seu conteúdo, promovendo uma massificação das modalidades esportivas consideradas adequadas à prática escolar, qual sejam, o futebol, o vôlei, o handebol e o basquetebol.

As demais modalidades, embora aparecessem esporadicamente em algumas instituições, não eram frequentes e nem estimuladas para as aulas de EF escolar. Esse cenário perdurou durante todo o período da ditadura militar. Com o fim da ditadura militar, na década

de 80 do século XX, esse modelo passa a sofrer críticas que desencadeiam a chamada crise de identidade da EF, proporcionando profundas modificações teóricas e práticas que podem ser sentidas até o momento atual. Bracht (2001) acredita que com o fim da ditadura militar e o retorno das orientações das políticas educacionais da educação para as mãos dos educadores, era provável que a presença da Educação Física fosse questionada nos currículos escolares.

Nesta época surgem os movimentos renovadores, que buscavam tencionar o estigma de a EF ser considerada somente uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude. Buscava-se um tempo e espaço para se pensar e agir numa perspectiva eminentemente educativa. E, mais que isso, advogava-se a educação do movimento como a única forma capaz de promover a chamada educação integral.

Durante a década de 80 houve uma grande resistência à concepção biológica da Educação Física, particularmente no Ensino Fundamental, que levou a crítica em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos.

Atualmente, coexistem na área de Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional.

Segundo a LDB 9.394/96 a Educação Básica tem a finalidade de:

Consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o prosseguimento dos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento da pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionados à teoria e prática.

As DCNEMs e os PCNEMs e PCNs+ afirmando a visão da LDB 9.304/96, buscam assegurar as mudanças na prática profissional. Enquanto as DCNEMs têm caráter obrigatório, os PCNs se apresentam como subsídio teórico-metodológico para a implementação da proposta em sala de aula.

Assim, na perspectiva de Darido (1999) a Educação Física merece ser compreendida de outra forma.

As aulas de Educação Física têm a difícil missão de superar a perspectiva de simples hora de lazer ou mera prática esportiva, constituindo-se como um trabalho que tematiza a cultura corporal, encarada como linguagem. Tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diferentes utilizando-se dos temas transversais (PCNs +, 1999, p. 146).

Poderíamos afirmar, então, que os conteúdos clássicos como os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo.

Por conteúdos clássicos, buscamos embasamento em Soares (1996, p.11), para compreendermos como:

Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado O JOGO, A GINÁSTICA, AS LUTAS, A DANÇA, OS ESPORTES. Poderíamos afirmar então que estes são conteúdos clássicos. Permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo.

As atividades físicas tratadas pela escola se firmaram como linguagens e assim são entendidas nos PCNs, dentro do Eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com outros componentes como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Informática.

A Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. E como espaço de ensino deve prezar pelo desenvolvimento da capacidade de aprender e pela formação ética, conforme destacado, nos PCNs+:

A visão legal, quando confrontada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética (PCNs+, 2000, p.33).

Segundo Scarpato (2007. p. 22) pensando a Educação Física como componente curricular diante das finalidades da LDBN espera-se que:

Essa atividade destituída de sentido para o aluno e com ênfase na aptidão física, seja revista e superada a fim de alcançar o *status* de prática corporal pedagógica [...] significativa que contribua para alcançar as finalidades educacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Há uma necessidade de reconsiderar a maneira de conceber a Educação Física na perspectiva de privilegiar o pensar sobre o fazer compreendendo-a e não apenas reproduzindo-o.

Existe uma distância a ser superada entre a proposta legal e a prática legítima da Educação Física na escola, ou seja, a capacidade de discuti-los, criticá-los em suas inadequações, além de colocá-los em prática de acordo com a realidade peculiar de cada região, estado, município ou instituição escolar.

Quanto ao Ensino Técnico Profissional (ETP) de acordo com o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, publicado no Diário Oficial da União em 18 de abril do mesmo ano traz, no artigo primeiro, os seguintes objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

O ETP visa à formação para o trabalho, enquanto que a LDB/96 determina o Ensino Médio como:

“etapa final da educação básica” (Art.35), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

Fazendo um comparativo das duas modalidades apresentadas percebemos claramente a diferenciação de Educação para esses níveis de Ensino, sendo que a Educação Profissional cabe exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho e do sistema produtivo, enquanto que, o Ensino Médio aprimoraria o sujeito como pessoa humana dotando o educando de capacidade para continuar aprendendo.

A Educação Física como componente curricular da Educação Básica em um conjunto como o caso do IFRO Colorado do Oeste, onde o ensino é integrado abrangendo a formação de Ensino Médio e Profissional pode juntamente com os outros componentes oferecer uma Educação diferenciada em termos de qualidade, para a cidadania e o mundo do trabalho.

Encontramos em dissertações do PPGEA, diversos pesquisadores que trataram da Educação Física na rede federal de Educação Profissional, cada um contribuindo com as experiências partindo da realidade local de cada pesquisa.

Barros Júnior entende que a Educação Física engloba diversas realidades. Os saberes e práticas dos professores e o conteúdos trabalhados nas aulas também aparecem distintos:

O ensino da Educação Física, nas diferentes instituições federais de ensino profissionalizante, não possui uma identidade comum. Cada instituição aponta suas práticas pedagógicas a partir de seus contextos, das experiências do cotidiano e formações profissionais derivadas de momentos históricos distintos. Identificam-se conteúdos do esporte, do jogo, da dança, das lutas e das ginásticas sob diversas abordagens (BARROS JÚNIOR, 2010, p.33).

O autor faz referências às tendências pedagógicas que se sobressaíram com abordagem baseada na aptidão física:

Mesmo que, em alguns momentos, haja indícios de outras concepções, essas se perdem, fazendo sobressair a aptidão física. O destaque para abordagem de cunho fisio-biológico, movida pelo contexto do ensino profissionalizante, parece inspirar de maneira recorrente os professores e justificar suas ações diante das transformações do mundo do trabalho, pois o trato com conteúdos de prevenção e cuidado com a saúde física garantiria na formação do profissional um saber necessário no enfrentamento aos riscos ocupacionais (BARROS JÚNIOR, 2010, p. 62).

Em outras dissertações de mestrado defendidas por Resende (2009), e Silva (2011) ambos do PPGEA, conclusões a respeito dos conteúdos presentes nas aulas de EF.

Segundo Resende (2009, p. 52-53) em relação às aulas do contexto que foi pesquisado:

Nota-se uma pequena mudança nos conteúdos, apesar do esporte ainda predominar. Percebe-se a inclusão de aulas diferenciadas. Foram incluídas aulas de step, caminhadas ecológicas ao redor da escola e aulas com dinâmicas de grupos com o auxílio de músicas. A música também foi utilizada durante as aulas cujo conteúdo foi o jogo.

Para Silva (2011, p. 28), os conteúdos esportivos são predominantes nas aulas de Educação Física:

Os conteúdos esportes coletivos, que incluem as modalidades tradicionais como futebol, voleibol handebol, basquetebol, handebol, nas aulas práticas predominam com 53,52% sempre, e quase sempre 33,80%, totalizando 87,32%. Nas aulas teóricas dos esportes coletivos, 15,49% nunca e 69,01% raramente, totalizando 84,50%. Constatou.

Ainda Silva (*op.cit*) conclui que:

Estes resultados nos levam a uma reflexão de que os conteúdos esportivos não deixem de ser trabalhados, mas que haja para além disso uma contextualização histórica, uma análise de sua inserção social e de seus elementos que o compõe, que se discutam temas como a ética, a mídia, e que não fiquemos apenas restritos a uma visão tecnicista, fragmentada e competitivista, que enfatiza os gestos técnicos, a prática, a performance e o desempenho motor. Os esportes possuem um grande interesse por parte dos alunos, e precisamos ressignificá-los, utilizando essa importante ferramenta na Educação Física.

Retomando ao contexto pesquisado, e descrito anteriormente, não podemos deixar de citar o projeto do curso do contexto pesquisado que consideramos relevantes para os rumos que o componente curricular Educação Física passa a assumir em um contexto da ETP.

O Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio traz como justificativa do curso:

O retrato socioeconômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida profissional produtiva. Sustenta-se a necessidade da educação escolar trabalhar, para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros e com a natureza.[...] É necessário pensar o currículo como um conjunto de subsídios que oportunize aos alunos adquirir as competências previstas no perfil profissional do curso e desenvolver valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos, ao mesmo tempo em que possa favorecer à atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e da preservação ambiental.(PCC/IFRO, 2011, p.15).

Essas finalidades explicitam a intenção da Instituição em superar a dualidade socialmente definida, entre educação geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional.

A contradição encontrada na justificativa do curso e na relação com os conteúdos da ementa fez com que os professores de Educação Física solicitassem a alteração dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EF, entendendo que não contemplariam os objetivos propostos no PPC de um curso de ETP e para a formação integral para a cidadania e mundo do trabalho.

Analisando a história da Educação Física, a legislação e a legitimidade discutidas ao longo do texto, entendemos que este componente curricular passa por um momento de transformações, sendo algumas destas a desmistificação da aptidão física e do esporte por si mesmo, aliando estes elementos a outros da cultura corporal de movimento, ao pensar crítico e reflexivo promovendo a autonomia de práticas corporais significativas e de formação integral para a cidadania.

4. CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES

4.1. Os conteúdos da Educação Física para o Ensino Técnico Profissional: da EAFCO ao IFRO

Antes de dissertarmos sobre os conteúdos da Educação Física da EAFCO ao IFRO é necessário esclarecermos nosso entendimento sobre essa temática.

Através de diversas leituras entendemos e sintetizamos nosso entendimento de conteúdos. O Coletivo de Autores (2009, p. 32-33) define conteúdo como:

Uma seleção, organização e sistematização de saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno na sua prática de vida.

Atualmente há uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e de acordo com Zabala (1998) pode-se considerar que conteúdo é tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrange as capacidades cognitivas, mas inclui também as demais capacidades. Dessa forma poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes fazia parte apenas do chamado currículo oculto⁶.

Segundo Darido e Rangel (2005 p. 65),

Os conteúdos englobam conceitos e ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer, de convivência social, valores convicções e atitudes.

No entanto, durante muito tempo e na história da educação admitiu-se que os conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma presença desproporcional nas propostas curriculares. O termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, em uma relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios.

Na tentativa de ampliar o conceito de conteúdo visando uma Educação ampla fazemos uso dos pilares da Educação apresentado por Delors (1996, p. 90),

A prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar, mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Os pilares são quatro, e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, podem-se prever grandes consequências na educação. Assim, segundo esta perspectiva utilizada por nós como

⁶ Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino. (Zabala, 1998).

referência e fundamentação para se pensar na noção de conteúdo, o ensino-aprendizagem voltado apenas à absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.

Aliada à perspectiva de Delors, utilizamos também como referência para compormos uma noção mais abrangente do conceito de conteúdo, a classificação de Coll (*apud* Darido, 2005, p. 65) que acrescenta as seguintes questões: o que se deve saber (Dimensão conceitual), o saber fazer (Dimensão procedimental), como se deve ser (Dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

Quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que o currículo oculto possa tanto se tornar manifesto quanto ser avaliado em relação a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem de ensino.

A Educação Física, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos procedimentais. Verificamos isso nos modelos de Educação Física ao longo do seu processo histórico, que sempre foi tida como uma prática quase sempre desprovida de maiores sentidos e significados visando à aptidão física e o corpo saudável. Ainda hoje, na realidade, as aulas desenvolvidas, na maioria dos casos, restringem-se aos modelos esportivista e recreacionista, nos quais são priorizadas as quatro modalidades esportivas coletivas: voleibol, basquetebol, futsal e handebol.

Assim, entendemos que conteúdos são saberes adquiridos, através de diversos meios: sociais, culturais e institucionais e que, seletivamente, passam a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem para atender determinado processo humano de maneira integral e conexa com outras situações que abrangem o indivíduo como um todo para que ele possa agir e interagir socialmente.

4.2. A Construção dos Saberes e Práticas Baseadas em Experiências Anteriores

Para entendermos como foram selecionados os conteúdos que são trabalhados no IFRO, é necessário conhecermos um pouco a respeito dos saberes dos docentes pesquisados.

Tomamos como referência o quadro desenvolvido por Tardif, (2000) que conceitua a docência como um processo psicossocial, ou seja, a interação do sujeito, em seus aspectos psíquicos e sociais, expõe sinteticamente a relação entre os saberes, sua aquisição e a integração no trabalho docente.

A noção de saber, proclamada, engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, ou seja, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2013, p. 60).

Esses saberes apreendidos e incorporados em contextos situados e singulares de trabalhos são definidos como saberes da experiência profissional (TARDIF, 1992, 2000, 2001, 2013).

Quadro 1: Quadro dos saberes da experiência profissional (TARDIF, 1992, 2000, 2001, 2013).

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODO DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> .	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência, na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Os saberes da experiência são aqueles fundados no trabalho cotidiano dos educadores e no conhecimento do seu meio. São inventados da experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁷, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Assim, o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, dada a singularidade e a particularidade do ato de ensinar, constrói intermediações e traduções, que o levam a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar a sua prática. Esses saberes constituem os fundamentos da competência dos professores, julgando, com base neles, a sua formação anterior, a pertinência e a validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, assim como na resolução de problemas e conflitos advindos do exercício profissional.

O grupo pesquisado anteriormente ao ingresso na EAFCO e atualmente IFRO, é possuidor de experiências em outros ambientes educacionais:

Professor A: *Com certeza, porque é assim, esse acervo profissional não é composto só da formação da graduação, o dia a dia nos ensina muito.*

Como mencionado anteriormente, o Professor A, veio para Rondônia em 1984 e trabalhou na rede estadual e no SESI cerca de 10 anos.

O professor também considera o curso de graduação importante na definição do profissional que vai atuar, segundo ele:

Professor A: *Eu venho de uma escola que sempre olhou pra Educação Física muito mais voltada pra saúde e bem estar e a qualidade de vida. Então a escola que me formou sempre*

⁷O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

priorizou isso, então, quando a minha escola que me ensinou a ser professor ela não me ensinou a ser atleta ela me ensinou a ensinar esporte e destinar o esporte para a qualidade de vida, acho que foi uma sorte muito grande minha porque eu pude navegar na Educação tranquilo, sabe.

O Professor B, relata a experiência docente vivida como enriquecedora e seu aperfeiçoamento acontece no cotidiano, sendo a universidade propiciadora de uma base para que o profissional consiga adentrar no mundo do trabalho:

Professor B: *Como eu falei pra você eu me formei em 1985, eu cheguei em Rondônia em 1986, janeiro de 86, de janeiro de 86 a maio de 96 eu fui professor do estado concursado, eu trabalhei 10 anos no estado de Rondônia como professor. Na verdade a Universidade te dá uma base, o que te dá realmente conhecimento é a sua prática no dia-a-dia. Você vai descobrindo novas oportunidades, você vai buscando novos conhecimentos durante o desenvolvimento do trabalho. É com certeza durante esse período...eu trabalhei desde a série iniciais eu trabalhei com pré, primeiro, segundo, terceiro e quarta série até o ensino fundamental, ensino médio, então isso me deu um conhecimento enorme para que eu pudesse chegar onde estou hoje, é claro que a cada ano que passa a gente vai enriquecendo mais os nossos conhecimentos com novas experiências, você vai adquirido com pessoas com conversas com cursos. Então isso é uma coisa que só quem já passou quem tem um tempo muito grande de experiência na área é que sabe o quanto você cresce na sua profissão exercendo essa profissão no dia a dia.*

O professor C, relata uma experiência um pouco diferenciada, o mesmo atuou em escolas como o SESI e instituições de nível superior na formação de profissionais na área de Educação Física:

Professor C: *Eu me formei em dezembro de 2001, e em maio ou junho de 2002 eu ingressei já numa escola, prestei um concurso também pro SESI lá de São Paulo ai acabei por entrar na instituição e tudo mais, foi ali que comecei a carreira de docente mesmo. Além do SESI concomitantemente ao SESI depois de algum tempo eu dei aula na prefeitura de Osasco, na prefeitura de Barueri... E depois me mudei de São Paulo pedi transferência do SESI é... Mas continuando ainda vinculado a Instituição mas em outra cidade e depois tive experiência também no ensino superior na Faculdade Estácio de Sá que ficava em Cotia perto lá de São Paulo e ai depois eu vim pra Rondônia com essa proposta de emprego também pra dar aula no ensino superior, na ULBRA.*

O professor demonstra uma grande consciência na importância que as experiências anteriores proporcionaram na sua formação. Percebemos como relevante a prática aliada à formação continuada através de discussões:

Professor C: *Com certeza ... Com certeza e é legal perceber fazendo uma análise assim do que aconteceu, é interessante que eu não consigo mais distinguir qual delas foi mais importante porque a primeira que é a formação inicial que eu tive na graduação foi muito interessante eu tive a oportunidade de ter contato com professores muito legais assim e com concepções de Educação Física muito variadas e muito bem pensadas mas ao mesmo tempo. Toda experiência que eu tive principalmente no SESI foi muito interessante porque eram os primeiros anos de experiência na docência e isso me fez buscar vários outros caminhos ainda com aquela vontade e interesse pelo novo, porque era completamente novo trabalhar com isso e tal e junto a essa vontade tinha a questão da formação docente para professores que existiam no SESI que era bastante legal, apesar de muitos dos professores não...serem meio avessos o pessoal que trabalhava lá trabalhava de um jeito bem interessante assim.*

O plano de formação oferecido pelo SESI era coordenado por professores conforme explica:

Professor C: *No estado existiam uns coordenadores de Educação Física, na verdade era três coordenadores de Educação Física pro estado inteiro. Eles rodavam o estado ao longo do*

ano fazendo formações pra as regionais...eles vinham e apresentavam algumas propostas de estudo na verdade da Educação Física...eles tinham na verdade um referencial teórico curricular que aliás esta ali na estante um amarelinho que é bem legal... de São Paulo. E nós discutíamos muito esse referencial. Agente tentava aprimorar esse referencial nas práticas nas discussões e tudo mais, tentando na verdade e assim ficava muito claro porque grande parte do grupo docente da Educação Física era um pessoal bastante antigo que já estava no SESI há muito tempo e que não tinha a perspectiva que o SESI queria emplacar que era de tentar pensar o desenvolvimento das habilidades de competência e tudo mais e acho que muito por conta disso eles acabaram fazendo esse referencial e dando a oportunidade de fazer essa formação continuada e foi muito legal porque rolava uma troca de experiências muito grande do pessoal que tinha muita experiência mas numa perspectiva diferente da Educação Física que eles estavam tentando pensar e que a gente estava tentando desenvolver e a que eu tive na faculdade então foi assim uma mistura bastante legal assim...foi bem... bem bom eu cresci bastante.

Entendemos a formação contínua, de extrema importância no aprimoramento dos saberes e práticas dos docentes. E não somente em forma de cursos, eventos mas a formação do dia-a-dia, os debates, trocas de ideias, leituras de textos e relatos de experiências.

4.3. A Organização Curricular dos Conteúdos e as Dificuldades para Implementação no Cotidiano

Quanto aos conteúdos trabalhados, os professores declararam ter havido grande dificuldade quando da seleção dos conteúdos, o que representou um desafio, considerando tratar-se de currículo para a educação profissional. Como este componente poderia ajudar na formação técnica profissional? Essa indagação ainda se perpetua no universo docente.

A organização dos conteúdos era realizada entre os dois professores, assim a sistematização dos conteúdos era feita anualmente para que pudesse ter um prosseguimento gradativo.

Ao realizarmos a entrevista com os professores, percebemos que embora já estivessem há algum tempo na profissão, quando ingressaram na EAFCO, o universo profissional tornou-se novo, sendo necessário adaptarem-se e buscarem alternativas para a educação profissional.

Percebemos isso na fala do Professor A, conforme afirma Tardif (*Op.cit.*) em relação aos saberes da experiência profissional sendo a de entrada na carreira, exploração e questionamentos, identidade profissional e afirmação do 'eu-docente'.

Para o professor A: *Primeiro desafio, como a Educação Física poderia ajudar na formação profissional? É porque foi um universo inédito pra mim eu não havia até então convivido com esse universo profissionalizante, e é um mundo muito rico e eu fiquei imaginando meu Deus do Céu eu entrei em um lugar e eu tenho obrigação de somar alguma coisa a isso. Então minha maior preocupação era essa, como a Educação Física podia ajudar na formação profissional e segunda coisa que eu senti, como você construir isso.*

As fases de desenvolvimento propostas por Huberman (*apud* Tardif, 2013) a partir do tempo de experiência docente, constituem-se em uma boa maneira de caracterizar a atuação docente em contextos de inovação curricular. Usando o tempo como variável definidora do desenvolvimento profissional, Huberman propõe a existência de cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente.

Fase 1 - A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão):

- Exploração, experimentação da carreira;
- Entusiasmo com a profissão;

- Questionamentos sobre seu desempenho, se conseguirá superar os problemas como a indisciplina dos alunos, com o material didático e a continuidade da carreira;
- Período de maior taxa de abandono da profissão;
- Sobrevivência e descoberta.

Fase 2 -Estabilização (de 3 a 7 anos de profissão):

- Fase da exploração (ou das opções provisórias) que perdura até a fase de comprometimento definitivo (ou na estabilização);
- Escolha da identidade profissional;
- Momento que passa a ser professor;
- Implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal;
- Afirmação do 'eu-docente' perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão;
- Preocupação com a metodologia, objetivos e aprendizagem dos alunos.

Fase 3 -Diversificação e Experimentação (de 7 a 25 anos de profissão):

- Participação de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, maneira de trabalho com os alunos, sequências dos programas, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio;
- Mais motivação, mais dinamismo, empenho nas equipes pedagógicas e nas comissões de reformas;
- Período que pode levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da "rotina" da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios;
- Fase mais longa dividida em três tipos básicos: a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos, práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando à promoção profissional; c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

Fase 4 -Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão):

- Procura por uma situação profissional estável entre os 25 e 35 anos de profissão;
- Nada mais tem a provar, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar.

Fase 5 - Preparação para a aposentadoria (de 35 a 40 anos de profissão):

- Postura de interiorização e libertação progressiva, consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, quando as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida.

As fases propostas não são regras, podendo ocorrer ou não. E mesmo ocorrendo, a sequência não será a mesma para todas as pessoas, visto que cada docente atua num diferente meio profissional e provém de diversas criações, tanto pessoal quanto profissional.

As questões de sala de aula, os problemas que lhes são apresentados fazem parte de seu processo de construção pessoal e determinam o perfil profissional que cada um apresenta. Porém, utilizamos esse referencial como parâmetro para compreendermos e fundamentarmos melhor nossas análises sobre as falas dos entrevistados.

O ingresso dos professores de Educação Física na EAFCO já citado anteriormente foi marcado por questionamentos que ainda hoje permeiam o universo docente na área de Educação Física e é possível que em outros componentes também.

Professor B: *No Começo a agente teve bastante dificuldade com relação ao material qualidade do material, porque como a gente não tinha experiência de como se fazer esse pedido a gente recebia material de péssima qualidade. Então com o tempo a gente foi aprendendo a lidar com isso...Hoje nós temos material de qualidade.*

O planejamento anual dos conteúdos era discutido pelos professores e considerando a realidade local os professores sistematizaram os conteúdos da seguinte maneira:

Professor A: *A gente sentava e discutia até porque a sistematização propicia isso, a sistematização, então de repente, 1ª série fundamentos básicos, 2ª série sistemas, 3ª arbitragem.*

Além disso, o atletismo e a ginástica eram trabalhados. Percebemos que alguns conteúdos aparecem de maneira oculta e, embora trabalhados, não eram organizados de maneira sistematizada como os conteúdos considerados próprios da Educação Física como é o caso dos esportes coletivos.

Professor B: *A gente trabalhava as quatro modalidades esportivas principais mais o atletismo que a gente trabalhava, mas também trabalhávamos com a ginástica de solo trabalhei bastante tempo com a ginástica de solo e dentro do planejamento, às vezes, até a gente nem colocava muita coisa dentro do planejamento, mas muitos temas transversais que hoje são chamados de temas transversais sempre foram abordados tanto por mim como pelo professor A durante o desenvolvimento das aulas, então a gente procurava trazer uma gama muito grande de informação para esses alunos porque quando eles chegavam na escola, assim como hoje continua sendo, a carência de informação é muito grande por parte desses alunos. Eu acho que o atletismo a gente tem que trabalhar, pois é à base de todas as modalidades*

Os planejamentos que os professores realizavam eram aplicados no dia-a-dia, porém para a sua organização não havia qualquer direcionamento ou ajuda da equipe pedagógica que percebemos nos dias atuais cercados por situações burocráticas, mas que poderiam estar orientando os docentes na execução e melhoria da prática.

Professor B: *Sempre trabalhamos coletivamente eu e professor A, sempre desenvolvemos os nosso plano de ensino mesmo que eu não trabalhasse por exemplo com o terceiro ano e ele não trabalhasse com o primeiro ou com o segundo ou vice versa a gente sempre desenvolveu nosso planos de trabalho em conjunto. Sempre o planejamento foi criado por nós. Pouco apoio pedagógico, na verdade assim como você sabe, o apoio pedagógico para a Educação Física eu não sei se os pedagogos ou as pessoas que trabalham com o pedagógico tem dificuldade de se aproximar da nossa disciplina ou o que que é mas nos tivemos muito pouco apoio do setor pedagógico. A gente sempre teve a preocupação de fazer o plano de curso em cima do que iríamos desenvolver durante o ano a nossa preocupação sempre foi essa de não fazer um plano mirabolante que não desse pra aplicar. Fazíamos o plano dentro das nossas condições de trabalho.*

Professor A: *Não, a gente construía isso por conta própria não havia direcionamento da escola, nesse sentido, não havia!*

O Professor C aponta possibilidades no que tange a atuação da equipe pedagógica visando uma eficiente parceria na busca da qualidade das aulas.

Professor C: *Agora pedagogicamente falando de nós sentarmos, discutirmos a nossas aulas, alguém ir lá e assistir e depois apontar - "isso foi muito legal, olha isso aqui de repente a gente poderia repensar poxa isso que você fez ta bem de acordo com o que você colocou no plano de aula... ou não! oh ta meio fora, não ta batendo né! habilidade e competência que você se propõe a desenvolver não ta sendo desenvolvida com essa atividade apesar da atividade ser ótima, linda, bonita, legal, interessante mas não bate e ai como é que a gente faz?". Eu sinto muito falta disso isso não é inexistente até hoje dois anos e oito meses isso não existiu a não ser que dentro da nossa própria área a gente conversa tenta conversa e tal respeito, trocamos experiências e tal agora da parte pedagógica é nula .*

Além das aulas, eram desenvolvidos os treinamentos esportivos, realizados no horário de almoço, devido à carga horária (matutina e vespertina) do curso integrado. Não havendo outra possibilidade para treinamento, pois, os alunos que não estavam regime de internato

eram de municípios vizinhos e, após o término da aula, por volta das 17 horas, precisavam retornar as suas casas. O regime de internato era somente para o público masculino. Mesmo assim a escola não deixava de oferecer o treinamento e mesmo com muita dificuldade ainda conseguia expressivas classificações em competições locais, regionais e nacionais que podem ser observadas no quadro do anexo III.

Professor B: *A nossa condição de treinamento era muito restrita. Por quê? Porque o aluno tem aula o dia todo... Então nós sempre trabalhamos no horário de almoço, ou a gente trabalha o aluno com fome ou de barriga cheia. (Mas isso nunca nos tirou a motivação e nem foi empecilho para que a gente montasse grandes equipes dentro da escola)*

A relevância das modalidades esportivas e os conteúdos sempre foram baseados nos saberes e práticas docentes do cotidiano. Assim também acontece em nível geral na Educação. Os professores abrem mão dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua experiência e a seleção é feita de maneira inclusiva, considerando o que “dá certo” e excluindo o que “não dá certo”.

Segundo Tardif (*apud* Gariglio, 2004, p.4-5), que realizou diversos estudos empíricos sobre as práticas docentes nos Estados Unidos:

Os saberes profissionais dos professores como plurais, compostos, heterogêneos, por trazerem no próprio exercício do trabalho docente conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. Esses saberes são heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os professores no seu trabalho procuram atingir diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos conhecimentos de competência ou de aptidão.

Esse mesmo autor, ainda em relação aos estudos sobre os saberes docentes, conclui que esses conhecimentos são personalizados, temporais e situados.

Personalizados - Os professores lançam mão de saberes advindo da sua própria personalidade. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente a sua inserção na vida profissional. Dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho.

Temporais - São adquiridos através do tempo, por meio das estratégias de ensino, da incorporação de papéis do professor e da história de vida escolar pré-profissional. E temporais, também, por serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração.

Situados - Construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. São, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar como referência fundamental para a seleção, a lapidação e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma, contundentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino.

Observamos também que os saberes são construídos diferentemente entre os componentes curriculares, ou seja, os saberes escolares não são constituídos da mesma forma entre as várias disciplinas do currículo.

Entendemos que apesar do aumento considerável da fundamentação teórica do campo da Educação Física dos últimos vinte anos, ainda carecemos de discussões acerca da prática pedagógica. Embora muitas propostas sejam apresentadas, poucas têm se tornado efetivamente utilizadas pelos professores no sentido de facilitar e otimizar o seu trabalho.

As discussões acerca de tais conteúdos são recentes e há dificuldades para sua inclusão e implementação. Muitas vezes o professor não encontra respaldo na comunidade para a

inserção de conteúdos nas propostas, visto que os alunos são resistentes. Até porque há uma tradição reforçada na escola de que a Educação Física é divertida, resumindo-se ao fazer e ao brincar. E não para compreender seu sentido e seu significado.

Se a EF trata da cultura corporal e esta trata dos esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades rítmicas e expressivas como explicar a ausência de alguns desses conteúdos nas aulas?

4.4. Algumas mudanças nas perspectivas de Ensino

Em 2011, com a expansão da rede do IFRO e a realização de concursos, o quadro da Educação Física teve modificações. Houve a contratação de dois novos professores, a remoção do Professor A . O Professor X (atuou por três meses e depois foi removido com permuta) assim, o quadro passou a ser formado por três profissionais.

Com o ingresso do Professor C, este percebeu haver necessidade de repensar o ensino, visto as possibilidades de inserção de novas práticas, e até mesmo a diversidade de conhecimentos oriundos de diferentes experiências profissionais.

Professor C: *Quando eu entrei ali percebi que a Educação Física era vista de uma forma e que estava bastante consolidada ao que me parece pelo que eu ouvi muito do Professor B e do Professor A mesmo, que eu tive pouco contado...mas tive...e dos alunos, a sistematização dos conteúdos da escola estava voltado principalmente pra questão das habilidades técnicas de determinadas modalidades esportivas como o futebol o basquete o handebol e o voleibol e essas habilidades técnicas não eram só motoras mas primordialmente motoras, táticas e de arbitragem, então, ao que me parece no primeiro ano se fazia um desenvolvimento de conteúdos voltados para o entendimento e a experiência motoras dessas modalidades. No que diz respeito aos fundamentos básicos nos segundos anos é... se via as questões técnicas e táticas, relações entre jogadas e posicionamentos também destas quatro modalidades e último e terceiro ano eles viam a questão da arbitragem das regras oficiais e tudo mais, o que me pareceu a princípio é... interessante... porém o contexto daqui me parece que pede outras coisas...e no momento em que entrei e vi aquilo eu queria muito mudar mas como é, se está chegando e tal a gente não sabe, tem que ir tateando pra ver o que as pessoas pensam a respeito e ai conversando com os professores eu percebi, principalmente com o Professor A, o Professor B ficou uma semana ou quinze dias e foi transferido e ai com o Professor A e com outro professor que é o Professor X, que entrou junto comigo agente conseguiu entrar num consenso de que aquilo era interessante, porém poderia ser transformado e de repente melhorado*

A proposição do Professor C, foi aceita pelo grupo e a partir daí foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas, debates entre os docentes da disciplina, visando não só a modificação do currículo, como a busca por melhorar a prática profissional, por intermédio da sistematização dos conteúdos nos planos de ensino, elaborados a partir da identificação das habilidades e competências da Educação Física para o Ensino Médio, visto que esse componente faz parte da base nacional comum.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo: das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (PCC/IFRO, 2011, p.15).

Esses princípios, contidos no PCC do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, representaram o norte aos professores atuantes na disciplina, o que satisfazia ao grupo

docente, à missão institucional e, sobretudo, ia ao encontro das necessidades da comunidade estudantil.

Professor C: *Atualmente a gente sentiu a necessidade de ampliar e aí foi talvez o momento mais interessante dessa sistematização no que a gente conseguiu é... olhar pra as habilidades competências e os parâmetros e os referenciais do ensino médio colocam como importantes é ...pegarmos esses grandes objetivos essas habilidades e competências e nos destrinchamos elas fazendo paralelo com os seis temas transversais e aí pra cada tema transversal nos utilizaríamos o período de um semestre. E dentro de cada tema transversal a gente elaborou outros dois subtemas um para cada bimestre. Subtemas esses, que estão relacionados a questões do nosso contexto e que nos acreditamos que sejam importantes serem discutidos.*

Além disso, as mudanças propostas pelos profissionais de Educação Física da Instituição investigada, orientaram-se pelos PCNs, PCNs+ e DCNs, cujas diretrizes pressupõem um currículo que atenda às dimensões das culturas corporal, social e às diversidades regionais.

4.5. Educação Física como prática reflexiva na promoção da autonomia a partir dos temas transversais: possibilidades para o ETP

Pensando a Educação Física num panorama histórico-social notamos que ela tem se desenvolvido no âmbito escolar como um componente com a possibilidade de educar e formar para a cidadania assim como os demais componentes.

A concepção de Educação Física voltada para a aptidão física, ainda está enraizada na prática no cotidiano, no entanto muitas iniciativas de professores que buscam fazer diferente têm acontecido, tentando superar a perspectiva do saber-fazer destituído de significado ficando para o aluno somente o reproduzir e seguir o modelo que o professor orientou, buscando alcançar rendimento no caso das competições.

Interessa-nos discutir uma ressignificação de uma área quase que exclusiva na aptidão e nos esportes coletivos para uma interpretação da cultura corporal numa perspectiva a ser contextualizada e interpretada, a fim de ser compreendida e não apenas reproduzida.

Professor C: *Ao longo da nossa vida mesmo de atividade física...de práticas de atividade física...basicamente se resume ao futebol de vez enquanto um voleizinho...uma brincadeira ali na rua e ponto...e eu acho que a gente poderia ampliar isso aqui...é...e não só por isso também porque a experiência que eles tem na região dentro da Educação Física escolar é bastante restrita...a gente percebe que grande parte dos alunos trazem é...uma experiência escassa onde de acordo com a fala deles a Educação Física é simplesmente jogar ...era pegar uma bola de futebol os meninos jogar o futebol e as meninas de vez enquanto entravam e de vez enquanto pegava uma bola de vôlei ficava lá na rodinha ou ficavam sentadas conversando e tudo mais então assim muito mais voltadas a um aspecto recreacional, e isso a meu ver é um problema.*

Analisando o contexto da Educação Física em Rondônia, através de nossa prática na rede federal, percebemos que a Educação Física tem sido trabalhada com grandes dificuldades pelos professores.

Na rede federal, pesquisadores como Gariglio (2004), apontam que a disciplina Educação Física goza de certo prestígio no interior das escolas federais. Apesar de o estudo se limitar ao Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG é possível ampliar esse entendimento, visto que essas instituições partilham das mesmas políticas institucionais em todo o país.

A exemplo dessa afirmativa, podemos destacar que as edificações esportivas amplas são parte dos projetos arquitetônicos dessas escolas. As mesmas participam de eventos esportivos em comum. São jogos regionais e municipais entre a rede de ensino técnico federal

que mobilizam diretores e professores em busca de recursos para atender às expectativas geradas em torno do esporte. Esse aspecto peculiar de investimento, define uma legitimação da disciplina Educação Física no interior dessas escolas, diferenciando-se do tratamento dado para outras disciplinas propedêuticas (GARIGLIO, 2003).

Para Barros Junior (2010) “o componente curricular Educação Física no ensino técnico profissional demonstra ter um espaço significativo e impregnado de sentidos e razões que fazem, refazem e se sobressaem na cultura escolar”.

Para o exercício da cidadania e para que esta alcance os fins educacionais é necessário o questionamento sobre o porquê se faz e a autonomia para escolher a prática corporal e até mesmo modificá-la.

A LDBN atual define que a Educação Física deve ajustar-se às características da faixa etária e às condições sociais já no início da Educação Infantil sendo sistematizada de modo a garantir a aplicação e aprofundamento no Ensino Fundamental e Médio.

Espera-se que o professor seja capaz de conduzir o processo para que se alcance a apropriação e aplicação de procedimentos adequados aos fins educacionais. Para isso é necessária uma formação do professor com base na autonomia. Esse pensar autônomo está intimamente relacionado ao curso de formação inicial e se prioriza a ação-reflexão-ação.

Para Shon (1987,1992,2000), o aluno tem um conhecimento que se evidencia na própria ação, mas que só se transformará e poderá ser considerado novo conhecimento se sofrer modificações. Essa modificação só é possível a partir da reflexão.

Toda ação prevê uma reflexão; no entanto, essa reflexão deverá ser precedida de uma provocação que mobilize o ser para um novo dado, um novo conhecimento. Somente quando essa ação se dá na base da contradição é que se gera a dúvida e se buscam respostas.

Podemos afirmar que a reflexão exercitada sobre essa ação poderá favorecer novo conhecimento, e, conseqüentemente, nova ação. Assim, ao reestruturar a ação, pode-se alcançar igualmente a revisão de teorias subjacentes, em uma relação dialética.

Espera-se que o professor conduza as aulas à prática reflexiva no início da Educação Básica com fins educacionais balizados pela LDBN 9.394/1996 na promoção da autonomia.

Ao indicar os conteúdos da cultura corporal com objetivo de torná-los significativos para o aluno em uma perspectiva reflexiva, espera-se que o aluno possa se apropriar deles, pensar sobre eles e até mesmo redefini-los, conforme a necessidade do grupo no qual está inserido.

Professor C: *Pra exemplificar é...vou pegar o exemplo clássico o futebol que é paixão nacional e que é muito tratado, muito bem quisto no nosso meio, eu acho que a Educação Física em alguns momentos, óbvio, precisa olhar esse futebol e todas as manifestações que o futebol tem na sociedade e trazer pra aula fazer discussões pra gente tentar é experimentar pra tentar transformar pra tentar fazer com que eles vejam o quão importante é o futebol. Mas não só na prática, e tentando mostrar pra eles que é possível estabelecer relações diferentes com o futebol, de repente até quebrando com alguns...alguns conceitos existentes como por exemplo a questão dos preconceitos dentro do futebol entre homens e mulheres por exemplo ou de repente do problema das torcidas que é atual demais, hoje, que a gente vê que vem aumentando...então, assim tentar aproximar todos os elementos da cultura corporal de movimento com aquilo que de fato é vivido na sociedade e que na maioria das vezes não é pensado é só digerido, engolido na verdade, não digerido, acho que a grande função é essa.*

Para tanto, é necessário desenvolver estratégias de reflexão, fazendo com que o aluno proceda à ação, questionando-a e transformando-a quando possível e desejável, no exercício do coletivo, em aula, junto aos colegas e ao professor, em uma dinâmica de interação social.

Professor C: *Eu acho que o ponto principal é do ensino e aí, assim não só Educação Física a meu ver é de tentar inserir os alunos numa perspectiva de desenvolvimento cidadão e eu de fato acredito que agora sim a Educação Física ela pode contribuir e muito com o*

desenvolvimento do pensar do agir é de todos os alunos na sociedade mas a partir da cultura corporal a partir de todos os elementos da Educação Física.

A partir das falas é possível considerar que, de maneira breve e geral, a prática pedagógica dos professores pesquisados está intimamente relacionada à aptidão física, à melhoria das condutas motoras, ao exercício da cidadania e da formação humana, utilizando-se dos elementos da cultura corporal e dos temas transversais. Os professores, embora tentem inúmeras formas diferentes de trabalhar com esse componente curricular, ainda se ressentem das dificuldades históricas do campo, mesclando suas ações e reflexões com as novas perspectivas teórico-práticas da área.

4.6. A transversalidade no Ensino da Educação Física uma possibilidade

Os temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma transversal, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas.

Mesmo que um determinado tema possa ser mais pertinente a uma área do que a outra, o fator decisivo do seu grau de inserção, em dada área de conhecimento, poderá depender, pelo menos inicialmente, da afinidade e preparação que o professor tenha em relação ao assunto.

Os temas transversais, em geral, dizem respeito aos grandes problemas da sociedade brasileira que o governo e a sociedade têm dificuldade na condução de soluções e que, por isso, encaminham para a escola a tarefa de tratar desses aspectos, estes podem e devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares.

As temáticas apresentadas pelos documentos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

O Coletivo de Autores (Soares, et. Al., 1992), já havia mencionado a necessidade e importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros relacionados ao jogo ao esporte, ginástica e dança.

Transitar entre as temáticas que se apresentam no cotidiano do aluno pode ser um caminho para experiências transdisciplinares na escola.

Para entendermos melhor esses conceitos de multi, interdisciplinares e o transdisciplinar na escola faremos uma breve análise apontando as características de cada um.

A multi ou interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia.

A transdisciplinaridade, implica a construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para construir um novo campo de conhecimento.

A transdisciplinaridade trata de uma abordagem dos conteúdos com um grau máximo entre as disciplinas integrando-as e servindo de referência à escola contemporânea.

Para assegurar um trabalho transdisciplinar na escola é necessário articular as diferentes disciplinas em torno de um objeto a ser estudado, colocando em destaque e levando em consideração a racionalidade do aluno, a sua forma de pensar e entender o mundo.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essa integração supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.

Desse modo, como afirma as DCNs (BRASIL, 1998a) a “[...] interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (p. 89).

Para a prática da transdisciplinaridade o ponto de partida é a lógica da disciplina, não é possível trabalhar de forma transdisciplinar caso não haja tratamento disciplinar rigoroso, assim como se o professor não for competente em sua área específica, dificilmente se integrará nos trabalhos transdisciplinares.

Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o simples ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal) e, finalmente, busca garantir o direito do aluno em saber o porquê de realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Professor C: *A gente sentiu a necessidade de novamente repensar isso não repensar mas ampliar e aí foi talvez o momento mais interessante dessa... dessa sistematização no que a gente conseguiu é olhar pra as habilidades competências e os parâmetros e os referenciais do ensino médio colocam como importantes é ...pegarmos essa esses grandes objetivos essas habilidades e competências e nos destrinchamos elas fazendo paralelo com o os temas transversais no seis Temas Transversais e aí pra cada tema transversal nos utilizaríamos um período de um bimestre ou melhor nos estamos utilizando um bimestre pra cada um semestre pra cada tema transversal e dentro de cada tema transversal a gente a gente elaborou outros dois subtemas aí sim cada um pra um bimestre subtemas esses que estão relacionados a questões do nosso contexto e que acreditamos que sejam importantes serem discutidos.. é no caso do segundo ano que é a turma em que eu dei aula agora em 2013.*

Para cada ano de ensino, foram sistematizados dois temas transversais: um para o primeiro semestre e outro para o segundo. Para cada semestre dois subtemas que seriam trabalhados nos dois bimestres correspondentes a cada semestre.

Nos subtópicos abaixo, descrevemos a versão sistematizada dos conteúdos de EF, efetivada pelos sujeitos da pesquisa, aplicados no ano letivo de 2013, cuja configuração consta, também, no Anexo I.

4.6.1. Sistematização dos conteúdos do primeiro ano

O planejamento de ensino nos primeiros anos contempla as modalidades esportivas visando um novo olhar a partir do aprofundamento dos fundamentos básicos das modalidades esportivas e do entendimento do esporte como meio para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras.

O objetivo é trazer aos alunos informações para que esses possam entender a Educação Física como um componente curricular que, assim como os outros, possui conteúdos próprios e que se entrelaçam aos conteúdos procedimentais. Busca-se fazer com que os alunos entendam que a Educação Física pode ser um momento de descontração, de recreação e lazer, mas que possui, sobretudo, conteúdos tão relevantes quanto os demais componentes curriculares.

O tema transversal que compõe os conteúdos do primeiro semestre corresponde a Ética, e o subtema do primeiro bimestre: A Cultura Corporal: Regra, Ética e Sociedade. Esses subtemas foram trabalhados e discutidos simultaneamente com as modalidades esportivas.

No segundo bimestre, o tema transversal sistematizado foi: Orientação Sexual: Atividade Física e Gênero, discutindo a prática de atividades pelos diferentes gêneros.

O terceiro bimestre, por sua vez, retomou o tema Ética, no entanto, tratando da “Competição *versus* Cooperação: Uma prática para além do Esporte”.

No quarto bimestre, trabalhou-se o tema “Orientação Sexual: O Corpo e suas relações com a sexualidade - DSTS, Métodos contraceptivos e gravidez precoce”.

Professor B: *Hoje eu busco transmitir para o aluno conhecimentos nas mais variadas áreas da saúde na área do esporte na área do Lazer...então quando esse aluno chega até nós eles vem, a grande maioria vem com um conhecimento muito restrito sobre a Educação Física. Eu acho que o objetivo nosso é justamente mostrar a esse aluno que Educação Física não é só correr atrás de uma bola. Que a educação Física te dá N possibilidades de você ter um desenvolvimento não só corporal, mas um desenvolvimento amplo como ser humano estão isso é o que a gente busca no dia a dia trabalhando com esses alunos.*

As modalidades esportivas trabalhadas são o atletismo, handebol, basquetebol, voleibol e futsal, seu histórico regras e fundamentação.

Cabe salientar que no processo de ensino aprendizagem em um modelo pré-estruturado outros temas além dos já configurados no plano de ensino se explicitam no decorrer das aulas.

4.6.2. Sistematização dos conteúdos do segundo ano

No segundo ano, a prática pedagógica do professor foi realizada na perspectiva para o desenvolvimento da cidadania e da formação humana.

Professor C: *A Educação Física, a meu ver, é de tentar inserir os alunos numa perspectiva de desenvolvimento cidadão. E eu de fato acredito que agora sim a Educação Física, ela pode contribuir e muito com o desenvolvimento do pensar do agir de todos os alunos na sociedade, mas a partir da cultura corporal.*

No primeiro bimestre, o tema transversal definido foi “Pluralidade Cultural”, e o subtema: A cultura corporal de movimento e sua diversidade (intento da EF na escola). Os alunos pesquisaram e apresentaram seminários com os diferentes elementos da cultura corporal desde modalidades esportivas até brincadeiras, jogos, danças, lutas e outros, ampliando a ideia de pluralidade da cultura corporal.

Professor C: *É no caso do segundo ano que é a turma em que eu dei aula agora em 2013 é... Então especificamente quais são os conteúdos: é, os temas transversais são pluralidade cultural primeiro semestre e meio ambiente no segundo semestre, no primeiro bimestre é com o tema pluralidade cultural a gente discute um subtema que em linhas gerais eu não sei exatamente como nós escrevemos, mas em linhas gerais é a discussão da pluralidade dentro da educação física ou seja é todo o todo o arcabouço possível de ser desenvolvido dentro da educação física ou seja pro os alunos perceberem que existe uma diversidade cultural relacionada ao movimento e que a educação física dá conta disso então é nesse momento que os alunos pesquisaram esse ano fizeram pesquisas e apresentaram seminário de diferentes elementos da cultura corporal que variaram desde modalidades esportivas até brincadeiras e jogos, danças, lutas e outras coisas mais ampliando essa ideia dando essa questão da pluralidade da cultura corporal.*

No segundo bimestre, o Tema Pluralidade Cultural e o subtema foi: “Atividade Física, outras necessidades e inclusão”. A questão das necessidades especiais relacionadas às atividades físicas levou a discussão para as aulas de EF. A percepção das necessidades especiais vividas pelos deficientes físicos, auditivos ou visuais através de exercícios em que os alunos vivenciaram com os olhos vendados ou que não poderiam utilizar a fala. A partir

dessas situações-problema, foi sugerido que eles elaborassem atividades para as aulas, em que fossem atendidas as expectativas em relação ao tema. As atividades foram experimentadas e discutidas para ver se de fato atenderam às necessidades que haviam sido propostas no problema.

Professor C: *No segundo bimestre ainda na pluralidade corporal a gente trabalha a questão das necessidades especiais relacionadas às atividades físicas então a gente discutiu e desenvolveu muito é atividades de percepção das necessidades especiais vividas pelos deficientes físicos ou auditivos ou visuais e ao mesmo tempo eles tiveram os exercícios de criarem atividades pra possíveis pessoas que tenham necessidades ou seja foram a partir de situações problemas que foram colocadas e sugeridas que eles desenvolveram atividades é... pra nossas aulas de educação física pra nos experimentarmos, discutirmos pra vermos é se de fato a gente atendeu a necessidade que era proposta no problema e assim por diante isso no segundo bimestre.*

No terceiro bimestre, o tema transversal ficou sendo “Meio Ambiente” e o subtema: “Atividades Físicas e natureza”. Assim, foi trabalhada a conceituação do lazer, contrapondo com o conceito que os alunos traziam. O objetivo era o desenvolvimento de ideias e de possibilidades de atividades a serem desenvolvidas nos espaços e momentos de lazer, discutindo a questão do espaço público. O quanto a arquitetura da cidade como as praças e construções em geral e o poder público vêm proporcionando o desenvolvimento do lazer. Alunos e professores debateram situações reais vivenciadas no município em que o *Campus* está inserido. A partir dos conceitos estudados, os alunos foram instigados a elaborarem atividades que, no ano de 2013, resultou no “II dia de lazer no IFRO”.

Professor C: *No terceiro bimestre agora já em meio ambiente o subtema é também em linhas gerais diz respeito ao uso urbano a relação entre o lazer e o uso urbano do espaço e aí a gente trabalha essa questão eu tentei desenvolver na verdade essa questão da discussão do lazer da, conceituação do lazer é contrapondo com o conceito que eles trazem e fazer na verdade um desenvolvimento de ideias e de possibilidades de atividades a serem desenvolvidas nos espaços e momentos de lazer e discutir a questão do espaço público o quanto a nossa cidade o poder público vem de repente proporcionando o desenvolvimento do lazer e tudo mais, então a gente conversou bastante daquilo que eles vivenciam na vida deles dentro da cidade e o que de fato a partir dos conceitos estudados tem relação não tem relação tá legal não tá legal, e também criação de atividades que acaba, acabou esse ano sendo, tendo como resultado o dia do lazer, segundo dia do lazer e tal que é um dia que eles é produzem as atividades e propõem pra comunidade escolar.*

No quarto bimestre foi desenvolvido o Tema “Meio Ambiente” e o subtema: “Cidade, lazer e políticas públicas”. Foi discutida a relação das pessoas com o meio ambiente, este relacionado à natureza, considerando estar a escola em ambiente rural e possuir reserva ecológica. A relação que o homem estabelece com o espaço em vive e com a atividade física e o conteúdo girou em torno das atividades físicas de aventura na natureza. Especificamente, por conta do calendário, em 2013, foi trabalhada apenas uma modalidade esportiva deste subtema: a corrida de orientação.

Professor C: *No quarto bimestre aí sim também no meio ambiente a gente discute a relação do meio ambiente mais relacionado ao a natureza mesmo, então a relação que o homem estabelece com a natureza e com a atividade física e aí o conteúdo acaba girando em torno das atividades físicas de aventura na natureza esse ano especificamente por conta do calendário trabalhei com uma única é entre aspas modalidade um único elemento que foi a corrida de orientação. Como é a prática em que sentido assim...olha Vi, eu tento a todo momento é... primeiro partir dos conhecimentos que eles já tem, os conhecimentos prévio que eles tem a respeito do tema então, eu tento sempre saber antes o que eles conhecem a respeito daquilo que a gente vai trabalhar e ao longo de todas as aulas é a ideia é fazer com*

que eles sejam atuantes no desenvolvimento desse conhecimento então assim obviamente que existem momentos em que eu apresento conceitos é... eu falo de forma clara algumas coisas mas na grande maioria das vezes eu tento propor uma reflexão a partir de um texto ou de algum problema de alguma coisa e eles vem e falam em cima e dão opinião e tal e a partir dessa brincadeira entre o que eu proponho e o que eles falam que a gente vai construindo e eu vou acrescentando novos conceitos vou tentando colocar em cheque aqueles que eles apresentam ou o contrário, as vezes eles colocam em cheque aquilo o que esta sendo falado e muitas vezes faz muito sentido também ai gente entende como importante e ai percebe que o conceito que apresentado de repente ou por uma fala de alguém que escreveu em uma revista o que escreveu num livro faz sentido mas faz sentido pra outra população e não pra nos e tal então é nesse sentido eu tento mobilizá-los dessa forma e tento desenvolver o conteúdo desse jeito, é o que eu tento fazer.

4.6.3. Sistematização dos conteúdos do terceiro ano

No terceiro ano em 2013, o componente foi ministrado pela pesquisadora. Como sua análise não será possível neste momento através de entrevista, achamos adequada trazê-lo por se tratar de um planejamento participativo onde os demais participantes pesquisados participaram da sua efetiva sistematização.

Assim, faremos uma breve análise a partir da experiência da prática desenvolvida no ano de 2013 e registraremos a inserção da dança como conteúdo da EF, registrado através de um diário de campo.

Os alunos do terceiro ano, por já haverem percorrido um caminho significativo e, por entenderem que a educação física trata de diferentes práticas, tiveram os conteúdos da cultura corporal inseridos, contemplando esportes coletivos, danças e ginásticas. Sendo no primeiro bimestre, selecionado o conteúdo Voleibol, e desenvolvido, paralelamente, o tema “trabalho e consumo” e como subtema “Esporte: fenômeno cultural do entretenimento e do trabalho”.

Essa estrutura objetivou discutir com os alunos além dos sistemas, regras, arbitragem e súmula as relações entre o esporte e o trabalho. Buscou debater como o esporte é entendido pelos jogadores profissionais como um trabalho, enquanto que para o espectador é um momento de lazer. Além disso, foi discutida a profissão do árbitro das diferentes modalidades e o entendimento das regras esportivas como um elemento que busca melhor desempenho dos atletas na prática esportiva, tornando o jogo atrativo aos expectadores. Também foi estudada a relação da arbitragem com o uso das tecnologias nos esportes.

No segundo bimestre, o tema “trabalho e consumo” contempla a questão dos padrões de beleza. A dança foi definida como sendo o conteúdo da cultura corporal. A metodologia utilizada envolveu discussões a respeito de temas como os padrões de beleza impostos pela mídia, principalmente na busca pelo corpo ideal. As dimensões desse tema alcançaram os estilos de dança e debates sobre a cultura do funk, considerando as formas como este ritmo é tratado, em relação aos demais, e reconhecendo-o uma forma de trabalho, nos segmentos que o compõe

Registramos a inserção da dança nas aulas de EF no IFRO Colorado do Oeste através de um diário de campo:

Dia 07 de maio de 2013

Neste dia iniciei o novo conteúdo na turma do 3º C. Eu havia antecipado aos alunos no inicio do ano quando apresentei a ementa que o segundo bimestre seria trabalhado a dança. Neste momento eles estavam bastante ansiosos e alguns contrariados. Questionaram o porquê de

não estarem vendo uma modalidade esportiva as regras e súmulas. Expliquei que estava inserindo esses conteúdos como uma experiência a qual eu achava bem interessante devido a realidade local. Apresentei alguns slides com o histórico e os diferentes estilos, assistimos ao filme “Se eu danço ela dança 4”. Percebi que ao final da aula os alunos estavam bem motivados e contagiados pela energia do filme. Decidimos então trabalhar com a dança de salão nos estilos Forró, Valsa e Samba. O Funk, suas características e influencias e a danças de rua, Street dance. Para cada estilo utilizaríamos 2 aulas. Ainda como forma de avaliação prática os alunos apresentariam individualmente, em duplas ou grupos uma coreografia do estilo que mais se identificou, essa avaliação aconteceria nas ultimas aulas do bimestre que programamos para o dia 02 de julho.

14 de maio de 2013

Neste dia organizei a aula na quadra com a caixa de som e as músicas que utilizaríamos para a realização da aula prática de forró. Os alunos chegaram ansiosos, dividi os meninos e meninas e os coloquei em grupo de frente uns para os outros. Fiquei no meio dos dois grupos e passei os passos básicos, primeiramente sem música, ora fazendo o passo dos meninos, ora o das meninas. Depois expliquei a pegada de mão e eles passaram a dançar em pares. Alguns meninos ficaram sem par e as meninas se revezavam para que todos pudessem dançar. O mais interessante é que alguns meninos passaram a dança entre si.

21 de maio de 2013

Neste dia trabalhei a valsa, a aula aconteceu da mesma maneira que a aula anterior, os alunos se interessaram muito, me disseram que gostariam de mais aulas de valsa durante o ano para que pudessem estar “Afiados” para a formatura.

28 de maio de 2013

O estilo estudado foi o Samba de gafieira, passei alguns exercícios para que pudessem se soltar e também o passo do samba de gafieira. A música utilizada foi a da Alcione “Você me vira a cabeça”. Imediatamente alguns reconheceram a música na voz de cantores sertanejos, poucos conheciam a cantora. A aula foi agradável embora com muitas dificuldades nos movimentos. E os alunos saíram cantando a música.

04 de junho de 2013

Antecipadamente organizei material em vídeo e impresso sobre o Funk. Os alunos chegaram apreensivos e alguns dizendo que não iriam dançar. Então apresentei o vídeo “A verdade sobre o Funk” e um outro baixado no You tube sobre os diferentes estilos do funk. Eles ficaram surpresos e disseram que só conheciam o “funk proibido” e o da “Ostentação” e que não imaginavam e o “funk” atingia essa dimensão. Fizemos uma discussão bem interessante. Passei alguns passos com uma música rítmica.

25 de junho de 2013

Trabalhei a dança de rua. Os conceitos e a origem. Percebi que os alunos não se interessaram muito, tive que chamar a atenção varias vezes. Acredito que por não fazer parte da cultura local esse seja um dos motivos do desinteresse.

02 de julho de 2013

A empolgação para as apresentações estava grande, e se espalhava pelos corredores da escola, onde percebi alunos caracterizados, com vestimentas e maquiagem. Outros do 2º ano perguntando se eu iria ensinar dança no próximo ano. Antecipadamente convidei três servidores para fazer parte do corpo de jurados que iriam avaliar as apresentações. E ainda o assessor de comunicação para filmar e fotografar. Ao iniciar a aula os alunos estavam eufóricos, ensaiando e alunos dos outros terceiros anos querendo prestigiar as apresentações. Iniciamos as apresentações que se realizaram na quadra de esportes. A turma que era composta por 32 alunos se dividiu em 8 grupos sendo duplas, trios ou grupos com mais participantes. Ao final das apresentações verificamos que todos os grupos apresentaram o forró a valsa ou o funk, alguns mesclaram os estilos nas apresentações. Abrimos espaço para os convidados falarem sobre as apresentações aos alunos e logo em seguida para que os alunos falassem sobre a experiência. Emocionei-me quando um aluno falou que foi o melhor bimestre de aula da vida, pois ele não gostava de Educação Física e agora ele tinha feito algo que ele realmente gostou. Todos afirmaram que a dança deveria estar inserida como conteúdo das aulas. Encerramos o bimestre.

No terceiro bimestre, o conteúdo esportivo considerado foi a modalidade Futsal. Ministrado na mesma perspectiva que o conteúdo do primeiro bimestre, no entanto, discutindo como tema a “saúde” e tendo como subtema “Atividade física: dos princípios à prática sistematizada”. A discussão desse tema diz respeito ao treinamento desportivo, aos princípios do treinamento e bioenergética.

No quarto bimestre, a ginástica representou o tema principal e como subtema, “Atividade física, saúde e qualidade de vida” (alimentação, distúrbios alimentares e drogas). O estudo foi realizado à luz da teoria aliada à prática.

O conjunto dos conteúdos esportivos, dos temas transversais e respectivos subtemas compunha o norte para os docentes da disciplina objeto deste estudo, passando a vigorar a partir de 2013.

4.7. Desafios da Educação Física no Contexto Técnico Profissional

De acordo com os dados coletados, percebemos alguns desafios em relação ao ensino da EF não só no ETP, mas também nas diversas esferas (municipal, estadual e federal) e no âmbito do ensino básico. Embora a EF se apresente nos documentos oficiais com o mesmo nível de importância que os demais componentes do currículo, no cotidiano escolar essa paridade não se apresenta com tanta nitidez.

Em nossa realidade, em que os alunos estudam integralmente oito horas por dia, com uma grade curricular constituída por dezessete disciplinas, as dificuldades em relação à Educação Física aparecem de forma bem acentuada. Uma das questões que contribui para isso é o fato da disciplina EF não fazer parte do núcleo profissional, tampouco pertencer às que possuem relevância para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) aos que pretendem ingressar na Universidade utilizando o resultado do referido exame, embora já esteja incluída na Matriz de Referência do ENEM, na área de Linguagens, desde 2010.

Professor C: *Eu acho que ela é tão importante quanto às outras, pra mim ela é importante assim como a matemática língua portuguesa ela é importante... apesar de perceber que essa importância não é vista por todos obviamente até por uma questão histórica e cultural.*

O segundo fator que nos inquieta é a ideia de que a Educação Física, no meio escolar é tida como não uma disciplina que não reprova. Entendemos que a reprovação não vai mudar os rumos da Educação, mas o fato de algumas disciplinas reprovarem e outras não possibilita entendimento de que algumas são relevantes em detrimento a outras.

Outro ponto é o aceite da comunidade em relação à quebra do padrão esportivista e a aplicação de novos conteúdos. Essas dificuldades foram elencadas em diversos estudos no Brasil. No entanto, após a sistematização anteriormente mencionada, observamos através da nossa prática no cotidiano analisado que ao final do bimestre os alunos perceberam como seria interessante abrir possibilidades para novas aprendizagens.

Essa sistematização experimentada pelo *Campus Colorado* do Oeste pode ser compartilhada em encontros de formação docente com outras unidades da rede, como uma possibilidade de desenvolvimento da Educação Física. Além de configurar-se em uma forma de evitar que experiências desse tipo limitem-se ao próprio espaço não sendo discutidas e aproveitadas em outros âmbitos.

Professor B: *Eu acredito que o que está faltando é uma integração maior entre os profissionais da Educação Física dentro do Instituto mas não só dentro do Instituto, dentro do estado de Rondônia. Eu tenho visto a Educação Física fora do Instituto muito deficitária, hoje com novos profissionais a coisa está começando a melhorar, mas, ainda se falta muito para chegar a um nível satisfatório.*

Embora as discussões e o aumento da produção científica da EF já tenham mais de vinte anos, existem muitos estudos com ênfase na prática pedagógica, e poucas propostas foram e são implementadas com eficiência.

Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância.

Além disso, ao se abrir espaços para que os Temas Transversais apresentados nos PCNs possam ser discutidos como problemas enfrentados pela sociedade e obviamente refletidos na escola abrem-se portas para projetos transdisciplinares.

Entendemos que os conteúdos aqui abordados utilizando-se dos temas transversais como eixo norteador caracterizam uma perspectiva que contempla o ensino técnico profissional parcialmente.

Uma proposta que atenda os objetivos da Educação Física tem que ter clareza de que o ser humano não é composto de partes desconectadas. O intelectual, o emocional e o físico são dimensões que aparentemente estão separadas, mas, no entanto, estão em contínua interconexão.

Para que conseguíssemos atingir os objetivos da educação seria necessária maior articulação entre as disciplinas, com projetos que contribuíssem para a formação integral e articulada de todos os componentes curriculares. A relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (BRASIL, 2002).

Com relação ao espaço físico e a estrutura da escola entendemos como significativa embora o ginásio de esportes necessite de reforma visto que desde sua construção não teve nenhuma reforma geral.

Professor C: *Com relação ao espaço a escola é gentil com a gente a gente tem um espaço muito legal apesar do ginásio ele tá com problemas e tal e que precisa ser resolvido com reforma e tudo mais a gente tem um espaço muito interessante então o fato de ela ser uma “escola fazenda” te dá oportunidade de trabalhar em espaços diferentes de proporcionar os alunos a experiência motora em outros ambientes de uma outra forma isso é muito bacana acaba sendo prazeroso.*

Para amenizar e também numa perspectiva de novos olhares outros espaços podem ser utilizados e que não seja necessariamente o ginásio.

O estudo nos permitiu perspectiva de como as políticas de educação profissional, colaboram no sentido de direcionamento para a formação do trabalhador brasileiro vinculado às

exigências do mundo do trabalho. E, nesse sentido, o ensino da Educação Física tem seu papel que se explicita nas opções pedagógicas de seus professores, em suas escolhas e sistematização dos conteúdos.

Analisando a Educação Física, percebemos que os desafios ainda persistem em relação aos diálogos entre os conteúdos que melhor contemplariam a formação profissional no contexto da formação para o trabalho.

Aliar os conteúdos da cultura corporal como os esportes, ginásticas, danças jogos aos temas transversais é uma possibilidade de ensino na perspectiva da cidadania. Porém percebemos que os temas a serem trabalhados ainda não seguem uma sistematização. Seria interessante uma troca de experiências com outros profissionais da rede com a possibilidade de organização de um material didático para utilização nas aulas.

Os professores pesquisados apontaram para uma perspectiva de Educação Física voltada para os elementos da cultura corporal não deixando de lado os esportes ou as atividades para aptidão física porém em perspectiva voltadas para a promoção de debates e reflexão visando à tomada de consciência e para o exercício da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES

Discutidas as questões que envolvem a disciplina Educação Física, sejam no contexto da legalidade ou da realidade do *Campus* Colorado do Oeste, em particular os conteúdos constituintes do PPC, do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, registramos nossas considerações.

Analisar e refletir sobre os Conteúdos da Educação Física para o ETP, nos proporcionou um novo olhar sobre a prática pedagógica, que muitas vezes passa despercebida ou causando a sensação de repetição no fazer cotidiano. Ao nos aprofundarmos no tema pesquisado temos a sensação de trabalho cumprido em partes e muitas outras dúvidas nos cercam a respeito dos saberes e práticas na Educação Física.

Embora o componente estudado pareça não apresentar critérios bem definidos sua sistematização e organização são possíveis. A sistematização do IFRO Colorado do Oeste foi realizada através de discussões que buscaram de forma coerente sistematizar os conteúdos para os diferentes anos do Ensino Médio, adequando os seus objetivos ao contexto sociocultural dos alunos.

Entendemos que as diretrizes se apresentam guiadas por parâmetros que nem sempre atendem às demandas tão específicas do curso e da tipologia de aulas ofertadas em regiões longínquas, como o *locus* da pesquisa.

Percebemos que os conteúdos da Educação Física desenvolvidos hoje no IFRO Colorado do Oeste, fazem parte de um processo histórico. Os professores, são influenciados por diversas perspectivas pedagógicas, pelas experiências cotidianas ajudando-os no processo de escolha dos conteúdos que desenvolvem em suas aulas.

A prática pedagógica está intimamente ligada aos saberes docentes oriundos de diversos meios, entre eles a das experiências anteriores e a formação continuada que acontece de diversas maneiras, principalmente da ação-reflexão da prática diária.

A trajetória em busca da superação do modelo tradicional na Educação Física escolar, vem sendo construída desde meados da década de 1980. Muitos autores contribuíram com novos olhares para esta área, tentamos ao longo desse estudo investigar que conteúdos são implementados e refletir sobre sua inserção, bem como a relevância para o ensino da Educação Física, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Colorado do Oeste, apresentando alguns desafios e possibilidades, a partir da construção de caminhos para a inserção de novos conteúdos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à necessidade de os profissionais envolvidos numa determinada área conhecerem o cotidiano escolar, as diretrizes, os desafios a serem superados, bem como as possibilidades de adaptação e mudanças sistemáticas que visem à promoção de aprendizagens significativas aos que escolhem cursos técnicos, buscando superar o fazer da EF orientado pelos paradigmas reconhecidos no prefixo *ista*, como, por exemplo, o higienista e o competitivista.

Durante nossa pesquisa percebemos o comprometimento que os professores tem em relação às aulas de Educação Física, buscando quebrar os padrões voltados apenas para o esporte ou aptidão física. No entanto também percebemos a necessidade de práticas corporais efetivas e variadas.

Mesmo com o currículo abarrotado de atividades os alunos frequentam as aulas com assiduidade e participam ativamente de todas as atividades propostas pelos professores. É interessante apontar isso, pois encontramos durante a pesquisa muitas referências que tratavam da dificuldade de inserção de novos conteúdos e da participação e da motivação para a prática nas aulas de Educação Física.

Intuímos que apesar das discussões e dos avanços ocorridos na Educação do IFRO campus Colorado do Oeste ainda são necessários muitos estudos, debates e trocas de experiências para efetivação e esclarecimentos de outros temas que possam fazer parte da sistematização dos conteúdos e que enfatizem o pensar e o agir na área da educação e da Educação Física.

A Educação Física, como área de conhecimento deveria ter seu planejamento elaborado, com ações orientadas no sentido de proporcionar diferentes vivências, nas quais a questão da corporeidade poderia ser estimulada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores.

Os conteúdos das aulas buscam associar os elementos da Cultura Corporal, e os temas transversais na perspectiva da cidadania. Acreditamos que ao tratar desses temas e buscando integra-los, profissão de técnicos as aulas se tornam mais significativas.

A proposição e aplicação de novas propostas no âmbito da Educação Física escolar são possíveis e desejáveis, mas para que essas propostas se consolidem é necessário um maior comprometimento na realização de estudos que se aproximem da realidade dos professores e, principalmente, dos alunos.

As aulas de Educação Física tentam ainda inserir os alunos em uma perspectiva do lazer, e o resultado é um evento onde os alunos criam atividades de lazer utilizando todo o espaço escolar em um evento denominado “Dia do Lazer”. Com objetivo de relacionar o lazer e o trabalho.

Outro fator que considerável é a disciplina dos alunos, muitas escolas lidam com esse problema a nível de Brasil, no caso de Colorado os alunos são disciplinados em relação ao comportamento e as relações com outros alunos e professores.

Outro ponto interessante e digno de apontamento são os treinamentos voltados para as competições locais, regionais e nacionais. Desde a criação da EFACO, os treinamentos são desenvolvidos paralelamente as aulas. Embora os alunos estudem de manhã e a tarde os professores não medem esforços e com a participação dos alunos e realizam os treinos no horário de almoço, no anexo III o quadro apresenta as premiações das competições que a instituição conquistou entre 1996 a 2013.

Finalmente, convém registramos que à disciplina Educação Física em cursos, técnicos integrados ao ensino médio, cabem às tarefas de constituição de espaços sociais, aprendizagens, valores éticos e morais, favorecimento de habilidades de aprender a aprender, ressignificação de práticas corporais, possibilitando o reconhecimento e valorização de conquistas individuais e coletivas, simultaneamente de forma que os alunos descubram, compreendam e vivam plenamente sua corporeidade.

Percebemos que o currículo é um instrumento dinâmico e que futuramente poderá sofrer novas alterações para atender às novas demandas que possam vir a surgir, na realidade local e a depender daqueles que a constituem. Principalmente tratando-se de um curso integrado como é o caso de Colorado do Oeste.

Ao finalizarmos esta dissertação não poderia deixar de considerar a expressiva aquisição de conhecimentos adquirida a partir de um curso de mestrado e elaboração deste trabalho. Agradecer aos meus colegas pelas oportunas trocas de experiências e apoio, e principalmente aos meus alunos que fazem parte da minha trajetória de vida profissional.

6. REFERÊNCIAS

- BARROS JUNIOR, B. L. DE. **A Educação Física Escolar no Contexto do IF SERTÃO-PE: Limites, Possibilidades e Desafios Diante do Mundo do Trabalho**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. 2010.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico: Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL, MEC. **Lei nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Concepções e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília**. MEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.
- COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
- CUPOLILLO. A. V. **Corporeidade e Conhecimento Diálogos Necessários à Educação Física e à escola**. (Dissertação de Doutorado). RJ, 2007.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.
- DELORS, J. (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez. p. 89-102.
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- GARIGLIO, J. A. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. (Dissertação de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2004.
- HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Reformulação aprovada pela

Resolução nº 07/2010/CONSUP/IFRO. Nova reformulação aprovada *ad referendum* pela Resolução nº 37/2011/CONSUP/IFRO. Colorado do Oeste, 2011.

KUENZER, A. Z. **A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. Documento final sobre a reforma do ensino profissional:** Curitiba; Domingos Leite Lima Filho (org.) Curitiba SINDOCEFET – PR, 1999. P-87 – 107.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo, Cortez, 2009.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

MANFREDI, S. M.. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, J. R.. **Ensino Técnico e Sustentabilidade: O Papel do Egresso da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO.** (Dissertação de mestrado) UFRRJ - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, 2009.

RESENDE, A. B. A. P. **Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina:** percalços e possibilidades ao longo dos anos. (Dissertação de mestrado) UFRRJ - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, 2009.

SCARPATO.M. (org.). **Educação Física – Como planejar as aulas na educação básica.** SP, Avercamp, 2007.

SHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul,2000.

SILVA, S.C DA. **O processo ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física, no curso técnico em agropecuária do IFMT.**(Dissertação de Mestrado), RJ, 2011.

SOARES.A.M.D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos Anos 90: Regulação ou Emancipação?.** (Dissertação de Doutorado), RJ, 2003.

SOARES C.L. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade.** Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, 1996.

TARDIF, M.. **Saberes Docentes e Formação Profissional.**15ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

7. ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRO

DATA: HORÁRIO DO INÍCIO DA ENTREVISTA:

LOCAL:

ENTREVISTADO: Professor "A"

ENTREVISTADOR (E): Viviane Kaim Horn

E: Qual sua formação (Ano, local, nível)?

E: Há quanto tempo trabalha na Instituição?

E: Ano de ingresso na instituição? Como se deu o ingresso?

E: Você teve outras experiências docentes antes do ingresso no IFRO? Quais? De que maneira estas contribuíram ou não com sua formação e atuação profissional?

E: Quando você ensina Educação Física, quais seus objetivos? O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física?

E: Como era as aulas de Educação Física no período em que a escola era Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (1995-2008)? Eram realizadas em que horário e qual quantidade? Houve modificações após a criação dos IFs?

E: Quais eram os principais desafios no Ensino da Educação Física na antiga Escola Agrotécnica?

E: Em relação aos planejamentos (aulas e anuais) como eram realizados: coletivamente ou individual? Eram direcionados pela escola ou livre? Eram aplicados ou eram apenas realizados como tarefa burocrática pedida pela escola?

E: Quais os conteúdos que eram (são) abordados nas suas aulas? Como era (é) sua prática pedagógica?

E: Qual sua visão em relação à disciplina de Educação Física dentro de uma escola de ensino profissionalizante?

E: Como você situa a sua disciplina comparando com as demais disciplinas da escola, em relação a: grau de importância, apoio pedagógico e recursos didáticos pedagógicos?

E: Qual sua avaliação dos materiais didáticos pedagógicos e a infraestrutura da Ed. Física no IFRO – Campus Colorado do Oeste?

E: Como foi ser profissional de Educação Física no IFRO Campus Colorado do Oeste?

E: Como é feito o planejamento do Componente Curricular Educação Física atualmente? Quais os conteúdos abordados? Como é realizado (conjuntamente ou individualmente).

E: Você acredita que deva ser feita alguma mudança para melhorar a aplicação da disciplina de Educação Física? Caso acredite, o que sugere?

ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRO

DATA: HORÁRIO DO INÍCIO DA ENTREVISTA:

LOCAL:

ENTREVISTADO: Professor "B"

ENTREVISTADOR (E): Viviane Kaim Horn

E: Qual sua formação (Ano, local, nível)?

E: Quanto tempo trabalhou no IFRO – Campus Colorado do Oeste.

E: Ano de ingresso na instituição. Como se deu o ingresso.

E: Você teve outras experiências docentes antes do ingresso no IFRO? Quais? De que maneira estas contribuíram ou não com sua formação?

E: Quando você ensina Educação Física, quais seus objetivos? O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física?

E: Como era as aulas de Educação Física no período em que a escola era Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (1995-2008)? Eram realizadas em que horário e qual quantidade? Houve modificações após a criação dos IFs?

E: Quais eram os principais desafios no Ensino da Educação Física na antiga Escola Agrotécnica?

E: Em relação aos planejamentos (aulas e anuais) como eram realizados: coletivamente ou individual? Eram direcionados pela escola ou livre? Eram aplicados ou eram apenas realizados como tarefa burocrática pedida pela escola?

E: Quais os conteúdos que eram (são) abordados nas suas aulas? Como era (é) sua prática pedagógica?

E: Qual sua visão em relação à disciplina de Educação Física dentro de uma escola de ensino profissionalizante?

E: Como você situa a sua disciplina comparando com as demais disciplinas da escola, em relação a: grau de importância, apoio da direção e recursos didáticos pedagógicos?

E: Você acredita que deva ser feita alguma mudança para melhorar a aplicação da disciplina de Educação Física? Caso acredite, o que sugere?

E: Como foi ser profissional de Educação Física no IFRO Campus Colorado do Oeste?

ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRO

DATA: HORÁRIO DO INÍCIO DA ENTREVISTA:

LOCAL:

ENTREVISTADO: Professor “C”

ENTREVISTADOR (E): Viviane Kaim Horn

E: Qual sua formação (Ano, local, nível)?

E: Há quanto tempo trabalha na Instituição.

E: Ano de ingresso na instituição. Como se deu o ingresso.

E: Você teve outras experiências docentes antes do ingresso no IFRO? Quais? De que maneira estas contribuíram ou não com sua formação?

E: Quando você ensina Educação Física, quais seus objetivos? O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física?

E: Quais os conteúdos são abordados nas suas aulas? Como é sua prática pedagógica?

E: Qual sua visão em relação à disciplina de Educação Física dentro de uma escola de ensino profissionalizante?

E: Como você situa a sua disciplina comparando com as demais disciplinas da escola, em relação a: grau de importância, apoio da equipe pedagógica e recursos didáticos pedagógicos?

E: Qual sua avaliação dos materiais didáticos pedagógicos e a infraestrutura da Ed. Física no IFRO – Campus Colorado do Oeste?

E: Como é feito o planejamento do Componente Curricular Educação Física atualmente? Quais os conteúdos abordados? Como é realizado (conjuntamente ou individualmente).

E: Como é ser profissional de Educação Física no IFRO Campus Colorado do Oeste?

E: Você acredita que deva ser feita alguma mudança para melhorar a aplicação do componente curricular Educação Física? Caso acredite, o que sugere?

**ANEXO II: QUADRO DE COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO ANO/
CONTEÚDOS, A PARTIR DOS TEMAS TRANSVERSAIS, ELABORADO PELOS
PROFESSORES DO CAMPUS COLORADO DO OESTE**

COMPETÊNCIAS E.F.	ANO/BIMESTRE/CONTEÚDOS
(1) Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.	2º Ano / 1º Bimestre/ Pluralidade Cultural: A cultura corporal de movimento e sua diversidade (intento da E.F. na escola)
	3º Ano / 2º Bimestre / Saúde - Atividade física dos princípios à prática sistematizada
2) Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.	1º Ano / 1º Bimestre/ Ética - A Cultura Corporal: Regra, Ética e Sociedade.
	1º Ano / 3º Bimestre/ Ética - Competição <i>versus</i> Cooperação: Uma prática para além do Esporte.
	3º Ano/3º Bimestre/Saúde - Atividade física: dos princípios à prática sistematizada.
3) Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.	1º Ano/ 2º Bimestre/ Orientação Sexual - Atividade Física e Gênero.
	2º Ano / 3º Bimestre/ Meio Ambiente - Atividades Físicas e natureza.
	3º Ano/1º Bimestre/ Trabalho e Consumo - Esporte: fenômeno cultural do entretenimento e do trabalho.
4) Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.	1º Ano / 3º Bimestre/ Ética - Competição <i>versus</i> Cooperação: Uma prática para além do Esporte.
	2º Ano / 4º Bimestre/ Meio Ambiente - Cidade, lazer e políticas públicas.
	3º Ano/ 2º Bimestre/ Trabalho e Consumo - Padrões de beleza.
5) Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.	2º Ano / 4º Bimestre/ Meio Ambiente - Cidade, lazer e políticas públicas.
	3º Ano/1º Bimestre/ Trabalho e Consumo - Esporte: fenômeno cultural do entretenimento e do trabalho.
<i>Investigação e Compreensão</i>	
6) Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.	1º Ano / 1º Bimestre/ Ética - A Cultura Corporal: Regra, Ética e Sociedade.
	1º Ano/ 4º Bimestre/ Orientação Sexual – O Corpo e suas relações com a sexualidade: DSTS, Métodos contraceptivos e gravidez precoce.
	3º Ano/3º Bimestre/ Saúde - Atividade física: dos princípios à prática sistematizada.
7) Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.	3º Ano -3º Ano/3º Bimestre/ Saúde -Atividade física dos princípios à prática sistematizada.

8) Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.	2º Ano/ 4º Bimestre/ Meio Ambiente – Cidade, lazer e políticas públicas.
	3º Ano/ 4º Bimestre/ Saúde - Atividade física, saúde e qualidade de vida (alimentação, distúrbios alimentares e drogas).
	3º Ano/2º Bimestre/ Trabalho e Consumo - Padrões de Beleza.
<i>Contextualização sociocultural</i>	
9) Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.	1º Ano/ 2º Bimestre/ Orientação Sexual – Atividade Física e Gênero.
	2º Ano/ 2º Bimestre/ Pluralidade Cultural - Atividade Física, outras necessidades e inclusão.
	3º Ano/ 4º Bimestre/ Saúde- Atividade física, saúde e qualidade de vida (alimentação, distúrbios alimentares e drogas).

**ANEXO III: QUADRO DE PREMIAÇÕES QUE A ESCOLA OBTVEU DE 1995 A
2013 EM COMPETIÇÕES**

Ano	Competição	Categoria/Sexo	Modalidade	Colocação
1996	174 ANOS DE INDEPENDENCIA	-	Atletismo	1º Lugar
1997	I JOGOS DA PÁTRIA	Feminino	Vôlei	3º Lugar
	I JOGOS DA PATRIA	2º Grau/Masculino	Vôlei	1º Lugar
	INTERCOLEGIAL	-	Futsal	3º Lugar
2000	JOGOS DA PÁTRIA	2º Grau/Masculino	Futsal	1º Lugar
	JOGOS DA PATRIA	2º Grau/Feminino	Vôlei	2º Lugar
	JOGOS DA PÁTRIA	2º Grau/Masculino	Vôlei	1º Lugar
2001	JOER	Juvenil/Feminino	Handebol	1º Lugar
	JOER	Juvenil/Feminino	Xadrez	1º Lugar
	JOER	Feminino	Atletismo	1º Lugar
2002	JOER	Feminino	Tênis de mesa	1º Lugar
	JOER	Masculino	Handebol	1º Lugar
	JOER	Feminino	Handebol	1º Lugar
	JOER	Juvenil/Feminino	Tênis de Mesa	1º Lugar
2003	JOER	Juvenil/Masculino	Tênis de Mesa	2º Lugar
	JOER	Masculino	Handebol	2º Lugar
	JOER	Juvenil/masculino	Judô	1º Lugar
	JOER	Juvenil/Feminino	Handebol	1º Lugar
	JOER	Juvenil/Masculino	Atletismo	2º Lugar
	COPA Cidade	-	Handebol	2º Lugar
2005	CER	Masculino/Juvenil	Handebol	1ºLugar
	CER	Feminino/Juvenil	Handebol	2º Lugar
2006	JOER	Juvenil/Feminino	Tênis de mesa	1º Lugar
	CER	Juvenil/Masculino	Futebol	2º Lugar
	CER	Juvenil/Masculino	Handebol	1º Lugar
	CER	Juvenil/Masculino	Futsal	2º Lugar
2007	CER	Juvenil/masculino	Handebol	2º Lugar
	JOCAN (Manaus)	Feminino	Handebol	2º Lugar
	JOCAN (Manaus)	Masculino	Handebol	3º Lugar
2008	V JOCAN	-	Xadrez	3º Lugar
	V JOCAN	Feminino	Handebol	3º Lugar
	V JOCAN	Masculino	Handebol	2º Lugar
	CER	Juvenil/Masculino	Handebol	2º Lugar
2009	JIFEN	Feminino	Handebol	2º Lugar
	JIFEN	Feminino	Xadrez	3º Lugar

	JIFEN	Masculino	Xadrez	3º Lugar
	JIFEN	Feminino	Xadrez	1º Lugar
2010	JOER	Juvenil/Masculino	Tae-kwon-do	3º Lugar
	JOER	Juvenil/Masculino	Vôlei de Areia	1º Lugar
	JOER	Juvenil/Feminino	Karatê	1º Lugar
	JIFEN	Feminino	Atletismo	2º Lugar
	JIFEN	Masculino	Vôlei de areia	3º Lugar
2011	JOER	Juvenil/Masculino	Futsal	2º Lugar
2012	JOER	Juvenil/Masculino	Futsal	3º Lugar
2013	JIF's	Masculino	Futsal	1º Lugar
	JIF's	Feminino	Futsal	2º Lugar
	JIF's	Masculino	Judô	3º Lugar
	JIF's	Feminino	Judô	2º Lugar
	JIF's	Masculino	Handebol	3º Lugar
	OER	Juvenil/masculino	Handebol	3º Lugar
	OER	Juvenil/Feminino	Xadrez	2º Lugar
	OER	Juvenil/Masculino	Vôlei de praia	2º Lugar

O quadro apresenta as competições nas quais a escola conquistou colocações expressivas de 1º, 2º e 3º lugares, havendo registros por meio de troféus que estão expostos na sala da Direção Geral da Escola e na entrada da Biblioteca. Embora a quantidade aqui registrada seja muito significativa ainda há inúmeros troféus que não trazem a competição, ano e modalidade, sendo que estes foram desconsiderados.

ANEXO IV: SITUAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL - DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Pesquisador: Viviane Kaim Horn
Área Temática:
Versão:
CAAE: 30658814.0.0000.5300
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 650.887
Data da Relatoria: 28/04/2014
Apresentação do Projeto: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL –DESAFIOS E POSSIBILIDADES.
Objetivo da Pesquisa: Identificar os conteúdos da disciplina Educação Física trabalhados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Colorado do Oeste, analisando possibilidades e desafios deste componente curricular para a ETP.
Avaliação dos Riscos e Benefícios: não há, pesquisa documental.
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Em uma análise histórica de uma disciplina que tem o objetivo da formação integral nos seus aspectos físico, moral, intelectual e político, preocupamo-nos com o embasamento legal e a legitimidade da prática pedagógica da EF no cotidiano escolar. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, elegemos como instrumento de coleta de dados a entrevista a observação participante e a análise documental.
Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO Município: PORTO VELHO Telefone: (691)182-2111 E-mail: relatoria@unir.br;cep.unir@yahoo.com.br
<small>Página 01 de 02</small>

Continuação do Parecer: 650.857

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendeu a resolução 441 12 maio 2011.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sou favorável aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000

UF: RO **Município:** PORTO VELHO

Telefone: (691)162-2111

E-mail: reitoria@unir.br; cep.unir@yahoo.com.br