

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CTUR –**  
**ENTRELAÇAMENTOS COTIDIANOS E POSSIBILIDADES**  
**PEDAGÓGICAS**

**REGIANE DE SOUZA COSTA**

**2010**

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

**CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CTUR –  
ENTRELAÇAMENTOS COTIDIANOS E POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS**

**REGIANE DE SOUZA COSTA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Nádia Maria Pereira de Souza**

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  
Dezembro de 2010

796.07

C837c

T

Costa, Regiane de Souza, 1985-  
Configuração da educação física no CTUR  
- entrelaçamentos cotidianos e  
possibilidades pedagógicas / Regiane de  
Souza Costa - 2010.  
104 f.; il.

Orientador: Nádia Maria Pereira de  
Souza.

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

Bibliografia: f. 80-87

1. Educação física (segundo grau) -  
Teses. 2. Educação física - Aspectos  
sociais - Teses. 3. Educação física para  
adolescentes - Teses. 4. Pedagogia crítica  
- Teses. I. Souza, Nádia Maria Pereira de,  
1962. II. Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola. III. Título.

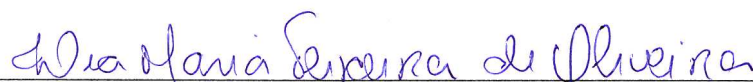
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

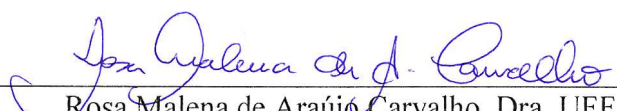
REGIANE DE SOUZA COSTA

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 15 de dezembro de 2010.

  
\_\_\_\_\_  
Nadia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Rosa Malena de Araújo Carvalho, Dra. UFF

## **DEDICATÓRIA**

À vida, ao silêncio da madrugada e ao clarear do dia.

Aos meninos e meninas, em vida escolar, que nos fazem reformular as práticas e pensar diante dos seus/nossos desafios.

Aos meninos e meninas que não tiveram oportunidade de partilhar o ambiente escolar e a diversidade do conhecimento, sistematizado na escola.

Aos colegas, professores, que lutam, cansam e ressurgem das cinzas, dos profundos e numerosos percalços político-educacionais.

Às contrapropostas à hegemonia das relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

À contemporaneidade e suas insurgências que apontam para a democracia publicizada, para a justiça, para a equidade, para a crítica, para a emancipação e para a solidariedade na(s) sociedade(s).

Aos meus pais, queridos, que tanto me ensinaram com sua história de vida e não se abateram diante dos desafios econômicos e sociais. Verdadeiros guerreiros de armadura frágil, caráter inviolável e, essencialmente, solidários, dignos de minha eterna idolatração.

## AGRADECIMENTOS

Aos Deuses e Deusas, mitificados ou não, intercessores na renovação da minha força e paciência.

Ao Amor, um sentimento que fez a diferença na minha formação para a vida, representado pela família e amigos e reinventado pelo *Vini* quando me faz feliz a cada dia - *Minha família, Meu Amigo e Meu Amor!*

Aos meus irmãos que sempre me encorajaram a buscar os meus objetivos. Minha fonte segura que sempre estará esperando por mim.

Às escolas públicas e de qualidade, das quais pude fazer parte, que permitiram conhecer o patrimônio cultural da humanidade, formando-me, certamente, para a transformação da sociedade.

Aos amigos e amigas, distantes, mas que nunca esquecidos em minha latente lembrança, que me fazem saudosista e feliz pelas vivências construídas.

Aos amigos e amigas presentes no tempo e no espaço, pela alegria com que me atravessa, pelo entendimento das minhas angústias, pelo silenciamento diante dos meus desabafos, pelos pequenos gestos, olhares e sorrisos que fazem a vida valer mais à pena.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e Pedrinho, pela representação dos seus olhares e pela felicidade que me completa quando compartilhamos os mesmos momentos.

À minha querida amiga Nádia pelo seu companheirismo, cumplicidade e confiança; pelo aprendizado que me proporcionou tratar a educação física com seriedade, compromisso e dedicação; pela paciência diante das minhas singularidades, anseios e inquietações; pelas conversas e conselhos que me erguiam; por acreditar em mim e gritar isso aos sete mares. Muito mais que uma competente orientadora você se fez incrível em minha vida.

Ao PPGEA por ter me apadrinhado e confiado nas minhas possibilidades construtivas; por ter colaborado para a apropriação dos conhecimentos que me cercaram no período do mestrado; por me proporcionar terrenos sócio-educacionais até então não visitados; por me auxiliar na revisão dos meus princípios e propósitos.

Aos professores pela compreensão quando questionados, pela condução e socialização da sua sabedoria e pela postura crítica com que tratam a educação brasileira.

Ao Eduardo e aos estudantes do CTUR por contribuírem com este trabalho.

Aos colegas de turma pelos calorosos momentos de confraternização, pela parceria e pela maneira como valorizam a vida, os amigos e as crenças.

Às dificuldades, inquietações e angústias, tão companheiras nesta trajetória quanto colaboradora para a minha superação e crescimento.

## RESUMO

COSTA, Regiane de S. **Configuração da Educação Física no CTUR – Entrelaçamentos Cotidianos e Possibilidades Pedagógicas**. 2010. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Esta dissertação está fundamentada na pesquisa realizada no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR/UFRRJ), contando com a participação de estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, um dos professores de Educação Física da escola e, ainda, uma observadora dos processos pedagógicos. Traz consigo a preocupação central com uma Educação Física crítica e emancipatória e seus elementos constitutivos para a formação humana/profissional. Apresentou como objetivo geral investigar a manifestação da Educação Física Escolar como componente curricular da Educação Profissional Agrícola do CTUR. Para tanto, debruçou-se sobre um aporte teórico-metodológico que permitiu captar as variações cotidianas dispostas na realidade. Contou com a Abordagem Qualitativa de Pesquisa em Educação, tendo a Metodologia da Pesquisa-Ação o seu principal eixo orientador. Sob esta fundamentação foi possível conhecer, num primeiro momento, como a Educação Física se manifestou nos anos escolares, com base na relação objetivos-métodos-avaliação. Num segundo momento, foram utilizadas as descrições quanto à configuração da Educação Física nos anos anteriores para que fossem construídas, pelo coletivo envolvido na pesquisa, oficinas temáticas, visando possibilitar um processo de sensibilização/reflexão diante da pluralidade de interpretações que esta área é capaz de apresentar. Os temas orientadores das oficinas foram baseados na Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009, reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação. A conjugação dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, das entrevistas, dos relatos dos estudantes e das observações dos espaçotempos pedagógicos sinalizou que a Educação Física, quando tratada nas suas múltiplas possibilidades interpretativas, apoiando-se na criticidade, se apresenta como um importante componente para a formação do homem, numa perspectiva holística.

**Palavras-chave:** Formação Holística. Emancipação. Criticidade.

## ABSTRACT

COSTA, Regiane de S. **Configuration of Physical Education at CTUR - Everyday twists Pedagogical and Possibilities.** 2010. 104 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

This dissertation is based on research conducted at the Technical College of Rural University (CTUR / UFRRJ), with the participation of students in 3rd year of the Technical Course in Agricultural Structure, one of the teachers of Physical Education School and also an observer of pedagogical processes. Brings with it the main concern a critical and emancipatory Physical Education and its elements for the human / professional formation. Its objective is to investigate the manifestation of physical education as a curricular component of the Vocation Agricultural Education from CTUR. For this, it's focused on a theoretical and methodological framework that allowed capture changes in everyday reality. Approach based on Qualitative Research in Education, and the Methodology of Action Research as its main key element. Under this reasoning was possible to know at first, such as physical education was manifested in the school years, based on the relation-goals-assessment methods. Secondly, the descriptions were used as the setting of Physical Education in previous years that were built by the group involved in research, workshops, aiming to foster a process of awareness / reflection on the plurality of interpretations that this area is able to present. The guiding themes of the workshops were based on the Matrix Reference to the New ENEM 2009, rephrasing the National Examination of Secondary Education proposed by the Ministry of Education. Combining the data obtained from the questionnaires, interviews, reports from students and the observations indicated that the "spacetimes" teaching physical education, when treated in its many possible interpretations, relying on the criticality, presents itself as an important component for the formation of man, in a holistic manner.

**Key Word:** Training Holistic. Emancipation. Criticality.



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação Metodológica da Pesquisa .....	40
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Reconhecimento da escola.....	58
<b>Tabela 2</b> – Razões que influenciaram na escolha da escola .....	58
<b>Tabela 3</b> – Perspectiva profissional dos estudantes.....	59
<b>Tabela 4</b> – Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física .....	59
<b>Tabela 5</b> – Métodos mais utilizados nas aulas de Educação Física.....	61
<b>Tabela 6</b> – Procedimentos de Avaliação predominantes nas aulas de Educação Física.....	61
<b>Tabela 7</b> – Você considera a Educação Física importante na sua formação como cidadão? ....	62
<b>Tabela 8</b> – Indicação da preferência pelos temas trabalhados nas oficinas.....	64
<b>Tabela 9</b> – Opinião dos estudantes quanto à estrutura das oficinas temáticas .....	64
<b>Tabela 10</b> – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 1 – Corpo, Linguagem e Expressão .....	65
<b>Tabela 11</b> – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 2 – Esporte de Alto Rendimento e Esporte Escolar.....	66
<b>Tabela 12</b> – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 3 – Gênero e Práticas Corporais.....	68
<b>Tabela 13</b> – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 4 – Qualidade de Vida e Educação Física .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANC</b>	Assembléia Nacional Constituinte
<b>CANP</b>	Colégio Agrotécnico da Universidade Federal Fluminense
<b>CEFD/UFES</b>	Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo
<b>CEFET</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CEFOQ</b>	Centro de Ciências da Educação Formação de Professores
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CNI</b>	Confederação Nacional de Indústria
<b>CONDETUF</b>	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
<b>CONEAF</b>	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
<b>CONSU</b>	Conselho Universitário
<b>CTED</b>	Colégio Técnico de Economia Doméstica
<b>CTUR</b>	Colégio Técnico da Universidade Rural
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FIMS</b>	Federação Internacional de Medicina do Esporte
<b>H1N1</b>	Vírus Influenza A
<b>IFET</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PCdoB</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PDT</b>	Partido Democrático Trabalhista
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNEE'S</b>	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>PPGEA</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
<b>UEPE</b>	Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFTPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	4
2.1	Políticas Educacionais e Educação Profissional – Tecendo diálogos .....	4
2.2	O CTUR: perspectivas na Educação Profissional – Contextos Macro e micro.....	15
2.3	A Educação Física – emergências pós-1980 e a dinâmica sócio-educacional .....	25
2.4	A Educação Física e a Proposta do Novo ENEM – 2009 .....	33
3	<b>A PESQUISA E A PROPOSTA METODOLÓGICA – UMA CONSTRUÇÃO</b> .....	35
3.1	Participantes Envolvidos .....	37
3.2	A Metodologia construída .....	38
3.3	Objetivos do Estudo e os Apontamentos Metodológicos.....	45
3.4	O Ciclo da Pesquisa.....	45
3.5	As Oficinas Temáticas.....	48
4	<b>RESULTADOS</b> .....	57
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
6	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
7	<b>ANEXOS</b> .....	88

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa realizada com os sujeitos que compõem o cotidiano do CTUR – Colégio Técnico da Universidade Rural –, na especificidade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras.

Constituiu-se pelo caráter investigativo tendo em vista a preocupação com a Educação Física enquanto componente da formação humana, histórica e social no sentido de contribuir para o processo de apropriação dos conhecimentos científico-culturais. As concepções epistemológicas que sustentaram esta proposição fizeram-se expressivas com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após a década de 1980, procurando romper com ranços da Ditadura Civil-Militar e com uma fundamentação pautada nos sentidos higienista, utilitarista, terapêutico, esportivista e instrumental.

Os educadores progressistas, neste período, voltaram sua atenção para a relação educação-sociedade, salientando a emergente necessidade de exercitar a crítica social como contraproposta às representações simbólicas trazidas pelo senso comum e pelas ideias conservadoras, autoritárias e hegemônicas.

Nessa perspectiva os vários campos do saber, caracteristicamente da grande área de Humanas, iniciaram um processo visando repensar a sua prática pedagógica. A Educação Física acompanhou este movimento na tentativa de buscar orientações e princípios que a sustentassem, já que as argumentações a respeito do seu vínculo com os determinantes políticos e econômicos, não mais se constituíam como indicadores da sua identidade. Era necessário ir além da visão reducionista e dicotomizadora para o trato com o corpo.

Para tanto, após sucessivos processos de discussões conceituais foram apresentadas algumas facetas que compuseram o objeto de estudo da Educação Física, reconhecido por alguns autores como Cultura Corporal. Estas trouxeram consigo possibilidades interpretativas, pautadas na criticidade, na dinamicidade das evidências cotidianas, na dialogicidade para com os componentes incidentes num determinado fenômeno, na complexidade que admite tessituras de diversos olhares e na pluralidade cultural que se apresenta aos corpos, unos e múltiplos, individuais e sociais.

Debruçado nas abordagens crítica e emancipatória, este trabalho procurou caracterizar a Educação Física Escolar do CTUR, num primeiro momento, para que a partir dos pressupostos formativos da realidade, fossem mediadas vivências que iniciassem um processo de sensibilização/reflexão sobre os seus pilares legitimadores na escola, reinventando as possibilidades pedagógicas.

A justificativa deste trabalho recaiu na amplitude da formação proporcionada pela Rede Profissional de Ensino, uma instituição que dialoga tanto com uma formação propedêutica, como com as expectativas do mercado de trabalho. Conhecer os ingredientes desta formação se fez importante, acreditando ser a Educação Física um dos componentes para uma formação holística na contemporaneidade.

O aporte teórico orientador, bem como a perspectiva crítico-transformadora de intervenção colaboraram com a organização dos objetivos iniciais da proposta e encaminharam considerações sobre uma Educação Física possível diante da riqueza cotidiana do CTUR.

O **Objetivo Geral** foi *Investigar a manifestação da Educação Física Escolar como componente curricular da Educação Profissional Agrícola do Colégio Técnico da Universidade Rural.*

Os **Objetivos Específicos** foram:

- Analisar os documentos oficiais que orientaram pedagógica e institucionalmente o CTUR;
- Conhecer os conteúdos, os métodos e os procedimentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física nos anos anteriores da formação do Ensino Médio/Técnico;
- Construir, coletivamente (estudantes e pesquisadora), vivências (teórico-práticas), cujos temas foram componentes do currículo da Educação Física, expressos na Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009;
- Analisar a contribuição da Educação Física Escolar na formação humana e profissional dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica.

Os tópicos presentes neste trabalho revisitaram estes objetivos sinalizando algumas referências explicativas, que auxiliaram a compreensão da realidade, visando aprofundar a problemática inicial – *Como a relação objetivos-métodos-avaliação nas aulas de Educação Física do CTUR contribui para uma formação crítica e social dos sujeitos que integram esta dinâmica?*

Foram levantados três desdobramentos para esta problemática. São eles: a relação objetivos-métodos-avaliação perpassa pela ação docente; a formação docente influencia esta relação e, por sua vez, a perspectiva de formação dos discentes; e a(s) representação(ões) docente-discentes sobre a finalidade da Educação Física orientará(rão) o seu propósito formativo.

Estas hipóteses, construídas, desconstruídas e reconstruídas cotidianamente durante a pesquisa inserem-se na linha “**Metodologia do Ensino e da Pesquisa para a Educação Agrícola**”, na área que se propõe a colaborar para a discussão da Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA/UFRRJ, neste caso, sob a ótica da Educação Física.

O corpo deste trabalho foi construído a partir deste eixo central, propulsor da pesquisa em si, estruturado em seções que se encarregaram de problematizar e, ao mesmo tempo, contextualizar, as ocorrências no CTUR, tecendo correlações para um possível entendimento da Educação Física nesta instituição de ensino.

Dessa forma, a seção 2.1 trata de aspectos ligados às *Políticas Educacionais e Educação Profissional*, buscando subsídios no contexto histórico, visando contribuir com o entendimento de algumas ocorrências na Rede Federal, ponto de inserção do objeto de estudo deste trabalho.

A seção seguinte *O CTUR: perspectivas na Educação Profissional* procurou estabelecer um paralelo entre os contextos macro – a Rede Federal de Educação Profissional – e o micro – as representações e posicionamentos do CTUR diante dos direcionamentos macro-políticos, como a recente decisão por não integrar os Institutos Federais, proposta do Governo Federal. Nesta seção há uma caracterização do CTUR, desde a sua criação, a partir de um breve histórico, até as suas finalidades atuais, representadas no Projeto Político Pedagógico.

Na sequência apresentou-se um referencial teórico acerca da Educação Física pós década de 1980 e as concepções orientadoras consideradas no processo de intervenção/ação, presente no trabalho, através do caminho metodológico traçado.

A seção delimitadora do tópico Revisão de Literatura foi representada pelas ‘novas’ referências da proposta do Ministério da Educação para o Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de 2009. A Matriz de Referência deste documento, bem como o objeto de estudo da Educação Física, enquanto integrante da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contribuíram para a construção dos temas/conteúdos que auxiliaram a proposta metodológica de intervenção/ação deste trabalho, expressa através das oficinas pedagógicas.

No terceiro tópico foram apresentadas as orientações metodológicas que conduziram os passos deste trabalho, a partir das potencialidades e limitações encontradas no CTUR, no momento da pesquisa. Nele são descritas e caracterizadas as ações de pesquisa, sob íntimo

apoio dos autores considerados.

No quarto tópico foi possível conhecer alguns resultados e as discussões oriundas deles, conjugando os olhares dos participantes, que juntos, construíram este trabalho, atribuindo ao objeto de estudo várias possibilidades interpretativas, que nas Considerações Finais, se fazem significativas.

O presente trabalho, dentro da sua especificidade, apresentou contribuições para a Educação Física na Rede Federal de Ensino, pois teve a sua origem nela, cresceu a partir das orientações dela e se voltou a ela, retroalimentando o processo de construção de identidades e rememoração dos seus símbolos constitutivos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Políticas Educacionais e Educação Profissional – Tecendo diálogos

Esta seção apresenta um breve referencial teórico acerca das Políticas Educacionais, que orientaram e orientam a Educação Profissional Brasileira, incidindo, expressivamente, no funcionamento político-pedagógico do Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR –, instituição de ensino vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – e componente do quadro do Ensino Técnico da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC. Procurou pontuar um conjunto de leis federais existentes até os dias atuais, traçando as correlações necessárias para o entendimento das ocorrências e desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Profissional, bem como para a consistência do seu conjunto de propósitos e finalidades.

Considerou-se, no corpo desta seção, as bases legais, conhecidas como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira e algumas complementares, compreendidas num recorte temporal de 1961 até os dias atuais. A ideia de conjugar um momento histórico pelo qual passou a Educação Profissional foi pensada visando facilitar o entendimento dos acontecimentos legais para, assim, direcionar os pontos de análise. Entretanto, sabe-se que na trama da história é presente a dinamicidade e o entrelaçamento de situações e fatos, consubstanciando idas e vindas de concepções, ranços e avanços na realidade escolar, deflagrando um processo atravessado de correlações, continuidades e contemporaneidades. Nesse sentido, o recorte histórico apresentado é incapaz de dar conta da totalidade da temática, todavia, procurou corporificar e contextualizar o objeto de estudo – uma instituição federal e a Educação Física contida nela.

Reconhece-se, neste trabalho, a íntima relação entre as esferas sociais, políticas e econômicas e sua incidência nos processos formativos, sistematizados no âmbito escolar. O conjunto de transformações político-econômicas, nas últimas décadas, contribuiu para uma mudança histórico-cultural da sociedade. Desde 1996, com a edição da Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB), em vigor atualmente, e da série de medidas legais (decretos, pareceres e resoluções) que a sucederam, vem se implementando uma reforma educacional que introduziu profundas modificações no Ensino Profissional. Precedendo esta análise fez-se necessário, anteceder as discussões sobre a atual LDB, visando conhecer o percurso legal e político das diretrizes responsáveis, num passado recente, pela organização e funcionamento escolar.

O recorte histórico apresentado inicia-se com a LDB de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024, responsável pelos ditames na educação brasileira da época. Antes da promulgação da mesma as sinalizações sobre a educação agrícola foram compostas pelas caracterizações a seguir.

O Ensino Agrícola foi formalmente constituído pela Família Real no Brasil a partir do anseio de D. João VI por um Curso de Agricultura, que servisse de modelo a outras províncias. Para tanto, em 1861, foi criada a primeira escola de Ensino Agrícola. Logo em seguida o propósito recaí sobre o processo de construção da nação que acolheria a corte portuguesa. A preocupação, então, foi com a criação de cursos superiores para formar as elites que comporiam administrativamente o país. Nesse sentido, o ensino de 3º grau ganha evidência. O ensino de 1º e 2º graus passou a segundo plano, sendo este último, destinado a promover a formação para o trabalho ligado aos setores de produção – oficinas, fábricas e arsenais.

No Brasil República o Ensino Agrícola procurou atender à demanda – escassez de mão-de-obra, industrialização e urbanização, expansão e tecnologização dos instrumentos relacionados ao café. O Ensino Agrícola vinculou-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e



Comércio, em 1906, e foram objetivados novos cursos, introduzindo a ideia das fazendas experimentais, perspectivando um ensino teórico-prático. Tal ideia foi posta em vigor a partir de 1918 com as escolas-fazendas, mantidas pelo Governo Federal – Patronatos Agrícolas –, destinando o Ensino Primário e Profissional aos menores que não possuíam condições de subsistência.

Com a crise do café, em 1929, e com o plano de reestruturação nacional do Governo do Presidente Getúlio Vargas houve o deslocamento do capital para o setor urbano-industrial, acarretando em outras prioridades que não fosse o setor agrícola, muito menos a Educação Agrícola/Profissional. Este fato foi ratificado com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que sustentou seus objetivos em prol do ensino comercial, reforçando a dualidade quanto à formação profissionalizante e a função preparatória para o ensino superior, reafirmando esta. Houve, neste período, uma maior politização frente às questões educacionais, visando criar um ensino voltado à modernização do país, enfatizando a capacitação para o trabalho e a formação das elites. Nessa ótica, o Ensino Secundário obteve dois direcionamentos político-pedagógicos – o primeiro diz respeito aos cursos técnicos voltados para o setor comercial; o segundo refere-se ao ensino secundário propedêutico, voltado para a continuação dos estudos no ensino superior.

O propósito educativo sob a conjuntura da industrialização, reforçada nas décadas seguintes, sofreu ajustes de acordo com a demanda vigente que afirmava o interesse em mão-de-obra qualificada, incidindo na construção das Leis Orgânicas do Ensino, abarcando o ensino profissional comercial, o industrial e o agrícola, de 1942 a 1946<sup>1</sup>, valorizando os conhecimentos científicos sem, contudo, abdicar da formação humanista, “característica tradicional do ensino secundário no Brasil” (ZOTTI, 2010). Paralelamente, visando acelerar os processos formativos oferecidos pelo Estado, as indústrias organizaram-se na Confederação Nacional de Indústria – CNI –, que por sua vez originou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Ainda neste período foi regulamentada, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola pelo Decreto-Lei nº 9613, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Este decreto apresentou como finalidades “formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas”, “dar aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade” e “aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados”. Foram criados dois ciclos para o ensino agrícola, que por sua vez se desdobravam em cursos, compreendidos pelas categorias cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. O primeiro ciclo compreendeu dois cursos de formação, o Curso de Iniciação Agrícola, visando à preparação profissional para a execução do trabalho de operário agrícola qualificado, e o Curso de Mestría Agrícola, sequente ao anterior, visando, por sua vez, preparar o profissional para o exercício do trabalho de mestre agrícola. Ambos possuíam dois anos de duração, totalizando, assim, quatro anos desde a iniciação até a mestría. O segundo ciclo compreendia duas modalidades de cursos de formação – os Agrícolas Técnicos e os Agrícolas Pedagógicos.

Ainda dentro do foco de análise do Decreto-Lei nº 9613 de 1946, os Cursos Agrícolas Técnicos, sete no total, cada qual com a duração de três anos, destinavam-se à preparação de técnicos voltados ao exercício de funções de caráter especial na agricultura – Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica

---

<sup>1</sup> Brasil. Decreto-Lei nº 9613 de 20 de agosto de 1946. **Lei orgânica do Ensino Agrícola**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em: 22 de set. 2010.

Agrícola. Já os Cursos Agrícolas Pedagógicos voltavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas próprias ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. Compreendia o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com duração de dois anos, o Curso de Didática de Ensino Agrícola e o Curso de Administração de Ensino Agrícola, estes últimos com duração de um ano.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola vigorou até o fim do Governo Vargas, quando se iniciou uma tentativa de democratização do país, influenciando a Educação, resultando na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4024, de 1961.

Conforme salienta Kuenzer:

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao Ensino Superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau) (KUENZER, 2001, p.15).

No que tange ao princípio educativo, nesta lei, é possível identificar uma associação dos conteúdos profissionalizantes com o aprendizado de disciplinas humanistas (Letras, Artes e Humanidades). Ainda segundo a autora:

Apenas para diferenciar a ênfase predominante no conteúdo geral humanista clássico, ou permitindo a incorporação do conteúdo técnico, é que usamos a denominação de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica ou tradicional nova, que não se excluem no desenvolvimento histórico, mas se mesclam, oferecendo diferentes combinações para responder às demandas de cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Ibid., p.16).

A equivalência disposta nesta lei traz consigo uma tentativa, ainda que não supere totalmente a dualidade estrutural, visto que ela habita os aspectos políticos e econômicos, de democratização do ensino, um expressivo avanço para a Educação Profissional.

Uma década depois, já com a sociedade brasileira sob o regime militar, foi promulgada, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692. A equivalência até então existente, entre os ramos secundário e propedêutico, é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o, então, ensino de 2º grau. Havia, portanto, um ramo único, profissionalizante e para todos.

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau (KUENZER, 2001, p.17).

Cabe salientar que o propósito e a finalidade educativos presentes na legislação, principalmente para o ensino secundário, visavam atender as necessidades demandadas pelo mercado de trabalho local ou regional, que estavam sendo fortemente influenciados pelo crescimento e abertura econômica e pelo surgimento de médias e grandes empresas organizadas pelo regime fordista/taylorista<sup>2</sup>. No currículo escolar houve a predominância da

---

<sup>2</sup> Saviani ao apresentar as suas análises sobre a questão do trabalho como princípio educativo na sociedade capitalista mencionou que “os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital”

tendência tecnicista, objetivando a “despolitização do ensino secundário” (Ibid., p.17). Não era, portanto, preocupação uma formação para o desenvolvimento que abarcasse todos os ângulos que incidiam na prática produtiva. O ensino profissional de segundo grau, de acordo com a Lei nº 5692 de 1971, apresentou uma gama de diferentes modalidades de trabalho, ou seja, de diferentes habilitações como forma de sustentação dos pilares da tecnologização dos meios de produção, tendo como objetivo formar profissionais eficientes nas diferentes especialidades em requisição.

Avançando sob essa ótica, a formação secundária passou a oferecer 52 habilitações plenas, de nível técnico, e 78 habilitações parciais, de nível auxiliar, totalizando 130 cursos, em conformidade com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45 de 1972, que evidenciou a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, fixando mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações, em conformidade com a Lei nº 5692 de 1971. Advogou-se, portanto, uma formação profissional em consonância com o caráter de divisão de tarefas nos setores definidos, fato que contribuiu para a segmentação do conhecimento, para a desarticulação coletiva e para a não ocorrência de análises críticas das relações de trabalho estabelecidas por uma lógica da exclusão, da individualidade, da promoção pelo trabalho e da acumulação de bens. Mais uma vez observou-se uma educação estreitada como processo formativo, com finalidade voltada para a operacionalização do projeto ideológico reinante, ou seja, de formar por um lado, trabalhadores instrumentais e, pelo outro, aqueles que desempenhariam as funções intelectuais na sociedade. Tem-se, com isso, “uma dissociação teoria-prática, um desprivilegiamento das manifestações culturais, uma fragmentação do saber, um aligeiramento da formação, enfim, o predomínio da exclusão” (SOARES, 2003).

Os pareceres do Conselho Federal de Educação que complementaram a Lei nº 5692 de 1971, Parecer nº 45 de 1972 e Parecer nº 76 de 1975 apresentaram curiosas dissonâncias entre as suas propostas. O primeiro, mencionado anteriormente, que fixou os 130 possíveis cursos de formação fez menção à reforma francesa, salientando a importância de uma formação de cultura geral. Sendo assim, a integração entre os núcleos profissional e geral aconteceria, supostamente, como referencia Kuenzer, no estágio, “como momento posterior ao processo de aprendizagem, e descolado deste, em que a síntese far-se-ia automaticamente” (2001, p.22).

Já o Parecer nº 76 de 1975 reforçou o ensino de 2º grau na Lei nº 5692 de 1971, permitindo a coexistência da formação técnica e a habilitação básica, apresentando dois conceitos que diferiram da proposta inicial (da Lei nº 5692). São eles: um é referente a uma formação de 2º grau voltada para a compreensão do mundo a partir de uma ampla base de conhecimento, que captasse as variações e a dinamicidade do trabalho; o outro, complementando o anterior, é o de formação profissionalizante básica, de caráter interinstitucional, e geral, ou seja, uma formação que seria complementada pela formação

---

(2003, p. 137). A sociedade capitalista, então, desenvolveu meios para adequar os trabalhadores à nova forma de organização sócio-econômica, visando “expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (Ibid., p. 142). Isso se ratifica na concepção taylorista que definiu a sua prática em detrimento aos conhecimentos acumulados pelos trabalhadores a partir das suas experiências produtivas, cujo foco era o processo de produção, como um todo, desde a matéria-prima até o objeto final. No taylorismo, os trabalhadores se reuniam num mesmo local e produziam, com os meios capitalistas e divisão do trabalho, de maneira mais eficiente, maior quantidade, num mesmo tempo. Henry Ford utilizou os princípios de Frederick Taylor, tornando o fordismo um potente sistema de produção em massa que revolucionou a indústria automobilística, nos Estados Unidos, e outras indústrias de mercadorias das mais diversas espécies. Estas concepções, com seus métodos integrados de produção em larga escala, alcançam seu ápice entre as décadas de 1950 e 1960, tendo como características a redução das atividades humanas a movimentos simples e rotineiros, treinamento e preparação dos trabalhadores de acordo com as aptidões apresentadas, otimização do trabalho, produção em série e economia de escala. Para maior aprofundamento ver PINTO, 2008 e SAVIANI, 2003.

universitária ou no emprego. Logo, a habilitação no 2º grau, profissionalizante, passa a ter um aspecto básico, introdutório.

A partir desta concepção, o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica –, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (KUENZER, 2001, p.24-25).

A partir das referências acima contempladas é possível dizer que a Lei nº 5692 de 1971 parte de um princípio tecnicista e único e, com os dois pareceres que a sucederam, apresenta a especificação da formação para o trabalho, de acordo com a demanda do mercado. Num segundo momento, quatro anos depois, permite outros arranjos, como os citados, deslocando o seu propósito inicial em detrimento a uma formação profissional, com características propedêuticas para a viabilização ao acesso superior, como núcleo comum. Observa-se que esta lei alterou significativamente o ensino secundário, buscando a integração, numa escola única, das intenções de oferecer, ao mesmo tempo, educação geral e formação profissional.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases nº 7044 de 1982 fez referência às proposições sinalizadas nos pareceres apresentados anteriormente, confirmando o caráter de ensino profissionalizante nas escolas secundárias. De acordo com esta lei, cujos dispositivos alteraram a anterior no que tange à profissionalização, os objetivos do ensino são os seguintes, mencionados no artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982).

É recorrente a menção à preparação para o trabalho como componente para a formação integral do educando, de caráter obrigatório tanto no 1º quanto no 2º grau. Evidencia-se no artigo 4º desta lei que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Ibid).

As escolas técnicas puderam estabelecer parcerias com empresas e outras entidades públicas e privadas, sob respaldo da lei em vigor. Essas instituições, ao lado dos centros de profissionalização do Sistema S – SENAI e SENAC –, foram as que receberam maiores recursos humanos e equipamentos. Com isso é legitimado um reconhecimento das escolas federais que proporcionavam, através de uma educação gratuita, possibilidades de ingresso nos cursos superiores, assim como a obtenção de um diploma de nível médio, reconhecido profissionalmente. Instaura-se, nesse sentido, uma dupla finalidade, que poderia ser objetivada pelos jovens que procuraram essas instituições de ensino.

Dando continuidade ao cenário das políticas públicas educacionais tratadas neste trabalho tem-se, na sequência, a Constituição Federal Brasileira de 1988, que entrou em vigor após sucessivos embates entre progressistas e conservadores, entre defensores do ensino público e conservadores de que o Estado seria responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis. Até a sua promulgação o processo constituinte durou um ano e sete meses, sob conflitos e contradições variadas, mas com uma mobilização de brasileiros (partidos

políticos, entidades de classe, igrejas, movimentos sociais, organizações não-governamentais, setores empresariais) que alçavam perspectivas democráticas depois de quase 30 anos repressados pela ditadura civil-militar.

Os constituintes de 1988, originados das eleições de 1986, optaram por duas principais estratégias para construir a constituição: a abertura para a participação popular e societal, prevalecendo a busca pela incorporação das minorias, e o compromisso com a descentralização tributária para estados e municípios. Participaram desse pleito trinta partidos, dos quais doze elegeram representantes para a ANC (Assembléia Nacional Constituinte), sendo que o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) possuía a maior bancada. Este junto com o PFL (Partido da Frente Liberal) assegurou quase 80% dos membros da ANC e os partidos considerados progressistas (PT – Partido dos Trabalhadores, PDT – Partido Democrático Trabalhista, PSB – Partido Socialista Brasileiro, PCdoB – Partido Comunista do Brasil e PCB – Partido Comunista Brasileiro) tinham, juntos, 9,5%.

O alto grau de heterogeneidade dos constituintes, aliado ao caráter abrangente da transição política, sinalizava duas alternativas no que se refere ao processo decisório: a) acordos entre grupos com afinidades ideológicas, colocando em confronto conservadores *versus* progressistas; b) acordos entre grupos ideologicamente adversários, gerando consenso em certas questões e deixando para o futuro as decisões em que este não pôde ser alcançado (SOUZA, 2001).

Após sucessivos confrontos, coalizões feitas e refeitas e adiamentos quando o consenso não era alcançado foram desenhadas as bases que legitimariam a redemocratização e a reestruturação do Estado<sup>3</sup>, sendo promulgada a Constituição Federal de 1988, que, tratando da discussão neste trabalho, assegurou no seu artigo 208 “a progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

De acordo com Kuenzer (2001), quando faz menção aos fins da educação expressos neste documento, apresenta que “o artigo 205 reitera a tríplice dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho” (2001, p.26). Este trinômio, sob orientação legal da Constituição Brasileira, protagoniza os direcionamentos para o desenvolvimento da educação nacional.

O ensino profissional se consolidou/consolida como uma política pública que perpassou governos e ideologias com propósitos formativos diferentes. E é nesta relação entre passado-presente-futuro que se refletem as permanências marcantes na Educação Profissional e as necessidades emergentes de reflexão sobre uma realidade, dotada de sentido que vão além da perspectiva educacional.

Segundo Ciavatta e Frigotto,

com a aprovação da LDB 9.394/96, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) entendeu que poderia, por um ato Executivo, mediante um decreto, livrar-se das resistências e, finalmente, levar adiante seu projeto de educação profissional. Isso ocorre com a publicação do Decreto 2.208/1997 e outras medidas legais complementares. Por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, e o incentivo para relacionar mais estreitamente a educação com o mercado, a implantação da reforma foi sendo efetivada por persuasão, quando não pela força ‘onde havia

<sup>3</sup> Maiores detalhes sobre o processo de redemocratização e reestruturação do Estado ver artigo de Souza (2001).

resistência'. (CIAVATTA & FRIGOTTO apud SILVA e INVERNIZZI, 2007, p.100-101).

O Decreto nº 2208 de 1997, que regulamentou o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, desvinculou o Ensino Médio (formação geral) do Ensino Técnico (formação profissional). No seu artigo 3º estabelece que a Educação Profissional compreenderia três níveis de ensino, o básico, o técnico e o tecnológico. O nível básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o nível técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o nível tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica. O nível técnico passou a ser organizado, em nível curricular, de forma independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

A equivalência conquistada na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 foi ignorada e o pensamento progressista, em prol de um ensino de 2º grau propedêutico, iniciado com a redemocratização após o fim da Ditadura Civil-Militar foi substituído, ratificando uma visão dualista, tendo o Ensino Médio o foco formativo direcionado à preparação para o Ensino Superior, e o Ensino Profissional, pautado na garantia de condições formativas para o ingresso no mercado de trabalho.

Observa-se ainda que as finalidades destes processos educativos destinavam-se a grupos sociais diferentes, o primeiro, composto por estudantes com maiores possibilidades financeiras de continuarem os estudos, e o segundo, composto por aqueles pertencentes às classes menos favorecidas, que poderiam, de certo modo, visualizar uma rápida entrada no mercado de trabalho para a manutenção das condições básicas de vida. Foi desta maneira inviabilizada a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico e erguia-se a possibilidade de formar egressos exclusivos para o mercado de trabalho. Esta 'exclusividade' foi ainda enriquecida pela obrigatoriedade das escolas em adotar o currículo por competências<sup>4</sup>, visando à melhoria da eficiência das instituições de ensino e a qualificação do técnico para a demanda mercadológica. Como menciona Maués, Gomes e Mendonça:

Enfim, essas modificações na educação profissional, no final dos anos 1990, constituem ajuste econômico e ideológico, visando, de um lado, a redução de custos, restabelecimento do caráter produtivista da educação e, de outro, à contenção de possíveis tensões sociais num período crítico do capitalismo brasileiro, em que se estabelece o neoliberalismo com sua exaltação à competitividade esgarçada pelo individualismo, abandonando-se o modelo nacional desenvolvimentista no qual o Estado enfatiza as políticas sociais. (MAUÉS, GOMES & MENDONÇA, 2008, p.111).

Diante de tal medida, reivindicações através de discussões e encaminhamentos foram empreendidas por instituições e profissionais defensores da escola pública e de qualidade, visando escapar da separação compulsória entre a Educação Profissional e a Educação Básica, e assim de possível terminalidade 'forçada' que não desejavam. Foi publicado o Decreto nº 5154 de 2004 – responsável pela regulamentação do § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional,

---

<sup>4</sup> Ver Capítulo II de Ramos (2006, p.37-66), que apresenta considerações epistemológicas dos conceitos Competência e Qualificação Profissional, estabelecendo relações e pinçando as ambiguidades destes termos quando contextualizados com o mercado de trabalho e a formação profissional. Nesse sentido, perpassam em tais conceitos um conjunto de conhecimentos mobilizados, sistematizados e utilizáveis nas situações complexas e emergentes do mercado de trabalho, exigências que se fazem presentes na formação profissional.

em vigor. Este, substituindo o decreto nº 2208 de 1997, permitiu, de forma flexível, que a Educação Profissional Técnica voltasse a ser articulada ao Ensino Médio, em sua forma subsequente e concomitante, incluindo, também, mais uma possibilidade, a forma integrada. De acordo com o § 1º deste decreto tem-se:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Ainda tendo como prisma de análise a Educação Profissional e seu conjunto de símbolos e marcadores, almejando contextualizar o CTUR, é importante problematizar as produções governamentais recentemente instituídas na rede técnica federal de ensino. Sobre isso entende Silva e Invernizzi (2007) que com o início do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2004, grandes expectativas foram sendo depositadas numa mudança de concepção política e na retomada de um processo democrático popular, que permitissem mudanças substantivas para as políticas sociais, entre elas as políticas de educação voltadas para os trabalhadores.

As atuais políticas públicas para a educação profissional são definidas de acordo com o Governo Federal, tomando por base os princípios da redução das desigualdades, desenvolvimento sócio-econômico, educação básica e pública de qualidade. Neste patamar, a educação profissional alinha-se a outras políticas no sentido de promover o desenvolvimento brasileiro. (MAUÉS, GOMES & MENDONÇA, 2008, p.111).

Outras mudanças na educação profissional ocorreram após o Decreto nº 5154 de 2004. São elas:

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorreu 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 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 (MARQUES, 2010, p. 10).

Ainda segundo este autor houve durante o ano de 2006 conferências, organizadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, em 26 Estados e no Distrito Federal, que

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, com a participação de 2.761 participantes, foi à primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Em processo de revisão final, entrou em vigência no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil (Ibid, 2010, p.11).

Em 2007 foi publicado o Decreto nº 6095 que “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007). A partir desta publicação foram estabelecidas as diretrizes para a reorganização, na forma da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, a partir dos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Estes IFET’s, de acordo com o decreto foram formados a partir da agregação voluntária dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizadas em um mesmo estado. O § 2º deste decreto trata do plano acadêmico, salientando que o Plano de Desenvolvimento Institucional integrado será orientado pelos seguintes objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio;
- IV - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- VII - ministrar em nível de educação superior:



- a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e
- d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007).

Sobre o decreto apresentado acima surgiram alguns estranhamentos e questionamentos, debatidos no Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – e no Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF. Este último protestou num documento conhecido como Carta de Gramado, de 31 de maio de 2007, alegando os seguintes argumentos para a iniciativa governamental: falta de diálogo e de participação nas decisões do governo, a incerteza quanto ao rumo das escolas transformadas em IFET's, a falta de contratação de docentes, bem como de técnicos administrativos e a carência de recursos e infra-estrutura. Além desses itens, de caráter relevante para o funcionamento da instituição, há um componente, que também deve ser considerado, que é a possibilidade de perda da identidade (conforme salientado na seção 2.2 pelos docentes entrevistados do CTUR), construída historicamente, constituindo-se como um patrimônio histórico-social das instituições.

A Educação Profissional Brasileira passou e passa por um momento de expectativas frente à integração aos Institutos Federais, trazendo à tona contestações, reflexões, inquietações e discussões, que transcorrerão à medida que forem sendo construídos os fatos recentes nesta 'nova' realidade. Certamente, os estudos que tratam dessa temática se debruçarão na vivência dos sujeitos *in lócus* para tentar apresentar um conjunto de reflexões sobre os atuais Institutos Federais.

Em concomitância com a constituição dos institutos federais tem-se a reestruturação do mercado produtivo e suas exigências por trabalhadores cada vez mais qualificados e adaptados para a demanda que se apresenta. “A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p.129). Faz-se necessário que o ensino profissional conduza uma formação para além da mera apropriação dos conhecimentos técnico-instrumentais. O caráter comportamental deve ser disposto numa ordem relacional entre subjetivo e coletivo, onde se destaca a necessidade de um bom relacionamento dos trabalhadores, entre seus “pares” e “ímpares”. O objeto de estudo para exemplificação da realidade, aqui, recai sobre o CTUR que ao construir, no coletivo da escola, o seu Projeto Político Pedagógico, atenta para as necessidades atuais do mercado trabalho, sem, contudo, abdicar de uma formação profissional acrescida de criticidade sobre o senso comum trabalhista/hegemônico. Nesse sentido, o CTUR procura evidenciar em suas finalidades educativas uma densa formação para a especificidade da área de Agropecuária Orgânica, complexificando os fenômenos que atravessam as relações de trabalho, procurando desfazer os laços, historicamente construídos, de formação para mera instrumentalização e operacionalização.

Antes de mergulhar no universo do CTUR e problematizá-lo diante das expressivas ocorrências no âmbito do funcionamento político e pedagógico das instituições federais de ensino profissional fez-se emergente sinalizar uma discussão calcada em aspectos fundamentais para pensar a educação no seio de uma dinâmica ampla e contextualizada. São eles: a educação serve a uma ideologia política e econômica; a educação é financiada por um modelo político-econômico; e a educação ‘tende’ a atender a um modelo político-econômico vigente. Este tripé apresentado procura mostrar o significado e a influência política e econômica de uma ideologia nacional, apoiada numa perspectiva de mundo globalizado, neoliberal, desenvolvido e tecnológico.

Nessa perspectiva são consolidados os propósitos educacionais, em consonância com o dinamismo político, econômico e social. A globalização dos mercados e a reestruturação do mundo do trabalho<sup>5</sup> têm provocado uma série de impactos na Educação Brasileira, mais especificamente na Educação Profissional, com exigências e finalidades que comporão o conjunto de competências que o egresso deverá dominar. O Ensino Técnico Profissionalizante de nível médio, desde a sua criação, visava à preparação, à formação e à qualificação para o exercício de profissões técnicas e à inserção imediata no mercado de trabalho, em seus diversos setores da produção industrial, agrícola e comercial. Para Kuenzer (2001, p.36) a ciência e o trabalho têm estabelecido novas relações, que por sua vez, passam a exigir um intelectual como “síntese entre o político e o especialista”.

A dinamicidade encontrada nos processos de constituição histórica das legislações direcionadoras do caminho a seguir pelas escolas possibilita identificar, que os objetivos variam, se constroem e reconstroem na cotidianidade dos fatos políticos, econômicos e sociais. Nesse processo, nas tendências contemporâneas, uma significativa parcela dos jovens que ingressa nas escolas técnicas federais e nos colégios técnicos das Universidades, almeja um ensino propedêutico e não somente o profissional<sup>6</sup>.

A Educação Profissional é também apresentada como uma possibilidade de formação reprodutora da lógica perversa de continuidade das desigualdades de oportunidade, contribuindo para uma especificação, seguindo os ditames do mercado. Por outro lado, em alguns casos, é possível inferir que as instituições de ensino técnico são vistas como instituições de qualidade e que, por isso, podem servir de trampolim para a entrada nas universidades públicas. A reticente preocupação recai sobre as condições das propostas formativas oferecidas pelas instituições de ensino profissional. *Até que ponto essa formação disponibilizada pela Educação Profissional se ausenta do contexto sócio-histórico de maneira crítica, sem atribuir o tratamento necessário à proposta de adaptação do trabalhador nesse ciclo do trabalho?* A condição de permanência, de possibilidade de integração sistêmica num meio orgânico do capital, ou seja, de empregabilidade, poderá soar como uma possível inibidora de criticidade e emancipação dos trabalhadores. Sobre isso, Soares (2003) em seu estudo sobre políticas educacionais e currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 1990, menciona:

Buscamos situar os desafios postos aos cursos de formação profissional na atualidade, procurando destacar as tensões provocadas pelo fenômeno da globalização e suas conseqüências no mundo do trabalho e no cotidiano das sociedades e dos indivíduos, que se vêem, ao mesmo tempo conectados em velocidade espantosa e desconectados em termos de aumento de desigualdades, da miséria, da violência. Evidenciamos os desafios que a evolução da ciência, da técnica e da tecnologia trazem aos processos

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre os aspectos influenciadores na reestruturação do mercado de trabalho na sociedade brasileira ver artigo de Tumolo (2001, p. 71-99) e tese de doutorado de Soares (2003, p. 225-248).

<sup>6</sup> Ver pesquisa financiada pelo CNPq, Edital 19/2004, coordenada por Paula (2004).

formativos e o perigo da utilização da técnica como ideologia, sobrepondo-se à emancipação humana (2003, p. 271).

O mercado se beneficia com uma formação de qualidade, alcança maior produtividade e se mantém na disputa pelo poder econômico. E os egressos, trabalhadores, precisam se repositonar, constantemente, como sujeito principal das relações de trabalho, organizando-se e mobilizando-se em prol de condições trabalhistas justas e democráticas. Ramos, em seu estudo, enfatiza o surgimento da educação moderna, situando-a “no plano de disputa entre os projetos econômico-políticos da classe trabalhadora e da classe burguesa” (2006, p.25). Nesse sentido, a formação nos cursos técnicos, na atualidade, tem procurado mediar a apropriação dos conhecimentos específicos, incorporando a esse processo a preparação para a construção social coletiva e a participação democrática, através de uma educação pluridimensional e crítica.

Sinaliza-se, portanto, nesta seção e no corpo deste trabalho, uma crescente preocupação com as relações trabalhistas que farão parte, em algum momento, da realidade dos egressos, oriundos das instituições técnicas de ensino.

## **2.2 O CTUR: perspectivas na Educação Profissional – Contextos Macro e micro**

Esta seção se inicia apresentando, num primeiro momento, o CTUR e sua constituição administrativa e legal e, segue, desmembrando e reconhecendo a sua legitimidade no cotidiano das Instituições Federais de Ensino e na sua trajetória político-pedagógica.

O CTUR localiza-se no município de Seropédica, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Encontra-se vinculado à reitoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRuralRJ –, cuja sede se faz presente também em Seropédica. Atualmente o CTUR dispõe dos seguintes cursos: *Técnico em Agroecologia* (antigo Técnico em Agropecuária Orgânica), com duração de três anos, oferecido de forma integrado ao Ensino Médio ou em concomitância externa; *Técnico em Hospedagem* (antigo Técnico em Hotelaria), com duração de dois anos e meio, oferecido em concomitância interna e externa com o Ensino Médio; *Técnico em Meio Ambiente*, com duração de três anos, oferecido de forma integrada ao Ensino Médio ou em concomitância externa; *Ensino Médio*, com duração de três anos; e *Técnico em Agrimensura*, com duração de um ano e meio, oferecido na modalidade sequencial (pós-médio).

Esta instituição foi criada em 1972 pelo Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ –, tendo o seu o funcionamento efetivo a partir de 1973. Contudo, a origem desse Colégio foi marcada em 1943 quando foi criado um Aprendizado Agrícola pelo Decreto-Lei nº 5408, de 1943, que determinou sua instalação junto à sede da Escola Nacional de Agronomia, localizado em Seropédica, atual sede da UFRRJ. O Aprendizado Agrícola, naquele momento, foi subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1944, através do Decreto Presidencial nº 6495, de 1944, esta instituição passou a se chamar Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

Devido ao seu crescimento e ampliação dos cursos, transformou-se, pelo Decreto Presidencial nº 36862, de 1955, em Escola Agrotécnica, mantendo o nome Ildefonso Simões Lopes, cuja finalidade era ministrar o Curso Técnico Agrícola. A Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes teve seus laços com a Universidade Rural bastante fortalecidos e, pelo Decreto presidencial nº 50133, de 1961, manteve sua vinculação a essa instituição de ensino superior (PAMPLONA, 2011).

Em 1963, com a aprovação do estatuto da Universidade Rural do Brasil, pelo Decreto do Conselho de Ministros nº 1984/1963, teve sua denominação modificada para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, vinculado a esta universidade.

Em 1972, com a aprovação do novo estatuto da UFRRJ, após a Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5540, de 1968, surgiu o Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR –, fruto da junção do então Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e do Colégio Técnico em Economia Doméstica, instituição que também integrava a UFRRJ. O CTUR oferecia dois cursos profissionalizantes de nível médio – o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica. Como menciona Pamplona (2011) “não havia nenhum curso propedêutico em nenhum dos colégios de origem. O Ensino Médio passou a funcionar a partir de 1988”.

Em 2001, o curso de Economia Doméstica foi substituído pelo Curso de Hotelaria e o curso de Agropecuária passou a ser curso de Agropecuária Orgânica.

Atualmente, o CTUR, permanece vinculado a UFRRJ, de acordo com o artigo 125 do Estatuto da UFRRJ, com organização e competências definidas em regimento próprio, e integra a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11892, de 2008.

Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ o CTUR “tem um sistema de ingresso através de concurso público e a qualidade de seus cursos tem sido comprovada pelo significativo número de egressos que logram aprovação nos concursos vestibulares para ingresso nas universidades públicas do estado” (UFRRJ, 2006, p.18). Esta instituição de ensino técnico desde a sua origem tem elaborado suas propostas educacionais com objetivo em oferecer educação geral e técnica que despertem no cidadão a possibilidade de se posicionar de forma consciente e autônoma diante da sociedade (GAMA, 2005). Essa perspectiva pode ser observada no Projeto Político Pedagógico<sup>7</sup> da instituição, cujo propósito apresentado é “contribuir para a consolidação de uma sociedade em que, para além da democracia formal, alimente-se a possibilidade de um arranjo social mais justo e comprometido” (CTUR, 2009, p.1).

Sobre isso, a proposta do documento analisado apresentou uma preocupação em responder aos desafios econômicos e sociais colocados em vigor pelo sistema capitalista, apoiado no neoliberalismo e suas facetas no aspecto educacional. Os pontos orientadores para atender a essas questões foram os seguintes:

- a) Educação voltada para a emancipação humana, baseada numa formação omnilateral no horizonte da politecnia;
- b) Educação comprometida com a disseminação dos fundamentos técnicos-científicos subjacentes à formação profissional;
- c) Educação comprometida com a evidenciação das articulações disciplinares (CTUR, 2009, p.3, grifo do autor).

É possível dialogar com Frigotto (1989) sobre o conceito de politecnia<sup>8</sup>, que capta o desenvolvimento dos fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade

<sup>7</sup> A expressão “Projeto Político Pedagógico” foi assim utilizada pela própria instituição como definição do projeto orientador das suas ações pedagógicas, até o período de levantamento dos documentos nesta pesquisa, compreendido entre o segundo semestre de 2008 ao primeiro de 2009. Cabe salientar que este documento estava em processo de construção pelo coletivo de professores responsáveis, sob mediação da Coordenação Pedagógica. Atualmente, a expressão utilizada que atende às diretrizes oficiais do MEC é ‘Projeto Pedagógico Institucional’.

<sup>8</sup> Saviani (2003) argumenta que uma educação politécnica acontece a partir da correlação do seu conceito com as ocorrências curriculares. Para ele “a noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. [...] o ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” (p. 132). Numa perspectiva complexificada de sociedade há uma íntima relação entre homem, natureza e trabalho. Nesse sentido o homem transforma a natureza e é transformado, ao mesmo tempo em que se relaciona com outros homens, configurando a história. A politecnia parte deste pensamento complexo, contrapondo-se à concepção burguesa fragmentadora da profissionalização, à mercê do mercado de trabalho. Avança, apontando que o processo de trabalho é um todo indissolúvel, que articula os aspectos manuais e intelectuais.

analítica tanto dos processos técnicos que integram o sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Ao pensar o ensino técnico sob a ótica da politécnica, como salientado no PPP do CTUR, permite-se uma vivência que rompe as dicotomias, que integra a teoria e a prática e, sobretudo, baseada no alicerce da criticidade com que se trata os fatos da realidade e, conseqüentemente, busca uma formação para a emancipação dos sujeitos.

O processo de formação humana pressupõe o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e como generalidade, ou seja, como ser social individual [...]. Dessa forma, esse processo visa promover a possibilidade do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização (RAMOS, 2006, p.27).

A perspectiva de ser humano, a qual se refere o CTUR, é focada na necessidade do sujeito ser percebido e valorizado em suas múltiplas manifestações e tais expressões, podem revelar-se na ética, estética, cognição, afetividade e psicomotricidade (CTUR, 2009, p.3).

Sendo assim, na *ética*, o compromisso com o interesse comum deve sinalizar a formação esperada a partir de uma concepção de sociedade mais justa e igualitária; na *estética*, a oportunidade e a valorização de diferentes manifestações artísticas podem estimular a sensibilidade indispensável ao trato da forma e da emoção na ação humana; na *cognição*, a procura dos nexos capazes de esclarecer os processos, o estímulo à compreensão das causas que condicionam os fatos, para além da observação dos fenômenos e o entendimento do fundamento científico que subjaz as técnicas, devem nortear o conhecimento a ser construído; no *campo afetivo*, a compreensão de que a atitude de quem aprende interfere no ato de aprender deve representar um estímulo para o interesse pela pesquisa e pela disciplina de trabalho e de estudos; quanto à *psicomotricidade*, o entendimento da estreita relação entre o impulso neuronal e o movimento, deve servir de parâmetro para a percepção da necessidade da motricidade bem realizada para o êxito de empreendimentos de variadas naturezas (Ibid).

Ao tratar estes aspectos na realidade escolar trabalhar-se-á com o conceito de politécnica, conforme pode ser observado num trecho do Projeto Político Pedagógico:

No pressuposto de que o homem se faz maior pelo conhecimento, a formação educacional escolar mais ampla deve ser oferecida a todos e, nesse sentido, a educação unitária e omnilateral no horizonte politécnico deve nortear todos os diferentes cursos oferecidos pelo colégio (CTUR, 2009, p.3, grifo do autor).

Ao abordar os fundamentos técnico-científicos subjacentes à formação profissional é entendido que o aluno deve ser orientado a perceber a ciência como conhecimento humano acumulado, onde se sustentam os procedimentos técnicos, próprios do exercício profissional. Isso elevará o egresso para além da condição de mero executor mecânico de procedimentos. Nesse sentido, o aluno deve compreender o trabalho como princípio educativo na medida em que o conhecimento humano decorre da apropriação da natureza pelo homem numa ação mediada pelo trabalho. Os itens a serem conjugados na formação profissional deverão considerar a articulação das disciplinas, num esforço permanente, para compreender o conteúdo disciplinar específico como a parte subordinada do todo. Como é expresso no Projeto Político Pedagógico este entendimento ampliado da realidade se constitui num “esforço que indo para além de qualquer estratégia pedagógica específica, deve materializar-se como a filosofia educacional que orienta a ação dos professores no exercício das suas disciplinas” (CTUR, 2009, p.4).

Diante dos desafios sociais dispostos pelo sistema político-econômico vigente, o CTUR descreve que o perfil discente se compromete com os princípios ético-políticos a partir de uma conduta responsável e solidária. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico salienta as seguintes competências que caracterizam a formação do técnico:

- Ter compromisso profissional, ético e social;
- Ser capaz de tomar iniciativa, agir com criatividade, gerando e propondo novas ideias;
- Ter espírito empreendedor sem descartar compromisso com a solidariedade e respeito humano;
- Estar apto para o mundo do trabalho, atuando em equipe, tornando sua ação competente, prazerosa e eficaz;
- Comprometer-se com as transformações da sociedade;
- Desempenhar com qualidade e responsabilidade tarefas e operações técnicas específicas de sua profissão (CTUR, 2009, p.5).

Fez-se presente no perfil supracitado a formação do técnico para atender ao mercado de trabalho, finalidade também reconhecida nas intenções do PPP do CTUR, que procurou, no documento (em construção) atribuir à sua visão de homem e sociedade um olhar contextualizado, preocupado com os arranjos tecidos na contemporaneidade, como versa:

Como definir o rumo pretendido sem pensarmos a sociedade que temos como horizonte? Além disso, como pensar essa sociedade sem discutir a concepção educacional capaz de contribuir para tal arranjo social?

A valorização humana, o enfrentamento das desigualdades sociais, o uso sustentável do meio ambiente e a defesa das diferentes manifestações da vida, são as marcas a partir das quais buscamos a formação de um educando ético-político, com compromissos com o próximo e com a preservação do planeta (CTUR, 2009, p.1).

Acredita-se que, por estar em construção tal documento, possa haver outras conjugações entre a visão de mundo disposta, orientada pela complexidade das ocorrências no mundo atual, e o perfil do educando, podendo ser ratificada a sua inserção crítica e ativa na sociedade democrática, em constante transformação, cujas ações serão corporificadas inclusive pelos futuros técnicos.

As competências almeçadas na formação dos cursos técnicos do CTUR traduzem repostas a uma demanda, sugerida por Ramos (2006), dos países de capitalismo avançado a partir da década de 1980, tendo como características tendenciais:

flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (Ibid, p.38).

A autora em seus trabalhos (2003; 2006) analisa a predominância das tendências que influenciaram a noção de competência, sendo a mais recente a que identifica como “algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época (RAMOS, 2003, p.95). Salienta a necessidade de ressignificar a noção de competência a partir de um viés crítico-emancipatório, cujos

fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético [...] atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas

também aponte os princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada (Ibid. p.98).

O trabalho, reconfigurado pela contemporaneidade, seria o ponto orientador da discussão, seja sobre a representação subjetiva, seja como produção social e coletiva, por onde a compreensão da realidade caminhará, devendo ser “contra-hegemônica” se o objetivo for um sujeito emancipado. Nesta perspectiva foi possível estabelecer um elo com o PPP do CTUR, quando este menciona, principalmente, a educação profissional para a emancipação dos estudantes. Faz-se necessário, neste contexto, que a proposta pedagógica permita a fluidez dos olhares sobre a demanda sócio-econômica, apropriando-se do mundo do trabalho e do exercício para a cidadania, visando tecer o seu projeto de escola/sociedade.

Coube, num segundo momento, após o breve reconhecimento da trajetória dessa instituição de ensino, sistematizar o conjunto de atividades que se dão num contexto de muitas discussões favorecidas pela proposta do Governo Federal com a configuração dos Institutos Federais. Além disso, tem-se a criação de documentos que regem (e regerão) o funcionamento administrativo e pedagógico da instituição, salientado por uma visão ainda prematura, devido à natureza da constituição desses dados, onde alguns se encontram em processo de consolidação, como poderá ser observado nas referências sobre a construção do ‘Novo Estatuto’ da UFRRJ. No entanto, assinalar as evidências, ainda que dotadas de recenticidade, colabora para a demarcação conjuntural do estudo.

Conforme registrado anteriormente, o Decreto nº 6095 de 2007 estabeleceu as diretrizes para a efetivação do processo de integração dos IFET’s e, aproximadamente, um ano depois, foi sancionada a Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, capacitando as seguintes instituições – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR e Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG – como sendo de “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. O CTUR, classificado como Escola Técnica vinculada à Universidade Federal, por não optar pelo processo de transformação em IFET, permaneceu vinculado à UFRRJ.

Diante deste ‘novo’ emblema para a trajetória do CTUR fez-se necessário, neste trabalho, aprofundar a análise para conhecer os motivos que levaram o CTUR a não integrar-se aos institutos federais, uma vez que esta decisão se fez importante para a caracterização da instituição, na conjuntura contemporânea.

No período da discussão sobre a criação dos Institutos Federais, no âmbito nacional, o CTUR realizava discussões entre alguns professores, que se posicionavam contra ou a favor, além das abstenções<sup>9</sup>. Para engendrar os componentes dos dados aqui apresentados foram realizadas entrevistas com alguns docentes e discentes na tentativa de buscar informações que rompessem com a prematuridade das questões levantadas. Esse procedimento metodológico pode ser observado, de maneira mais detalhada, no tópico 3, referente aos pilares teórico-metodológicos sobre os quais a pesquisa se sustentou.

---

<sup>9</sup> Tais informações foram obtidas através das entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns docentes para o levantamento dos argumentos que sustentaram as discussões sobre a não vinculação ao Instituto Federal, proposta pelo Ministério da Educação (Decreto nº 6095, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica), em 2007. O detalhamento metodológico sobre a realização das entrevistas encontra-se no tópico 3, seção 3.2 Metodologia Construída.

Com a utilização das entrevistas foi possível correlacionar as ideias introdutórias com as possibilidades interpretativas do grupo pesquisado (docentes e uma representação do Grêmio Estudantil), tendo como fio condutor a análise do processo que levou ao surgimento dos Institutos Federais.

São apresentadas, a seguir, as considerações que colaboraram para uma apropriação da contemporaneidade legal e legítima, incidentes no CTUR. Para tanto, tais considerações foram agrupadas em dois blocos de análise – argumentações contrárias à proposta governamental de integração aos institutos federais e argumentações favoráveis à proposta governamental de integração aos institutos federais.

No primeiro bloco, destacam-se os argumentos **contrários à proposta do governo** de integração aos Institutos Federais:

- Desconfiança nas propostas do Governo Lula, expressa por alguns docentes<sup>10</sup>;
- Preocupação quanto à sequência da política educacional de Lula e a possibilidade do CTUR ser incorporado pelo Governo Estadual;
- Receio pela vinculação ao (antigo) CEFET Nilópolis, que possui características específicas dos cursos, compondo uma outra realidade;
- Dúvidas quanto à integração ao (antigo) Colégio Agrotécnico da Universidade Federal Fluminense Nilo Peçanha, ao (antigo) CEFET Paracambi e à (antiga) Escola Agrotécnica de São Jesus de Itabopoana. Para os entrevistados, historicamente se consolidou uma ausência de diálogo entre estas escolas e isso poderia ser um indicador de uma gestão, cuja centralidade administrativa seria de uma escola (de acordo com a proposta, uma escola seria a reitoria, composta por seus campi), que durante anos não estabeleceu uma dinâmica de relações;
- Diminuição da verba já que esta seria dividida entre os campi;
- Perda do vínculo com a UFRRJ e perda do convívio com o universo universitário proporcionado pela UFFRJ – Capital Cultural<sup>11</sup>.

Quanto ao processo de discussão da proposta governamental foi mencionado entre os entrevistados que em um dos conselhos entre os professores e gestores foi apresentada a proposta de debate entre os defensores a favor e contra a ‘ifetização’ e o coletivo se comprometeu em marcar as datas e a escolher os nomes para as defesas.

Os gestores, em exercício em 2008, realizaram tentativas para discutir o assunto, que merecia um maior aprofundamento, mesmo num período curto para isso. Uma delas foi o convite feito ao diretor do (antigo) Colégio Agrotécnico da Universidade Federal Fluminense Nilo Peçanha – CANP – para uma explanação à favor da ‘ifetização’, já que este, sinalizava comprometer-se com a transformação em Instituto Federal e tal decisão pode ser ratificada, presentemente, com a sua composição no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio de Janeiro (Campus Pinheiral).

O Conselho dos Professores optou por um segundo momento onde estivessem presentes defensores das duas propostas – à favor e contra a ‘ifetização’. O que havia sido

---

<sup>10</sup> Alguns motivos nos quais os entrevistados se basearam podem ser observados, no formato de citação direta, num documento encaminhado à Reitoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como decisão quanto ao Decreto nº 6095 de 2007. Pode-se observá-lo também na página 28 desta seção, onde são mencionados argumentos que encaminharam a “desconfiança” no Governo Lula, tratada por alguns entrevistados.

<sup>11</sup> Segundo Bourdieu (1996, 1998) o capital cultural, transmitido pela herança familiar e pela trajetória escolar, manifesta-se nos estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural em seu estado incorporado é fruto de um trabalho de inculcação e de assimilação efetivado ao longo dos anos de formação da criança e do adolescente (*habitus* primário). O estado objetivado do capital cultural refere-se à posse e utilização de bens culturais materiais. E em seu aspecto institucionalizado, o capital cultural é assegurado pelos certificados escolares obtidos nos bons colégios e o ingresso em boas universidades, uma decorrência da estrutura e volume de capital dos agentes sociais. Fez-se uma associação do conceito proposto por Bourdieu com as narrativas docentes, destacando que a UFRRJ, ao longo da sua sistematização e reafirmação como universidade pública, gratuita e para todos, oferece um conjunto de símbolos, herança cultural, e de relações sociais com o CTUR.



pré-estabelecido era um debate com as duas visões e numa data a ser construída pelo coletivo, como definiram os entrevistados. Todavia, não aconteceu o que havia sido pré-estabelecido. O CTUR, então, fez as suas defesas através de alguns professores, cuja liderança, assim descrita, deveu-se ao maior envolvimento nos espaços de discussões oficiais (conselhos) ou não (cotidianamente).

Os gestores do CTUR disponibilizaram ao coletivo docente documentos informativos, como o Decreto nº 6095 de 2007 e um documento realizado pelo CONDETUF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais – como resposta à proposta governamental.

A decisão do CTUR, tomada no conselho dos professores ocorrido no segundo semestre de 2007, deliberou que aquele coletivo faria um documento salientando os argumentos que defendiam o posicionamento contra a adesão à proposta governamental. Este documento, conforme citado em uma das entrevistas, foi entregue à Reitoria da UFRRJ e enviado ao CONDETUF, e pode ser observado, na íntegra, a seguir:

#### **Documento Referente a Não Ifetização do CTUR**

Depois de diversos debates ocorridos no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR/UFRRJ), desde o primeiro semestre de 2007, já se pressentia uma posição majoritariamente crítica ao decreto 6095/07 (criação dos IFET). Agora, em reunião no dia 20 de dezembro passado, chegamos à conclusão de que, diante dos processos de mudança propostos ou impostos nos últimos anos (reforma do Ensino Técnico, introdução da Educação de Jovens e Adultos etc.) por diferentes governos, os quais não criaram raízes e não se sustentaram, gerando insegurança na comunidade do CTUR, não seria prudente assumir um projeto como o do IFET que, para além de separar-nos da UFRRJ, não clarificava as condições de sobrevivência material do Colégio “ifetizado”. E, para piorar, as promessas de verbas governamentais para essas mudanças certamente ficaram, ao menos em grande parte, comprometidas com o recente fim da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e a manutenção da Desvinculação das Receitas da União (DRU). Se, antes da ocorrência desses fatos, já havia sérias dúvidas quanto ao cumprimento dessas promessas de verbas (agravadas pela não efetivação de compromissos anteriormente assumidos, referentes à implantação da EJA), agora, uma adesão ao projeto de IFET nos parece temerária. Diante disso, assumimos a posição de permanência nos quadros da UFRRJ, atentos, ao mesmo tempo, ao desenrolar dos acontecimentos. Esperamos, ainda, que essa nossa decisão, com as devidas explicações, seja levada ao conjunto das Escolas que têm participação nesse Conselho.

Saudações,

Conselho de Professores do CTUR/UFRRJ (CTUR, 2008).

No segundo bloco, são apresentados os argumentos **a favor à proposta do governo** de integração aos Institutos Federais:

- Possibilidade do CTUR se constituir como instituição autárquica nas tomadas de decisão – exemplo dado pelos entrevistados: o CTUR tem direito a voz, mas não a voto nos Conselhos da UFRRJ, CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – e CONSU – Conselho Universitário –, de acordo com o Estatuto vigente.

- Existência de autonomia – acadêmica, administrativa, financeira;
- Possibilidade de criação de Cursos Superiores;
- Maiores gratificações para cargos administrativos;
- Aumento de recurso para serviços;

- Garantia da discussão num momento posterior para que se pudesse amadurecer a ideia no seio da instituição e conhecer a realidade daquelas instituições que se ‘ifetizaram’.

Alguns defensores desta proposta mencionaram que a opção pela ‘ifetização’ aconteceria após o encaminhamento de um projeto, feito pelo CTUR, salientando a sua demanda, de uma forma geral, pedagógica e institucional, necessária para a sua integração. Os entrevistados, assim interpretaram a proposta e lamentaram o CTUR não se aproximar da proposta governamental. Segundo eles, caso as determinações do CTUR não fossem consentidas continuariam vinculados à UFRRJ.

O grupo destacou que o momento pelo qual passava o CTUR – efervescência política-administrativa por conta de um processo eleitoral para gestores – pesou muito na tomada de decisão pela não ‘ifetização’, podendo ser as articulações políticas internas um demarcador de posicionamentos e ações, uma hipótese levantada por alguns entrevistados.

Após a organização e ocorrências dos fatos sobre a ‘ifetização’ nas instituições que aderiram, há recorrências entre alguns professores em voltar a discutir a possibilidade de se integrar à proposta. Os desafios das escolas que aderiram à proposta foram mencionados, de forma simplificada, no entanto, há a ideia de que era muito positiva a integração. Os defensores da ‘ifetização’ alegaram a discussão sustentando que haverá mais bônus do que ônus. Neste caso, tais desafios foram recorrentes pelo fato da proposta se constituir como algo “novo”. E o novo por ser diferente, não necessariamente comum, trazendo uma gama de interpretações. Os desafios de hoje poderão não ser os mesmos de amanhã. E quem irá dizer serão as escolas que aderiram ao processo de ‘ifetização’.

Na busca por argumentos que retratassem o momento político de posicionamento frente à proposta da ‘ifetização’ foram considerados docentes que se posicionaram contra a proposta e docentes a favor, conforme explicitado anteriormente. Além disso, houve extensão à representação estudantil, traduzidas pela organização do Grêmio Estudantil, que ratificou alguns pontos suscitados pelos docentes como, por exemplo, a falta de discussão em nível nacional da proposta governamental e em nível local, tratando-se, neste caso, da realidade do CTUR. A falta de informação e, conseqüentemente, a não apropriação detalhada da legislação também foram mencionadas como decisivos no processo de tomada de decisão.

Outro ponto apresentado pelos docentes/discente foi a necessidade de saber o posicionamento e os argumentos sustentadores de outras instituições, ou seja, aproximar e ampliar o debate. No discurso da entrevistada do Grêmio Estudantil foi percebido que o motivo principal para a não aderência ao IFET seria o fato do CTUR depender de outros colégios. “A autonomia do CTUR já é questionada pelo fato de ser vinculado à Rural, imagina ser dependente de outros colégios” (INTEGRANTE DO GRÊMIO, 2009). Houve um ‘incômodo’ da entrevistada ao mencionar a vinculação do CTUR à UFRRJ. Ela alegou que “embora conectados, são realidades diferentes”.

Num espaço de conflito, como se caracterizam as escolas pela sua possibilidade democrática, inclusiva e formadora, emergem decisões e posicionamentos. Com o CTUR não foi diferente. Num contexto de provocações cotidianas, a decisão como instituição de ensino quanto à constituição dos IFET’s foi contrária à proposta governamental. Os argumentos, contra ou a favor, ganharam espaço, sob uma tendência democrática de exposição de ideias e opiniões. Os mecanismos de defesa desses argumentos foram, em muitos momentos, também democráticos. A discussão, talvez, não tenha transcorrido através de meios mais favoráveis, entretanto, meios favoráveis se constroem e não nascem de um dia para o outro.

Foi notável que o argumento central orientador da decisão pela ‘não-ifetização’ foi a descrença na política do Governo Lula e suas ações imediatistas. Salienta-se a característica, histórica, das ações dos governantes em realizarem políticas governamentais e não a afirmação de políticas, verdadeiramente, públicas; com compromisso com o público, de fato, e a longo prazo.

Outros argumentos levantados puderam conduzir uma discussão sobre a estrutura e funcionamento do CTUR, historicamente construídos, na relação global/local entre CTUR/UFRRJ e vice-versa. Talvez, esteja nessa relação o principal motivador apresentado para uma integração ou não integração ao IFET. Ao debruçar nos argumentos a favor da ‘ifetização’ pode-se inferir que a presença do princípio de autonomia<sup>12</sup> foi expressivamente destacada, enquanto do outro lado, contra, foi o sentimento de pertença à UFRRJ que refletiu a estabilidade institucional. Nesse sentido, o CTUR integrado à proposta governamental poderia desfrutar de autonomia acadêmica, administrativa e financeira, como foi mencionado nas entrevistas. As decisões poderiam ser tomadas, então, por uma instituição autárquica.

Em contrapartida, os entrevistados que se posicionaram contra esta proposta salientaram que estar vinculado à UFRRJ era uma garantia de que nos anos governamentais seguintes não haveria dano para o colégio, caso houvesse ações que não dessem continuidade à política do Governo Lula. Eis um ponto desta seção, que traz consigo a marca da historicidade, que, por sua vez, indica encaminhamentos. Em alguns momentos foi observado, nas falas, que a relação UFRRJ/CTUR oscilou, historicamente, quanto aos seus pilares políticos constitutivos. A vinculação à UFRRJ, como sugeriu um dos entrevistados, poderia ter reduzido ou omitido o potencial decisório do CTUR nas questões pertinentes à universidade de maneira geral. Reitera-se, aqui, um dos argumentos apresentados referente ao voto nas instâncias decisivas (CEPE e CONSU) da universidade, onde o CTUR tem direito a voz, mas não a voto. Foi salientado que o CTUR, mesmo com uma pseudo definição de Colégio de Aplicação do Instituto de Educação, devido a sua vinculação a este instituto (de acordo com o Estatuto que vigora), não apresenta este propósito. Pelo contrário, o CTUR segue estabelecendo seus objetivos para uma formação holística dos seus egressos. Segundo um dos entrevistados, esta interpretação foi construída, principalmente, na década de 1980. Destaca-se, portanto, uma insurgente necessidade de reafirmação dos propósitos político-pedagógicos do CTUR.

Foi observado, também, nas entrevistas que o CTUR ainda precisa acreditar no seu potencial e exigí-lo politicamente. Esse é um passo a ser dado, mas que em sua história já aconteceu, com professores do colégio compondo os espaços de discussão da universidade. É preciso resgatar e desempenhar essa caminhada com base nas possibilidades de participação e intervenção nos espaços decisórios políticos, administrativos e pedagógicos. A UFRRJ é o CTUR e vice-versa. Essa ideia pode ser conduzida durante o processo de discussão para a reformulação do Estatuto da UFRRJ (ainda em processo). O CTUR acompanhou, intimamente, este processo, até o período de levantamento das informações para este trabalho, demonstrando o propósito formativo da instituição – uma formação integral, estabelecendo elos indissociáveis entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional. Foi publicado no Rural Semanal (2009, 24ª edição, p.3) um texto referente à participação do CTUR no debate da Estatuante, de autoria do professor Ronaldo Mendes Pamplona e adaptado para publicação pela professora Ana Lúcia da Costa Silveira:

Presentemente o CTUR conta, em seu elenco de professores, 6 Doutores, 32 Mestres, 3 Mestrandos, 6 Doutorandos e mais outros Especializados, muitos deles com titulação em educação, situação que não é muito encontrada em instituições similares no momento, no país. Além disso, possui orçamento

---

<sup>12</sup> “Autonomia indica a competência de autonormação, ou seja, a possibilidade de dar-se um ordenamento jurídico, o que consiste em poder funcional derivado, circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém, e limitado pelo ordenamento geral em que se insere, sem o qual, ou fora do qual, não existiria. Este poder encerra conteúdo político, uma vez que ser autônomo é dispor da prerrogativa de criar direito, ainda que em áreas de competência restritas e exclusivas” (RANIERI, 2010, p.1). Para instituições, como as educacionais, a caracterização da autonomia, postulado fundado na significação social do trabalho acadêmico e em sua natureza autônoma.

próprio, que é determinado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), e faz parte da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e Científica, situação assegurada pela Lei 11.892, de 29/12/2008, em seu Anexo III. Tudo isso indica que o CTUR tem atividades diferenciadas das desenvolvidas pela universidade, vindo somente a somar ao desempenho geral da instituição (PAMPLONA & SILVEIRA, 2009, p.3).

A análise acima traz uma breve apresentação do CTUR, caracterizando o seu corpo docente e apontando a sua inserção na Rede Federal de Educação Profissional. Destaca que o CTUR tem as suas particularidades no que se referem à formação, de nível profissional e de Ensino Médio, acrescentando no desempenho da UFRRJ uma formação de nível médio com qualidade, sob respaldo da formação docente, citado, contando também com alta relação candidatos-vagas nos ‘vestibulinhos’ (exame para ingresso na instituição) e com a inserção dos seus egressos, seja no mercado de trabalho, seja nos cursos de ensino superior<sup>13</sup>.

No contexto da reforma do Estatuto da UFRRJ, em vigor, o CTUR, por uma organização metodológica, foi posicionado como um núcleo, vinculado à Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEPE) de Educação Básica e Profissional, sendo vinculada ao Centro de Ciências da Educação e Formação de Professores (CEFOP). O CTUR fez uma colocação a respeito dessa organização no mesmo texto disponível no Rural Semanal (2009, 24ª edição, p.3):

Entendemos que o esforço despendido pela comissão foi bastante grande para conceber tal proposta, com o intuito de racionalizar plenamente o funcionamento dessa prestimosa instituição, que é a tradicional UFRRJ. Cabe aqui, entretanto, apontarmos que a posição do CTUR, em último na sequência hierárquica apresentada, é cruel, já que para a instituição é imprescindível que haja rapidez e eficiência para resolver seus problemas de toda ordem [...] (PAMPLONA & SILVEIRA, 2009, p.3).

O Colégio mencionou a intenção em continuar participando dos Grupos de Trabalho Temáticos da Estatuinte da UFRRJ e salientou a importância desse momento de construção, interiorizando-o para o corpo discente e para os técnico-administrativos, de maneira a ampliar a discussão e ressaltar a relevância do Estatuto para nortear as ações de uma instituição em cumprimento às suas reais exigências e especificidades estruturais e organizativas da instituição.

O processo de reforma de Estatuto prosseguiu no seio da UFRRJ, não sendo possível, no presente momento, aprofundar as suas proposições. Os apontamentos feitos no corpo desta redação procuraram contextualizar o atual momento e a postura participativa e reivindicadora do CTUR.

Esta seção buscou num cotidiano escolar as explicações calcadas de sentido político e pedagógico. O ‘político’ e o ‘pedagógico’ foram aqui mencionados por uma conjunção aditiva, mas que na sua totalidade um compõe o outro, embora muitos profissionais da área da Educação prefiram ou só fazer política ou só fazer o pedagógico, reforçando uma dualidade histórica e culturalmente construída no bojo da sociedade.

---

<sup>13</sup> A pesquisa financiada pelo CNPq (Edital CNPq 19/2004) intitulada “Educação Profissional e Qualidade de Ensino: Investigando a Interação Família-Escola”, coordenada pela Professora Doutora Lucília Augusta Lino de Paula, professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ elege a formação continuada docente e a relação candidato-vaga nos ‘vestibulinhos’ como um indicativo de qualidade de ensino. Sobre a inserção dos egressos no Ensino Superior pode-se encontrar no site do CTUR um tratamento estatísticos, ainda que em atualização, disponível em: <<http://www.ctur.ufrj.br/>>.

A Rede Federal de Ensino se constitui num terreno rico a ser cultivado com a conjugação das políticas ‘públicas’ de Educação e as incidências no cotidiano escolar. As investigações futuras anunciarão o florescimento das questões salientadas, permitindo, em várias primaveras, apontar as vantagens e desafios colocados pela proposta de integração das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais e CEFETs aos Institutos Federais. O cotidiano, historicizado até o momento da vinculação à proposta governamental, caminha em busca de uma nova identidade, sob uma outra ótica, numa outra concepção política. As raízes tradicionais serão manifestadas pelos sujeitos deste cotidiano, nutridos pelo ‘novo’ e seus desafios, respondendo às eventuais dificuldades, manifestando-se na dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3 A Educação Física – emergências pós-1980 e a dinâmica sócio-educacional**

Para contextualizar a proposta de Educação Física a qual trata este trabalho é apresentado um breve referencial teórico desta área do conhecimento. Este, certamente, não abrange a série de discussões que se sucederam no cotidiano da Educação Física, em 1980, mas reconhece-as apoiado em alguns autores que através de suas obras trouxeram importantes problematizações, tensões e preocupações acerca da prática pedagógica.

A década de 1980 inicia-se diante da efervescência propositiva para a reestruturação de uma sociedade democrática, bem como da escola pública e para todos numa perspectiva que admitisse resignificar o propósito pedagógico, combatendo o silenciamento dos sujeitos diante das ocorrências político-econômicas e sociais. Surgiram tendências na tentativa de responder aos desafios postos após a ditadura civil-militar, visando superar a ideia que permeava até então, ou seja, de uma Educação Física sustentada pela política de governo, que preconizava a manutenção da ordem e disciplinava os comportamentos.

Nesse sentido, esta seção se inicia com a pergunta “O que é Educação Física?”, também obra de Oliveira (1983), procurando sinalizar as perspectivas que sustentaram a área no contexto de redemocratização político-social. Uma pergunta que não se encerrou e que traz consigo, na contemporaneidade, novos (ou velhos) questionamentos, pressupondo processos de construção ou demarcação de identidade constantemente.

Oliveira (1983) na tentativa de ampliar o campo de análise para responder à pergunta *O que é Educação Física?* fez um estudo, ou como preferiu denominar de “passeio histórico” para descrever as manifestações corporais/culturais, com possibilidades de correlações com a Educação Física e o trato com o corpo, dentro das particularidades demandados pelos povos primitivos, pelas civilizações orientais, grega, romana, passando pelo Renascimento, Revolução Industrial e Francesa, e finalizando com perspectivas da Idade Contemporânea.

No Brasil, o autor aponta uma Educação Física, que data 1911, marcada pelos exercícios ginásticos de Arthur Higgins e que setenta anos depois esta concepção se sustentou no sistema educativo. Trouxe para a discussão alguns questionamentos pertinentes ao processo de redefinição do propósito da Educação Física:

Na Europa, em fins do século XIX, foi introduzida nas escolas em função dos benefícios que o exercício físico pode trazer para a saúde. Mas será o professor de Educação Física uma espécie de médico? Ou um auxiliar de médico? Qual o perfil que a sociedade traça desse profissional e o que dele esperar? (OLIVEIRA, 1983, p. 8).

Segundo ele, a história da Educação Física começa a ser escrita, aproximadamente, no Império (1822 a 1889) com temas voltados à “eugenia, puericultura, gravidez” (Ibid., p. 52). A ginástica foi incluída no currículo do Ginásio Nacional, instituição-modelo de ensino, e

estendida em 1851 às escolas primárias do Rio de Janeiro. A ginástica, enquanto disciplina, sofreu influência das escolas de ginástica alemã, adotada nos meios militares, e no Brasil, no exército, trazendo para a discussão da Educação Física o seu papel como “elemento da Educação, e não um mero instrumento para adestramento físico” (Ibid., p.53). É neste contexto que surge a denominação de “educador físico”, acentuando a dicotomia corpo/mente. Observa-se, neste período do Império, portanto, a influência da tendência médica e militar na Educação Física, enquanto elemento curricular da escola. Estas tendências perduraram por algum tempo na história da Educação Física no Brasil, caracterizando-a. Uma destas constatações foi a constituição do corpo docente da Escola Nacional de Educação Física, criada pelo Decreto-lei nº 1212, em 1939, integrada à antiga Universidade do Brasil. A composição do quadro docente se deu em colaboração com os médicos e professores da Escola de Educação Física do Exército, criada um pouco antes, em 1922.

Oliveira aponta que as primeiras décadas do século passado começaram a apresentar uma preocupação com o homem integral, procurando suprimir as características disciplinadoras ou terapêuticas. E segue:

No final da década de trinta tem início um grande intercâmbio pedagógico-cultural proporcionado por congressos internacionais de Educação Física. A realização desses eventos fez desaparecer a conotação nacionalista que a caracterizara mais de um século de ginástica contemporânea (ibid., p.47).

A tendência esportiva, para Oliveira (1983), começa a ser difundida no Estado Novo (1937 a 1945), onde a Educação Física passa a ser utilizada como instrumento ideológico, contribuindo para o nacionalismo, em evidência, influenciando o crescimento do esporte de alto nível ou “democratização esportiva” (p. 60). Para o autor, o esporte se efetivou, tradicionalmente ao longo das décadas e dos interesses políticos e culturais, como a denominação que mais expressa a Educação Física (p.104).

Ghiraldelli Jr. (2007) em sua obra apresenta um quadro classificatório das tendências e correntes norteadoras da Educação Física brasileira, sinalizando as suas ocorrências a partir da década de 1930, perspectivando algumas possibilidades para a contemporaneidade. Apresenta-se aqui, este autor, visando dar continuidade às considerações de Oliveira (1983), dialogando a conjuntura da Educação Física na época citada.

Sendo assim, Ghiraldelli Jr. resgatou cinco tendências para a Educação Física. São elas: Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagogicista (1945-1964), Educação Física Competitivista (pós-1964) e Educação Física Popular.

A tendência da Educação Física Higienista atribuía a Educação Física a competência de “garantir a aquisição e manutenção da saúde individual” (GHIRALDELLI JR., 2007, p.17), visando, de maneira geral, a “asepsia social”, ou seja, formar indivíduos “sadios, fortes, dispostos à ação”. Nesse contexto, a ginástica, também evidenciada por Oliveira (1983) se caracterizava como um importante meio para a garantia de hábitos saudáveis.

[...] a perspectiva da Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação [...]. A Educação Física Higienista é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade ‘livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’ (GHIRALDELLI JR., 2007, p.17)

A tendência da Educação Física Militarista, para o autor, ia além da “prática militar de preparo físico”. Objetivava difundir uma concepção de respeito aos padrões de

comportamentos estereotipados, “frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna”. O propósito formativo aqui recai em erguer indivíduos capazes de servir e defender a pátria, “eliminando os fracos e premiando os fortes”. Neste caso, os meios que a Educação Física se apropriava, a Ginástica e o Esporte, eram utilizados para preparar o “cidadão-soldado” (Ibid, p.18). A “democratização esportiva” (p.60), sugerida por Oliveira (1983) ganha também a conotação militar da Educação Física Militarista de Ghiraldelli Jr. (2007), maximizando os atletas, sinônimos de bravura e coragem.

A tendência da Educação Física Pedagógica de Ghiraldelli Jr. (2007) articula-se com a perspectiva, sugerida por Oliveira (1983, p.47) de atribuir ao homem o caráter analítico integral, rompendo com a visão médica, militar e utilitária.

A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a ‘educação do movimento’ como a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’ (GHIRALDELLI JR., 2007, p.19).

As formas de movimento, nesta concepção, são ampliadas e a preocupação com a juventude alcança finalidades de formação individual e social, respeitando as particularidades dos sujeitos nos seus aspectos formativos.

A Educação Física Competitivista revoga a bravura da juventude, salientada na tendência da Educação Física Militarista, onde a Educação Física passou a se preocupar com a organização popular, devido ao regime militar, e com o culto ao “atleta-herói” (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 20). O corpo, nesta tendência, é dedicado à performance – corpo desportivo.

A Educação Física Popular, pós-1985 (Ibid, p.21) sofre influência do Movimento Operário Popular, constituindo-se como uma “concepção de Educação Física onde emerge da prática social dos trabalhadores” (Ibid, p.33). Esta foi voltada para as classes populares, ressignificando a ideologia e sua influência na prática pedagógica. Neste caso, não foi a ideologia elitista que predominou, ao contrário, a Educação Física compreendia a organização das classes trabalhadoras nos “esportes de lazer”, contrariando o esporte competitivo. Esta mudança de perspectiva muito se influenciou pela redemocratização da sociedade. E com este processo surgiram tentativas de buscar a ‘nova identidade’ com a qual a Educação Física estreitaria seus laços.

A proposta pedagógica na educação brasileira, neste contexto, passou por um processo de redefinição, acompanhado pelo intenso esforço dos educadores para minimizar e/ou extinguir a dualidade presente na cultura geral/cultura técnica e pela emergente necessidade de organização do sistema de ensino em consonância com as demandas sociais, sob a concepção de Educação reconstruída no cenário nacional, a partir da abertura democrática. Na Educação Física, Medina (1990) sugeriu uma crise para a área, ressaltando, naquele momento (e, talvez, constantemente), que ela “precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade” (p.35).

Dentro dessa perspectiva os vários campos do saber repensaram as suas práticas pedagógicas, e nessa conjuntura, a Educação Física Escolar também foi repensada, visando reconstruir sua práxis, aproximando-se, significativamente, das Ciências Humanas (DARIDO & RANGEL, 2005), na tentativa de atribuir ao indivíduo a sua “unidade total” (MEDINA, 1990, p.41) num processo complexo e dinâmico de multirrelacionamento, que o faz social, “que transmite e transforma a cultura, e por isso, o torna cultural” (OLIVEIRA, 1983, p.74).

A ausência de uma apropriação epistemológica que justificasse a Educação Física no seio da escola, dialogando diretamente com a organização sócio-educacional, motivou as discussões que se deram nos espaços acadêmicos da área na tentativa de consolidarem propostas que a mantivesse no currículo escolar. A preocupação com o aspecto sócio-cultural redefiniu alguns conceitos e passou-se a pensar o homem de maneira integrada, dotado de um corpo e uma mente, de razões e emoções, que ao se complementarem justificam a sua existência, marcado por subjetividades e coletividades que emergem num determinado contexto social. A necessidade demandada circunscrevia os princípios de homem integral, social, cultural e político, entendendo o corpo “na posse de todas as suas dimensões. Diante de todas as suas potencialidades [...]” (MEDINA, 1990, p. 62). Este mesmo autor mencionou a importância dos estudiosos pioneiros da Educação Física, traduzindo um legado histórico para a existência da área, mas ressaltou que a mesma precisa avançar em consonância com os valores e finalidades demandados pelo contexto presente, nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sobre isso, sugeriu que a “Educação Física mente” (p. 58) quando mantém propósitos formativos que a sustentaram em outros tempos, como apresentados anteriormente, e que, na atualidade, não devem cercear as suas intervenções no plano educacional, seja enquanto formação docente, seja no ensino básico.

Sobre isso, Caparroz em seu estudo (2007) tece críticas aos referenciais que orientaram a existência da Educação Física na escola/sociedade, apresentando alguns motivos que levaram à “marginalização” deste elemento curricular:

Esse entendimento parece ser decorrência das críticas operadas em relação à influência externa, dada pelas instituições militar, médica e desportiva à educação física no interior da instituição escolar. Em consequência do entendimento de que a educação física escolar teve, ao longo de sua trajetória, um caráter utilitarista, fruto das influências externas que a conformaram como instrumento de dominação e controle social, a produção dos anos de 1980 passa a apontar que a área, por não se libertar das amarras de tais influências, vive uma situação anacrônica, que a coloca fora de sintonia com os intentos de uma educação crítica, libertadora e emancipadora (CAPARROZ, 2007, p. 141).

Medina (1990), então, propõe uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade nos apresenta” (p.72). Traz a necessidade de um embasamento crítico no processo de reflexão e apresenta, nesta perspectiva, a “Educação Física Revolucionária”:

Procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro da sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de forma isolada. O ser humano é entendido em todas as suas dimensões, e no conjunto, de suas relações com os outros e com o mundo. Está constantemente aberta para as contribuições das ciências, na medida em que o próprio conhecimento humano evolui como um todo (Ibid, p. 81).

Nesta concepção, o autor salienta uma Educação Física comprometida com o sujeito holístico, marcado pelo seu contexto e que, por sua vez, deixa os seus símbolos no processo dinâmico e contínuo da realidade social, cultural, política e econômica. Reconhece que uma das funções históricas da Educação Física, o atendimento à demanda institucional e elitizada, precisa ser transformada e, para isso, se faz urgente uma atribuição crítica e filosófica quando se pensa a área. E ao pensar o desenvolvimento integral do homem o contexto vem à tona, com tamanha força, motivando e orientando a prática pedagógica. A “revolução” proposta por



Medina (1990) vem com a crise diante dos conflitos e indagações que colocam a Educação Física num processo de redefinição, de discussão epistemológica para reinventar a sua identidade, a sua práxis. Um projeto, genuinamente, coletivo em prol de uma Educação Física humanizadora, emancipatória e democrática.

Para Bracht a discussão sobre a redemocratização da sociedade brasileira foi “orientada por um debate, cuja tônica era a crítica, principalmente de orientação marxista” (BRACHT, 2007, p. 77), redefinindo os propósitos da Educação e da Educação Física numa visão de transformação social.

Nesse contexto surgem as tendências progressistas ou críticas.

As Pedagogias Progressistas mais conhecidas são a Pedagogia Histórico-Crítica (D. Saviani) e a Pedagogia Libertadora (P. Freire); na Educação Física as mais conhecidas/difundidas são a Pedagogia Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), fundamentada basicamente na primeira e a Pedagogia Crítico-Emancipatória (E. Kunz, 1994), e a Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (Hildebrandt; Laging, 1986), estas com maiores aproximações com a segunda (Ibid., p. 78).

Na Educação Física, reformulou-se, portanto, o seu conteúdo<sup>14</sup>, pensou-se em alternativas metodológicas e critérios avaliativos que visassem à formação integral do homem, entendido numa perspectiva holística. Objetivou-se, então, a superação das práticas de caráter técnico-instrumental, principalmente direcionada à formação tradicional-esportiva, que pouco contribuía para um ensino crítico-reflexivo dos sujeitos em formação.

A Educação Física numa tendência progressista – ou crítica – utiliza-se de alguns procedimentos de ensino que permitem ao aluno buscar outras formas de visualização do conteúdo tratado, como pesquisas em meios eletrônicos, adaptação das regras, discussão, planejamento e avaliação participativa, incentivo à criatividade, ludicidade, cooperação, inclusão, entre outros. Estes são indícios de uma Educação Física que caminha em sentido a uma ressignificação da área, desfazendo os laços com a ideia de que “aprender uma prática corporal é simplesmente aprender a executá-la e que, por conseqüência, não se pode conversar nas aulas de Educação Física” (Ibid., p. 58).

A crítica encampada a partir da década de 1980 ao esporte, principalmente de alto rendimento, originou problematizações sobre o tema, bem como a reconstrução do seu propósito quando inserido no contexto escolar. A questão não é criticar o esporte, abdicando dele nas aulas de Educação Física. A proposta é reformular o seu propósito quanto à sua relação ao mercado do esporte, que padroniza corpos, exclui os menos habilidosos e inaptos para tal, reforça o competitivismo, faz uso das suas técnicas como meio e fim quando ensinado.

Cristalizou-se um imaginário social sobre Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para as atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel.

---

<sup>14</sup> Desde as suas origens, o ser humano produziu culturas. Surgiu daí uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram ressignificados e transformados ao longo do tempo, constituindo a Cultura Corporal de Movimento, o conteúdo principal da Educação Física Escolar. Conforme Daólio (2004), a Cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural.

Nessa distribuição, é principalmente a partir da quinta série do Ensino Fundamental que se fortalece o seu ensino (BRACHT, 2007, p. 60).

Tratando-se da ressignificação do esporte é necessário ampliar as suas possibilidades educativas, a partir das diversas interpretações sobre este fenômeno, patrimônio cultural da humanidade.

Conhecer os esportes não significa mais apenas saber executá-los, mas também saber suas regras, sua história, sua inserção sociopolítica. Este aspecto permite vislumbrar a possibilidade de efetivar uma proposta das pedagogias críticas da Educação Física que advoga aliar a prática esportiva a uma visão crítica do próprio fenômeno esportivo (Ibid., p. 61).

Enquanto se buscava reafirmar a Educação Física na escola, estabeleciam-se estranhamentos quanto à relação entre a legalidade e legitimidade no contexto brasileiro. Legalmente a Educação Física se manifesta através da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 1996, mas na prática de algumas instituições escolares esta não se legitima, mesmo com as inúmeras tentativas de desconstruir os preconceitos e a deformidade com a qual são tratados os conteúdos da Educação Física e o papel do professor. A legitimação, trazida para esta análise, foi pensada numa concepção de Educação Física crítica, preocupada com a transformação da sociedade, cujas ações perpassariam por intenções conscientes dos professores e educandos; com um propósito e princípios educativos. Cabe salientar que mesmo diante da garantia da Educação Física na escola, através da lei, este componente curricular buscou uma justificativa pautada na formação sócio-cultural que a escola deveria proporcionar e não no atrelamento a instituições não escolares, como as esportivas, médicas e militares.

A série de discussões que marcaram a Educação Física e sua re-significação sócio-educacional configuraram um espaço de luta, levando à atualização do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 1996 com a inclusão da Lei nº 10793 de 2003, que reforçou o caráter legal da Educação Física. No parágrafo terceiro do artigo 26 da referida lei há a seguinte proposição “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”.

Com o amadurecimento das questões que norteavam a práxis da Educação Física, em meio rico e conflituoso de possibilidades interpretativas, e após sete anos de publicação da atual lei do ordenamento jurídico-educacional brasileiro, esta disciplina foi reconhecida como componente curricular obrigatório nas instituições, de fato comprometida com a formação na escola para o mundo, e vice-versa.

Ao mesmo tempo, o cotidiano pedagógico e social revelava uma realidade ainda marcada pela preferência por disciplinas ‘que fazem pensar’, admitindo e reforçando a dicotomia corpo-mente, objeto de estudo das pesquisas transdisciplinares. Em contrapartida emergiram tendências na tentativa de desconstruir o pensamento dicotômico, como menciona Santos “a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI” (2008, p. 71). A autora segue na afirmação acima, ressaltando a necessidade de se contrapor os princípios cartesianos, que fragmentam o conhecimento e reforçam as dicotomias das dualidades corpo-mente, pensar-agir, teoria-prática, racional-emocional, objetivo-subjetivo, formação técnica-holística, entre outras. Busca a complementaridade dos saberes sob uma ótica global e contextualizada.

A Educação Física contemporânea se encontra num processo epistemológico, em contínuo desenvolvimento, em busca de uma identidade. Não há uma definição pronta e acabada, mas ocorrências que trazem consigo experiências transformadoras, que

encaminharam e encaminham novos olhares à prática pedagógica da Educação Física. A práxis está sendo construída entre permanências e ocorrências inovadoras, diante de desafios para se consolidar um reconhecimento dessa área, seja no meio acadêmico, entre os pesquisadores, seja na prática pedagógica, entre professores e estudantes.

Um dos argumentos que pode reforçar a presença da Educação Física nas escolas é a sua contribuição para a formação integral do ser humano, ou seja, tendo como “uma de suas marcas a defesa de uma concepção de ser humano total” (OLIVEIRA, 1994), trazendo à tona a necessidade de reconstrução da educação física para o(s) sujeito(s) nas suas potencialidades e singularidades, no contexto que o sustenta e é sustentado por ele(s).

Compreendendo a Educação Física enquanto colaboradora no processo de formação plural do indivíduo foi analisado o Plano de Ensino da área, visando conhecer os seus aspectos constitutivos, entendendo-o como importante orientação teórico-prática. No momento da pesquisa, este documento encontrava-se anexado ao Projeto Político Pedagógico (em construção até a data), apresentando uma preocupação com os conceitos da Aptidão Física e Saúde, conforme salientado em um dos seus objetivos gerais “Proporcionar ao aluno a melhora da sua qualidade de vida através da Educação Física Escolar sob o aspecto da APTIDÃO FÍSICA ESCOLAR e SAÚDE” (CTUR, 2009, p. 101). A tendência observada neste documento se utiliza da perspectiva, reinventada após a década de 1980, da Cultura Corporal para inserir elementos de uma formação comprometida com a saúde. Nesse sentido, o segundo e último objetivo geral do documento “Proporcionar ao aluno a oportunidade de expandir seus conhecimentos e vivências relacionadas à CULTURA CORPORAL” (Ibid.), busca, através da ampliação das manifestações corporais, oferecer ao educando possibilidades de “se-movimentar” (KUNZ, 2005) para que sejam convertidos em hábitos para uma vida saudável. Seguem abaixo os três objetivos específicos que colaboraram para a interpretação do documento sobre as finalidades da Educação Física no CTUR:

- 1- Proporcionar a reflexão sobre informações próprias da Cultura Corporal, sendo capaz de discernir e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.
- 2- Proporcionar aos alunos, atividades que lhes permita entender o funcionamento do organismo humano, de maneira que possa reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria da Aptidão Física.
- 3- Proporcionar a vivência em atividades corporais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa área, para que possa entender a Educação Física Escolar como uma modalidade educativa global, adotando uma postura ativa consciente da importância dessas atividades (CTUR, 2009, p. 101).

Considerando o documento, em construção até a fase de coletas de informações, buscou-se outros procedimentos metodológicos que pudessem auxiliar na compreensão da problemática inicial deste trabalho – *Como a relação objetivos-métodos-avaliação nas aulas de Educação Física do CTUR contribui para uma formação crítica e social dos sujeitos que integram esta dinâmica?* O Plano de Ensino contribuiu à medida que apresentou os fins da Educação Física para o CTUR, ou seja, os objetivos desta área do conhecimento, importantes indicativos para a relação objetivos-métodos-avaliação. Entretanto, sobre os métodos e a avaliação não foi possível um aprofundamento diante do que foi apresentado no documento. Observou-se a predominância de uma Educação Física ‘prática’ quanto ao desenvolvimento das atividades metodológicas, sendo a “avaliação comportamental frequente” (CTUR, 2009, p. 102) um dos instrumentos de avaliação considerados no processo educativo. Esta breve

análise documental sobre a caracterização da Educação Física nos aspectos concernentes aos objetivos, métodos e avaliação se complementa nas seções seguintes sob o olhar dos educandos ao responderem aos instrumentos metodológicos sobre tais questões. De forma geral, a impressão inicial resgatada pelo Plano de Ensino, de uma Educação Física ‘prática’ ganha reforço nas respostas dos educandos.

Percebe-se que o comprometimento da Educação Física no CTUR se volta para as questões da Saúde e Aptidão Física, se apropriando da Cultura Corporal e sua incidência crítica nos hábitos de vida saudável e autônoma quanto à prática de atividade física escolar e não escolar.

Este trabalho, a partir da perspectiva de Educação Física crítica e emancipatória, faz referências a dois momentos de análise, de maneira a compreender a sua ocorrência na insituição. O primeiro levanta as manifestações da Educação Física no CTUR, apoiadas, inicialmente pela análise documental e depois por instrumentos metodológicos voltados aos educandos. E o segundo, constrói uma proposta de intervenção/sensibilização com o professor e os educandos, numa tentativa de revisitar a Educação Física crítica e emancipatória, a partir da Matriz de Referência do Novo ENEM, proposta do Governo Federal em 2009, uma demanda da realidade dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio/Técnico.

Os princípios orientadores do processo de intervenção/ação debruçaram-se na criticidade e na proposta dialógica, procurando reconstruir as ações corporais inseridas num contexto, imbuídas de cultura, subjetividades e coletividades. Esta orientação didático-metodológica foi assim escolhida pelos seus aspectos facilitadores à Educação Física Plural, admitindo uma interdependência de interpretações docentes/discentes e, conseqüentemente, o diálogo entre elas. Sobre isso, buscou-se o respaldo em Libâneo (1985) quando apresenta à Educação Brasileira a Tendência Crítico-Social dos conteúdos, onde o processo de ensino-aprendizagem preocupa-se com as finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos, convergindo para promover a auto-atividade dos alunos. Nesse sentido, o foco recai na possibilidade dos estudantes confrontarem os conhecimentos e as suas experiências socioculturais. Sob este enfoque acredita-se ser a Educação Física um construtor para a formação dos educandos.

Outra concepção tratada no decorrer deste trabalho foi a correlação da Educação Física com as referências da Complexidade (MORIN, 2002 2003; SANTOS, 2003, 2008), procurando ampliar as possibilidades interpretativas para tratar a formação profissional e humana, entendendo o sujeito de forma global, inserido num determinado meio e contexto social. Nesse sentido, procurou-se consolidar uma metodologia capaz de analisar e compreender os fenômenos – conhecimentos –, sinalizados por Bakhtin (apud ZACCUR, 2003, p. 80), a partir de uma abordagem orientada para a complexidade que ressalta a vitalidade da cultura,

que nunca estanca seu movimento, e portanto conjunta o antes dicotomizado: no tempo – diacrônico e sincrônico; no espaço – micro e macro; na vida – natureza e cultura; na cultura – o ser humano e as tecnologias; no humano – mente e corpo; na linguagem – o verbal, não-verbal e o pré-verbal; no psiquismo – o consciente e o inconsciente; na razão – o raciocínio lógico e a intuição; no conhecimento – ciência e arte; no texto – a forma de um conteúdo e o conteúdo de uma forma (ZACCUR, 2003, p. 80).

As considerações aqui trazidas sobre a Educação Física realizam uma tentativa de atribuir aos acontecimentos e às justificativas para a sua existência uma perspectiva retroalimentadora, onde o passado se entrelaça com o presente, e este, por sua vez, simbolizará o futuro. Nesse sentido, reafirma-se o caráter histórico do conhecimento, que não se congela no tempo, mas fornecem as sustentações para se entender o presente, mantenedor ou transformador, imbricando, assim, vários componentes de análise que fazem o contexto.

Nas seções seguintes são apresentadas questões que caracterizam a Educação Física do CTUR, trazendo considerações sobre percepções que vão além do planejamento das aulas; como o aluno se apropriou dos conteúdos, reelaborou e produziu conhecimento; quais os métodos utilizados para apresentar ou aprofundar um determinado conteúdo; como se constituiu a relação professor-aluno; quais foram os instrumentos de avaliação utilizados; quais valores educacionais e sociais foram considerados nas aulas de Educação Física; quais competências foram desenvolvidas para uma formação integral – profissional e cidadã.

A ideia foi promover um encontro (ou desencontro) da Educação Física macro, que se conhece, com a Educação Física micro, particular ao CTUR, sem, contudo ser despida dos referenciais que a fizeram constituída.

Com isso, pretendeu-se conhecer as dificuldades do dia-a-dia, as possibilidades de manifestações da Cultura Corporal no cotidiano, a dinamicidade entre os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação, e as variadas ocorrências que encaminham a apropriação do conhecimento discente.

## **2.4 A Educação Física e a Proposta do Novo ENEM – 2009**

Esta seção, complemento da anterior, apresenta as bases dos conteúdos que orientaram as oficinas temáticas, procedimento didático-metodológico utilizado no processo de intervenção/ação, um dos momentos desta pesquisa, cujo objetivo centrou-se na tentativa de sensibilizar os sujeitos envolvidos quanto à contribuição da Educação Física para a formação humana.

Em abril de 2009 o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Passados, aproximadamente, dois meses, as universidades, após as suas respectivas discussões, decidiram aderir ou não à proposta do MEC, de acordo com as suas especificidades.

Houve quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. Sendo assim, as universidades com a sua autonomia decidiram se iam se inserir ou não nestas propostas, encaminhando os seus editais. Esta solicitação do MEC remeteu ao país uma possibilidade de reestruturação do Ensino Médio, bem como dos exames para ingresso nas universidades.

O MEC propôs o Novo ENEM sob o respaldo justificativo do cenário atual em seus seguintes aspectos: a particularidade do vestibular tradicional que não permite um acesso à universidade por todas as parcelas da sociedade, favorecendo os candidatos com maior poder aquisitivo, e a sua orientação, mesmo que involuntariamente, para os currículos do Ensino Médio, uma vez que estes se adequam a uma ou outra visada instituição. Apresenta como objetivos a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, a configuração de uma base comum para os currículos de Ensino Médio no país e a possibilidade de mobilidade acadêmica entre os estudantes das regiões brasileiras<sup>15</sup>.

A classificação *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* foi sugerida pelo Ministério de Educação do Governo Federal na proposta do Novo ENEM, abarcando as seguintes disciplinas Artes, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Física.

---

<sup>15</sup> Tais propósitos são apresentados nos documentos oficiais do Ministério de Educação, do Comitê de Governança do Novo ENEM, do Conselho nacional de Secretários de Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, disponíveis no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>.

Os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias) foram os seguintes:

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009, p. 1).

Dentro deste contexto, a Educação Física foi inserida na área 3 do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cuja competência principal era *Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade*. Sendo assim, os objetivos apontados pelo documento foram:

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (Ibid., p.2).

O objeto de conhecimento que subsidia as competências supracitadas para a Educação Física foi representado por um conjunto de conteúdos, que compõem a disciplina quando salientada pela multiplicidade de ocorrências corporais presentes na Cultura Corporal dos indivíduos na sociedade, dotada de marcadores identitários que identificam os grupos, seja na coletividade, seja na particularidade do ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. Foram indicados, em Anexo na Matriz de Referência para o ENEM 2009, os conteúdos da Educação Física, abaixo:

**Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (Ibid., p.16).

As orientações contribuíram para justificar, na proposta de pesquisa, o processo de intervenção/ação, ou seja, de revisitação da Educação Física crítica e emancipatória na ‘nova’ demanda do Ensino Médio. Não se trata de encerrar a Educação Física nas considerações apresentadas pelo documento, mas fazer delas um ponto de partida, ampliando os olhares e as potencialidades interpretativas. Nessa perspectiva foram criados, pelos sujeitos envolvidos – professor, pesquisadora e estudantes – os temas orientadores do processo de intervenção/ação. O foco do estudo – *Educação Física e sua contribuição para a formação humana* – teve seu desenvolvimento facilitado através da proposta do Novo ENEM 2009 e seus indicativos para uma análise crítica e emancipatória desta área do conhecimento.

### 3 A PESQUISA E A PROPOSTA METODOLÓGICA – UMA CONSTRUÇÃO

A construção da proposta metodológica foi iniciada ainda no projeto de pesquisa e seguiu, através de discussões durante as orientações, buscando os conceitos sobre os quais ela se fundamentou de maneira a engendrar os pilares teórico-metodológicos que a sustentaram. Procurou-se conjugar as proposições de autores e teorias que auxiliaram a pesquisa, esclarecendo e permitindo um caminhar entre as possibilidades de analisar o objeto escolhido, subsidiando, assim, as possíveis considerações, que se apresentam no tópico final deste trabalho.

Quando se escolhe o objeto de análise há uma preocupação do pesquisador que o alimenta e o coloca diante dos desafios do cotidiano. É uma inquietação que se faz relevante e presente, expressivamente, e que, de certa forma, faz do pesquisador um pertencente do ambiente em estudo. Predomina um processo de intersubjetividades entre o pesquisador, o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido há alguns itens que precisam ser considerados na pesquisa científica e, neste trabalho, houve a preocupação em reconhecer que os dados apresentados no próximo tópico apresentam um caráter “aproximado, provisório, inacessível em relação à totalidade do objeto, vinculado à vida real” e que, por isso, se faz “condicionado historicamente” (MINAYO, 2010, p. 37). Portanto, se fazem presentes ocorrências e subjetividades, de ambas as partes, pesquisador e objeto, que, de certa forma, influenciam no processo de análise.

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...] (Ibid., p.13)

Após a definição do prisma de análise, na fase inicial de delimitação da temática a ser pesquisada, a fase de elaboração da metodologia se constituiu como o segundo caminho mais rebuscado de trilhar. A construção do aporte teórico-metodológico é, certamente, o segundo desafio. Moldar, estruturar e optar por um método de pesquisa, por onde a investigação se encaminhe não é tarefa fácil. Por isso, optou-se, sempre que possível, atribuir diversos olhares com a finalidade de ampliar as estratégias de análise, de caráter qualitativo, na tentativa de aliar as ocorrências obtidas, produzindo, assim, um trabalho de maior amplitude, que captasse as possibilidades de interpretação das representações e significados do cotidiano escolar. Esta ideia foi reforçada, principalmente, quando o cotidiano apresentava direcionamentos que fizeram a pesquisa a se reorganizar, todavia, sem se afastar do mote proposta para a discussão. Tais ‘mudanças’ ou reordenamento são cabíveis em pesquisas sociais como sugere Minayo:

[...] no campo, o pesquisador precisa não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter resposta imediata a suas indagações [...] é possível recomendar que sempre exercitemos um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa (Ibid., p.62).

Justifica-se aqui, os procedimentos metodológicos, através do reconhecimento das necessidades cotidianas, multifacetadas e coexistentes, sob a concepção da complexidade dos fenômenos e do conhecimento oriundo deles, sugerida por Morin (2002), Santos (2003; 2008) Bakhtin (BAKHTIN apud SILVA, VELOZO & RODRIGUES, 2010) e Esteban (2003). Esta última ressalta uma compreensão fora de modelos rígidos, segundo a qual “a nova epistemologia que vai se configurando se entrelaça à reelaboração metodológica”



(ESTEBAN, 2003, p. 126). Procurou-se, portanto, utilizar métodos que pudessem abrir, e não ser conclusivos em si mesmos, no que se referem aos processos observados no cotidiano.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras –, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo (ANDRÉ, 2008, p.39).

### **3.1 Participantes Envolvidos**

O campo de observação localizado no CTUR foi composto por uma turma do 3º ano do Ensino Técnico em Agropecuária Orgânica, integrado ao Ensino Médio. Os participantes foram os estudantes desta turma, totalizando vinte e cinco (dos vinte e seis matriculados), e o professor de Educação Física.

Os critérios para escolha dos participantes, o que convencionalmente é conhecido como amostra, foram relativizados sob alguns aspectos, os quais se caracterizam por uma “representatividade qualitativa” (THIOLLENT, 1992, p. 62). Sendo assim, a escolha do CTUR como lócus de análise se justificou por alguns motivos. O primeiro deles foi devido à proximidade com o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, que se propõe a acrescentar nas discussões sobre a Educação Profissional, colaborando acadêmica e pedagogicamente para repensar as estruturas políticas e econômicas, orientadoras da formação do técnico, que, provavelmente, comporá o mercado de trabalho. O segundo apresentou uma preocupação com a escola pública, marcada por símbolos identitários, que se constituíram política e ideologicamente e, concomitantemente, a partir de evidências cotidianas, particulares e sociais, dos seus sujeitos implementadores – docentes, discentes e gestores. Entende-se que a democratização do público se faz necessária, sendo esta, um dever da União, garantido por lei e um direito sócio-educativo da população. Salienta-se também a escola como terreno fértil para os estudos coletivos e a aproximação necessária das universidades com a mesma, edificando um projeto em parceria para a discussão e reflexão, visando reconstruir as ações didático-pedagógicas, na busca pela efetivação de uma prática educativa consciente e crítica. O compromisso político desta pesquisa é também compreender como se dão os processos formativos no que tange à Educação Física, colaborando, assim, para as referências da escola pública, as quais poderão orientar as ações futuras. O terceiro motivo elucidou a tentativa de reconstruir a Educação Física a partir da ação conjunta daqueles que a alimentam como componente curricular na escola. O quarto motivo foi localizar as possibilidades de ação-intervenção num coletivo de estudantes que estivessem a ponto de adentrar o mercado de trabalho, perspectiva esperada para um egresso técnico.

Devido às exigências temporais da pesquisa e a limitação da mesma quanto ao número de pesquisadores trabalhou-se com uma das duas turmas de 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica. E a orientação pela turma trabalhada deveu-se à disponibilidade e abertura do professor, parceiro no processo decorrido.

### 3.2 A Metodologia construída

O presente trabalho apoiou-se na Abordagem Qualitativa de Pesquisa Educacional, sendo caracteristicamente descritiva e tendo como procedimentos para coleta de informações, componentes dos métodos da pesquisa-ação. Contou, ainda, com as técnicas conhecidas como a observação-participante, o levantamento documental, a entrevista e o questionário.

Cabe salientar que a presente pesquisa não se debruçou numa metodologia fechada a partir das características mencionadas. Dentro das possibilidades cotidianas foi possível interagir, considerando-se a particularidade do objeto de estudo, técnicas e procedimentos metodológicos, que, juntos, indicaram algumas considerações, a partir de interpretações (da pesquisadora e dos participantes) num dado momento pedagógico. Pretendeu-se captar o máximo de marcadores da realidade analisada numa perspectiva dialógica das pesquisas sociais. As diferenças entre cada metodologia nas pesquisas sociais foram conhecidas, porém sem comprometer que fossem conjugados alguns dos seus elementos. As referências que se seguem, neste tópico, procuraram embasar as tomadas de decisão no que tange às orientações metodológicas.

Sobre pesquisa-ação e pesquisa-participante Thiollent aponta diferenças. Segundo ele a pesquisa-ação incorpora a pesquisa participante, mas o contrário não acontece. “[...] toda pesquisa-ação é do tipo participativo [...]. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é uma pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1992, p. 15).

Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos (Ibid.).

A pesquisa-ação se propõe a analisar um problema de pesquisa, com os envolvidos, através de uma ação ou intervenção, numa orientação emancipatória e dialógica. Não há separação entre pesquisador e participantes. A base fundamental por onde a ação acontece é na cooperação e na participação ativa dos envolvidos com a temática orientadora. Permite-se, com isso, “conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de co-participação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado” (Ibid., p. 22).

Este trabalho também se propôs a isso, como poderá ser observado nas páginas seguintes, e vai além, acrescentando a esta estratégia outras mais na tentativa de obter uma gama de olhares possíveis sobre o objeto estudado. Dessa forma, os caracteres da pesquisa-ação foram considerados, como por exemplo, a relação participativa na construção do processo da pesquisa, a questão de estudo, a necessidade do grupo investigado, bem como da pesquisadora em atender os seus anseios quanto à Educação Física, os instrumentos utilizados para a discussão e construção de propostas às evidências encontradas, as correlações entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e os marcadores identitários presentes na situação investigada.

O objetivo desta pesquisa se identificou também com o objetivo da pesquisa-ação, proposto por Thiollent, que “consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (1992, p. 16). Neste caso, a predominância foi pela segunda proposição *esclarecer os problemas da situação observada*, uma vez que *resolver os problemas* poderia ser uma pretensão ousada, já que o tempo pedagógico e o tempo real de permanência da pesquisa no local estudado não permitiriam uma influência em longo prazo. Apenas se comprometeria com os indicadores da problemática, talvez analisados sob a ótica

do senso comum ou do ‘vício’ cotidiano, contando, assim, com a previsibilidade planejada, com a naturalização das questões como resultado da conjuntura orientadora das ocorrências na Educação Física.

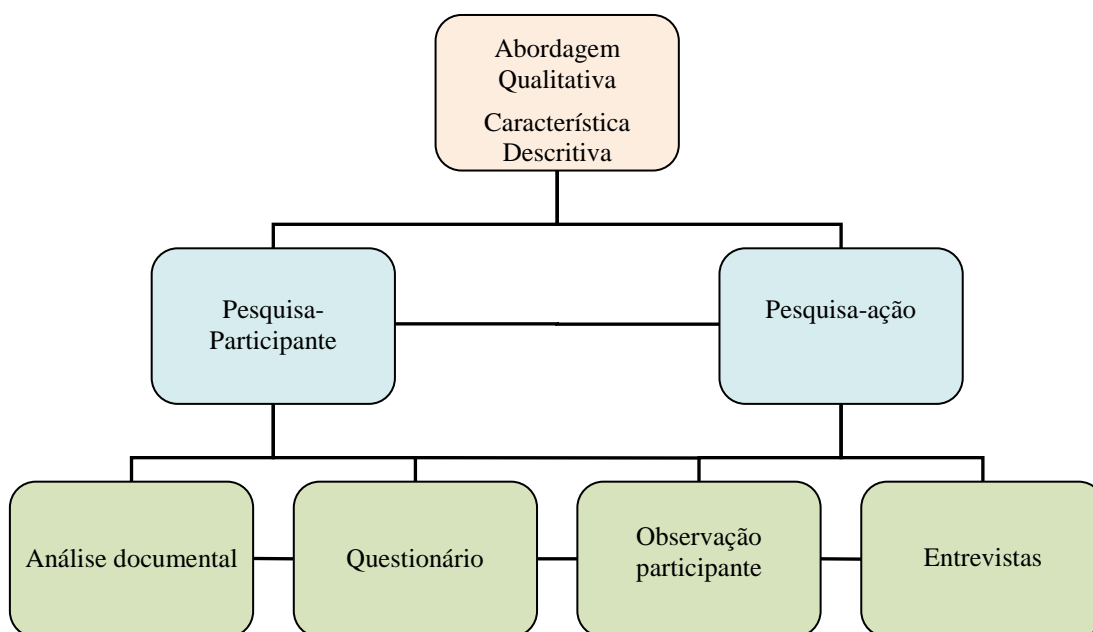
Sobre isso, Bracht apresenta a sua proposta de “Pesquisa em ação”, entendendo que “nem sempre o tempo de uma pesquisa-ação coincidirá com a pressa que impulsiona os tempos da lógica produtivista que engendra os programas de Pós-Graduação” (2007, p. 15). E segue propondo um diálogo crítico sobre a pesquisa-ação e o processo de transformação cultural: “temos percebido que muitos autores desenvolvem um trabalho valendo-se da pesquisa-ação por muitos anos, pois se tem claro que mudanças no âmbito da cultura docente não se dão em curto prazo” (Ibid., p. 16). Esta pesquisa reconhece as considerações apontadas por Bracht (2007) e corrobora com a ideia do reduzido tempo científico, no entanto, ainda assim, faz íntimas associações com Thiollent (1992) para justificar o direcionamento metodológico, pois foi nele que se encontrou um apoio teórico que muito se assemelhou com as possibilidades do CTUR.

Outro ponto trazido por Thiollent (Ibid.) refere-se à construção dos pilares sustentadores das atividades metodológicas realizadas na pesquisa, apresentando a inserção de dois tipos de objetivos na pesquisa-ação – o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. Utilizando estas definições, no presente trabalho houve as seguintes finalidades: o *objetivo prático* foi, junto com os participantes, levantar as possibilidades do problema, como as suas correlações e as soluções alcançáveis no tempo definido; e o *objetivo de conhecimento* como sendo a possibilidade de produzir conhecimento a partir do conjunto de atividades desenvolvidas e de outras fontes de informações e interpretações da realidade, ampliando, assim, as teias que complexificam a problemática local, associando-a a global. Fizeram-se presentes na pesquisa estes dois objetivos: o primeiro quando apresenta proposições, “saídas dentro do contexto” (THIOLLENT, 1992, p. 20), de curto prazo, para as soluções diante do problema apresentado – Uma Educação Física possível numa perspectiva emancipatória, crítica e contextualizada – e, o segundo, quando ao propor as vivências, através das oficinas temáticas, se compromete com a discussão da Educação Física historicamente construída, enraizada sob os seus aspectos justificadores, que afirmaram a sua existência ao longo das décadas. Sendo assim, as oficinas temáticas serviram, concomitantemente, para proporcionar “soluções imediatas [...] em função de diferentes critérios correspondentes a uma definição dos interesses da coletividade” (Ibid., p. 20-21), e para provocar a discussão ampliada das constituições que fizeram epistemologicamente a Educação Física. Essas soluções imediatas foram assim eleitas pelos estudantes – participantes – e pela pesquisadora, que viram no Novo ENEM as matrizes orientadoras para o Ensino Médio e uma latente proposta de reconstrução da Educação Física, segundo os ditames das orientações. Como apresentado no tópico 2 *Revisão de Literatura*, que trata da Educação Física no Novo ENEM, a base dos conteúdos solicitados pela proposta do Ministério da Educação ainda é marcada de recenticidade no que diz respeito aos estudos sobre ela, no entanto, de maneira geral, se preocupa com uma Educação Física diversificada quanto aos seus eixos temáticos e concepções pedagógicas.

Quando dialogados os objetivos práticos e de conhecimento com o estudo de Bracht (2007) no que tange à prática pedagógica, pode-se dizer que há o entrelaçamento dos ingredientes locais, que legitimam uma Educação Física, historicizada pela conjuntura do CTUR, com os da esfera macroestrutural “que diz respeito às estruturas e ações político-econômicas e culturais” (p. 68), reiterando a afirmação apresentada. Tem-se, então, uma tentativa de intervenção, pautada nos demonstrativos que possam vir a auxiliar/redimensionar a prática pedagógica do professor e sua co-participação com os estudantes, e a sua generalização quando correlacionada a alguns condicionantes para o funcionamento e afirmação da Educação Física na esfera global.

Dessa forma, o presente trabalho, *Configuração das aulas de Educação Física no CTUR – Entrelaçamentos Cotidianos e Possibilidades Pedagógicas* traz consigo a preocupação de apresentar uma Educação Física possível, contextualizada e crítica para a formação do técnico em Agropecuária Orgânica. Apropriou-se de uma análise descritiva da manifestação da Educação Física para propor, junto com o professor e os estudantes *in lócus*, ‘novas’ possibilidades pedagógicas a partir de temas geradores, componentes curriculares da disciplina.

Segue a apresentação dos procedimentos utilizados a partir de um organograma (figura 1), entretanto, a ideia foi mostrar as correlações existentes, neste trabalho, entre os seus elementos. Em seguida, há a descrição dos procedimentos utilizados, trazendo os autores e a correspondente aplicação metodológica, e a sua inserção nas particularidades e temporalidades do CTUR.



**Figura 1** – Representação Metodológica da Pesquisa

- **Abordagem Qualitativa de Pesquisa Educacional** – Prevalência dos aspectos qualitativos no processo de interpretação e análise das informações do objeto de estudo. “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2010, p.14). Nessa perspectiva, este trabalho se preocupou com o conjunto de ingredientes envolvidos no dinamismo do objeto de estudo, talvez, não captáveis pelas abordagens quantitativas.

- **Tipo Descritivo** – Esta pesquisa se definiu como descritiva por se comprometer com o levantamento de informações e interpretações possíveis sobre o objeto de estudo.

- **Métodos:**

**Pesquisa-ação** – Utilizou-se deste método a proposta central de construir coletivamente, com os participantes da pesquisa, após o processo de discussão inicial, uma ação/intervenção na tentativa de reconstruir o objeto de estudo. Este processo se deu através das oficinas temáticas e serão esmiuçadas na seção 3.5 – *As Oficinas Temáticas*.

**Pesquisa-participante** – Este método trouxe a possibilidade de inserção da pesquisadora no cotidiano investigado, aproximando-a do ambiente analisado, principalmente

quando se fez o conhecimento da instituição como um todo para, num segundo momento, iniciar o processo de sensibilização dos participantes, através das oficinas temáticas. Nesse contexto a observação participante se fez importante e aliou-se a outras técnicas apresentadas – levantamento documental, entrevistas e questionários. Para Richardson a observação, sob algum aspecto, “é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (2007, p. 259).

A preocupação em captar o máximo de variações da realidade do CTUR se fez recorrente durante toda a pesquisa de campo, sob entendimento de que o cotidiano é capaz de emitir sinalizações que não devem passar despercebidas pela obviedade do simples, do natural. “[...] sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente” (GARCIA, 2003, p. 194). Parafraseando Esteban:

A singularidade das práticas e a multiplicidade de processos que articulam a relação pedagógica demandam procedimentos de pesquisa que captem o movimento e não simplifiquem a complexidade que tece os aspectos privilegiados na pesquisa (ESTEBAN, 2003, p. 127).

Nesse sentido os procedimentos utilizados na pesquisa procuraram, ao máximo, dentro da limitação da pesquisadora, captar os olhares dos participantes e seus relatos, estabelecendo a relação entre a pesquisadora e os participantes e entre o particular e o coletivo.

#### **- Técnicas:**

**Análise Documental** – Esta técnica, de caráter exploratório, foi utilizada, principalmente, para compor a contextualização do CTUR no que diz respeito à sua estrutura política, estrutural e administrativa. Foram solicitados alguns documentos à Coordenação Pedagógica, como por exemplo, o Projeto Político Institucional, Plano de Curso da Educação Física e Documento referente ao processo de transformação em Instituto Federal, mencionados nos tópicos anteriores, que contextualizam a inserção do CTUR no Sistema Federal de Educação Profissional.

**Questionário** – Os questionários foram utilizados para obter algumas informações que visaram se aliar às observações dos participantes para compor algumas considerações sobre o objeto de estudo. Foram aplicados dois questionários, em dois momentos diferentes. Os instrumentos que compuseram esta técnica foram questões abertas e fechadas, caracterizando-se por ser semi-estruturado. O primeiro questionário (vide Anexo A – Questionário Diagnóstico), aplicado no momento inicial que precedeu as discussões para composição dos temas geradores das oficinas temáticas teve a função diagnóstica (sondagem) e apresentou as seguintes categorias:

- a) caracterização dos participantes (estudantes) – cor, faixa etária, estrutura familiar, renda mensal – Questões de 1 a 12;
- b) caracterização da escola – Questões de 13 a 18 e de 60 a 69;
- c) caracterização dos conteúdos, dos métodos e dos procedimentos de avaliação na Educação Física predominantes nos anos anteriores, do Ensino Médio/Técnico – Questões de 19 a 56;
- d) considerações sobre a relação Educação Física e Formação Cidadã – Questão 57;
- e) caracterização da Educação Física nas aulas – Questão 58;
- f) considerações sobre a relação Educação Física e contribuições para a formação escolar e para a compreensão sobre o mundo – Questão 59;
- g) caracterização da perspectiva dos alunos quanto à profissão – Questão 70;

As questões referentes aos itens *e* e *f* foram abertas tendo como objetivo possibilitar a emergência das questões que o *outro* traz para o processo de investigação. Estas foram incluídas para conhecer as atribuições valorativas que os estudantes delegam à Educação Física no campo da Educação Profissional, integrada à Educação Básica.

As questões referentes aos demais itens supracitados se constituíram por opções fechadas, podendo, quando o estudante julgasse necessário, abri-las, através da opção *Outro* (*a*). Para maiores detalhes visualizar o Questionário Diagnóstico (vide Anexo A). Com isso, tentou-se, dentro das possibilidades de um questionário, permitir aos estudantes que expusessem aquilo com o que se identificassem.

O segundo questionário (vide Anexo B – Questionário após as oficinas temáticas) foi aplicado após as oficinas temáticas e procurou captar algumas representações dos estudantes, já que a entrevista não foi possível de ser realizada com todos. Além disso, alguns estudantes, mais introvertidos, puderam emitir as suas considerações neste questionário, sentindo-se mais à vontade através da escrita, conforme foi relatado por alguns. As categorias presentes giraram em torno das oficinas temáticas, que transcorreram conforme o planejamento coletivo prévio. Duas oficinas não aconteceram devido ao anseio dos estudantes às vésperas dos exames para o Ensino Superior, fato que se fez recorrente em alguns relatos e justificativas para a não ocorrência das mesmas. Abaixo são apresentadas as categorias presentes no segundo questionário, representativo das opiniões dos estudantes após as oficinas temáticas:

- h) indicações sobre a preferência pelos conteúdos/temas geradores trabalhados – Questões de 1 a 7;
- i) indicações sobre a estrutura das oficinas (diversificando as possibilidades de trabalhar o tema com metodologias ‘diferentes’ da cotidianamente usada – quadra) – Questões de 8 a 11;
- j) considerações sobre os componentes que foram usados em cada oficina temática (introdução do tema, contextualização e problematização, discussão e resolução de problemas) – Questões de 12 a 37;
- l) considerações sobre as questões que influenciaram no cotidiano, limitando a ação/intervenção em alguns momentos – Questão 38;
- m) indicação dos pontos facilitadores e dificultadores da ação/intervenção – Questão 39;
- n) considerações sobre as possibilidades futuras – Questão 41.

A ideia central do primeiro e do segundo questionário foi, respectivamente, conhecer a manifestação da Educação Física nas vivências anteriores e conhecer como foi o processo de ação/intervenção para iniciar uma reconstrução da Educação Física concebida como Cultura Corporal historicizada e contextualizada, neste caso também, pela Matriz de Referência do Novo ENEM.

**Entrevista** – As entrevistas aconteceram em momentos diferentes da pesquisa, sendo semi-estruturada e aberta. Inicialmente, após a apresentação da proposta de pesquisa à Direção do CTUR foram solicitados alguns documentos (vide Anexo C e D – Solicitação de Documentação ao CTUR e a Proposta de Pesquisa em conformidade com o Código de Ética da UFRRJ) que auxiliariam a contextualização da instituição. Foi interesse inicial também conhecer os argumentos que, num determinado momento, sustentaram a opção pela não ‘ifetização’, proposta apresentada na seção 2.2 desta presente dissertação. Foi sumariamente planejada uma análise das Atas das Reuniões dos Professores em seus conselhos deliberativos e os documentos externalizados aos órgãos competentes para conhecimento do posicionamento sobre a ‘ifetização’, como por exemplo, a Reitoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o Ministério de Educação e a comunidade do CTUR. Pela recenticidade deste tema só foi possível analisar um documento, apresentado também na seção 2, *Documento Referente a Não Ifetização do CTUR*. Por isso se fez necessário ampliá-lo, buscando informações, através dos atores que vivenciaram o momento pela tomada de decisão pela não ‘ifetização’.

Foram contactados cerca de vinte professores, via e-mail, e através de ‘convites’ para falar sobre o assunto – Transformação em Institutos Federais. Nem todos emitiram resposta. Alguns se comprometeram em colaborar e outros justificaram a não colaboração pelo fato de se encontrarem ausentes no momento decisório. Como essa via de contato não fora bem sucedida optou-se por realizar a entrevista semi-estruturada, contando com um roteiro que admitia aberturas caso fosse necessário para incrementar as respostas. Aqueles que não se recordavam dos fatos na íntegra indicaram colegas que se constituíram como figura-chave de mobilização, seja à favor ou contra a ‘ifetização’.

A seleção para definir os entrevistados centrou-se nas figuras principais de mobilização dos docentes. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas com as figuras-chaves, indicadas pelos colegas e pautadas nos conceitos de representação política, uma vez que quando alguém apresenta argumentos para a defesa de algum propósito poderá se referir a um coletivo e, conseqüentemente, ter o apoio do mesmo. Partindo deste princípio e após a uma ‘conversa’ informal com alguns docentes foi possível chegar aos oito professores que mais impulsionaram as discussões no período decisório.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas e baseadas em duas características – a individual e a coletiva –, justificadas mais uma vez pelos condicionantes do cotidiano. Devido à disponibilidade de alguns professores aconteceu uma entrevista coletiva e três individuais.

O roteiro pré-determinado da entrevista contou com temas amplos a respeito da ‘ifetização’, permitindo que os relatos pudessem ser explorados à medida que fossem representando correlações, até então, não pensadas. Havia uma estrutura central para a temática, sem negar as possibilidades emergentes de relações.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2005, p. 215).

Foi garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos sob o respaldo de pesquisa meramente acadêmico-científico para tentar compreender os fatos durante o processo decisório. Optou-se também por não gravar as entrevistas. Os relatos foram manuscritos e ao final da entrevista foram lidos para os entrevistados. Os dados foram apresentados no tópico Revisão de Literatura, seção 2.2.

O segundo momento que aconteceu a entrevista foi após a apresentação da proposta de pesquisa ao professor de Educação Física. O professor de uma das turmas do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica foi convidado a participar da pesquisa, junto com a sua turma. Para isso houve uma apresentação informal da pesquisadora, num primeiro momento, e a explanação da proposta de pesquisa. Após o aceite foi entregue um documento à direção do CTUR (vide Anexo C e D) contendo algumas considerações sobre a pesquisa e o objetivo da mesma, de acordo com o Comitê de Ética da UFRRJ. Pode-se dizer que as conversas posteriores com o professor se constituíram como entrevistas, pois à medida que o cotidiano se apresentava à pesquisadora surgia a necessidade de tentar conhecê-lo, sob olhar também do professor da turma. Estas ‘conversas’ se fizeram como peças de um quebra-cabeça, associadas às observações da pesquisadora e aos relatos dos estudantes. Foram classificadas como

abertas onde ao informante eram dados alguns temas e direcionamentos, de forma a permitir, ao máximo, olhares e reflexões sobre a realidade.

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2005, p. 220).

Foram considerados durante toda a pesquisa os relatos dos estudantes, mas estes não se configuraram como entrevistas, pois aconteceram de maneira espontânea, nos momentos que convinhavam falar, sem necessariamente ser estruturados como acontece normalmente. Aconteceram de forma aleatória, quanto à escolha do(s) informante(s), a partir da ‘vontade’ em falar sobre algumas questões. Assim, sempre que surgia a possibilidade foi permitido que a fala discente fosse evidenciada, pois representaria o seu olhar; uma subjetividade em tempo e espaços pedagógicos.

O interesse com a caracterização apresentada pelo segundo momento da entrevista recaiu nas facetas da realidade da Educação Física no CTUR, onde a visão ampla, correlacionada e contextualizada procurou contribuir para a discussão macro da Educação Física. As falas pontuais e sua singularidade se fizeram presentes nesta análise, compondo o todo que se manifestou, no objeto de pesquisa, e direcionou uma prática pedagógica.

Nesta pesquisa, foram utilizados estes “mediadores de interface” (NATAN *apud* GARCIA, 2003, p. 201), ou seja, os procedimentos técnico-metodológicos, que auxiliaram as considerações sobre a realidade, considerada, reiteradamente, provisória, dinâmica e imprevisível, onde os dados estão em movimento, sendo construídos e reconstruídos pelos seus agentes, participantes desta pesquisa.

Reconhece-se, na pesquisa transcrita, o caráter dinâmico para com os procedimentos metodológicos utilizados, superando a pesquisa científica conhecida como convencional, que admite um direcionamento fechado, sem participação dos envolvidos, com a neutralidade e não-interferência do pesquisador, numa tendência a quantificar, de maneira precisa e objetiva, os dados colhidos. A ciência apresenta indicadores de que não pode ser afirmada somente pelos dados quantificáveis (THIOLLENT, 1992; GARCIA, 2003; MINAYO, 2010; BRANDÃO, 2002; FAZENDA, 2008; BRACHT, 2007). A pesquisa social vem acrescentar ao meio científico pressupostos relativos aos fenômenos sociais, e neste caso, educacional. As tentativas de diálogo e a interpretação qualitativa não são “anticientíficos”, como sugere Thiollent (1992, p. 23), ou não são capazes de configurar o “*modus operandi* científico” e não são consonantes com o “*habitus* científico” proposto por Brandão ao mencionar Bourdieu<sup>16</sup> (BOURDIEU, 1998, p. 25).

---

<sup>16</sup> Os conceitos *modus operandi* e *habitus* foram trazidos por Bourdieu (1998) e referenciados por Brandão (1992), que os interpretam, mencionando que o primeiro conceito seria uma oposição ao rigor metodológico estruturalista – estruturas regradas – para explicação da sociedade. A *estrutura estruturante* ou *modus operandi* permite que a análise do objeto investigado seja feita transitando pelas possibilidades micro e macro sociais, visando “experimental correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais” (BRANDÃO, 1992, p. 31); e o segundo, como um conjunto sistematizado, adquirido pela experiência cotidiana, de “disposições permanentes para pensar, sentir, escolher e agir em consonância com as exigências de uma situação” (2002, p.17). Ver também NORONHA & ROCHA (2008) sobre Bourdieu “Das regras às estratégias” – a ruptura com o estruturalismo.



Nessa perspectiva os documentos, as entrevistas, os questionários, as observações das oficinas e os relatos dos participantes favoreceram uma análise dinâmica do problema, das decisões, das ações, das opiniões, dos conflitos e das tomadas de consciência, encaminhando uma série de interpretações e, possivelmente, considerações sobre o assunto estudado.

### **3.3 Objetivos do Estudo e os Apontamentos Metodológicos**

Os objetivos apresentados nesta seção foram elencados no início da pesquisa e amadurecidos pelas discussões que se deram entre pesquisadora e orientadora a partir das particularidades do CTUR. Moldaram-se pelas perguntas que atravessaram estas discussões, como, por exemplo, a legitimação da Educação Física na escola. Foram formuladas e ‘desformuladas’ hipóteses na ousada tentativa de analisar a manifestação da Educação Física através dos seus condicionantes relacionais, sem reduzi-la aos olhares já interpretados. É sabido, e não foi pretensão deste estudo, ‘dar conta’ da totalidade das questões que perpassam a Educação Física no CTUR, mas buscou-se compreendê-la através das possibilidades emergentes, num momento e espaço pedagógico, entendendo-o dinâmico, imprevisível e relacional.

A partir do objetivo geral, mencionado na introdução desta dissertação – *Investigar a manifestação da Educação Física Escolar como componente curricular da Educação Profissional Agrícola do Colégio Técnico da Universidade Rural* –, transcorreram os específicos, conforme podem ser apresentados abaixo, agora, associados aos apontamentos metodológicos, responsáveis pelo seu desenvolvimento. São eles:

- *Analisar os documentos oficiais que orientaram pedagógica e institucionalmente o CTUR* – A partir das considerações apresentadas sobre o Projeto Político Institucional, o Plano de Curso da Educação Física e o Documento Referente a Não Ifetização do CTUR;

- *Conhecer os conteúdos, os métodos e os procedimentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física* – A partir do questionário de diagnose, que apresentou referências sobre a Educação Física nos anos escolares anteriores do Ensino Médio/Técnico.

- *Possibilitar aos estudantes vivências (teórico-práticas) de temas, componentes curriculares da Educação Física Escolar* – Durante a realização das oficinas temáticas foi possível tratar deste propósito;

- *Analisar a contribuição da Educação Física Escolar na formação humana e profissional dos estudantes de Agropecuária Orgânica* – A partir da construção e desenvolvimento das oficinas temáticas, das observações dos espaços pedagógicos e dos relatos dos estudantes.

### **3.4 O Ciclo da Pesquisa**

Este tópico trata do “ciclo da pesquisa” (MINAYO, 2010, p. 27) apoiado nos suportes metodológicos que permitiram o desenvolvimento das suas fases constitutivas.

Para Minayo (2010) esse ciclo é espiralado, não se encerra em si mesmo, e, por isso, pode originar novas reformulações. A partir desta consideração identificadora da orientação metodológica da pesquisa foram apresentadas as fases, que através dos mergulhos e flutuações, idas e vindas, permitiram que as ocorrências fossem correlacionadas. Logo, o propósito foi entender que essas fases não se isolaram no decorrer da pesquisa.

**Fase exploratória** – Esta fase foi conduzida pelo desvelamento das questões que pareciam ser mais relevantes aos participantes, permitindo uma familiarização com os emblemas cotidianos do CTUR. Com isso foram reconfigurados alguns propósitos e permitindo que o CTUR, de fato, fizesse parte da pesquisa.

Nesta fase surgiu a necessidade de mudança do tema, um deslocamento temático a partir das questões observadas e pelas entrevistas com o professor da disciplina, que salientou a necessidade de ‘reforçar’ a Educação Física na escola, abrindo-a a outras possibilidades, que devido às suas limitações pessoais/profissionais não foram possíveis. Iniciou-se, então, uma parceria. É um desafio diante desta questão prioritária para instituição. O suporte metodológico que seria, basicamente, pautado na observação-participante, foi ampliado, juntamente com o compromisso social da pesquisa. Os aspectos que poderiam ser considerados dados descritivos da realidade foram aprofundados em prol de uma ação emancipatória, crítica e dialógica de Educação Física, talvez, sendo uma exigência, relatada, pelo cotidiano. Sobretudo, salientada pelo professor, num primeiro momento, e pelos estudantes, num segundo momento, principalmente quando a Educação Física passa a ganhar um sentido reconhecido pelos exames vestibulares, no caso da proposta do Novo ENEM. Ressalta-se o caráter da Educação Física ‘ressignificado’ pelos estudantes do 3º ano em detrimento à demanda do exame. Pode esta não ser a condição mais apropriada para iniciar um processo de reconstrução da Educação Física enquanto formadora na escola, no entanto, foi o meio propagador para uma tentativa coletiva diante de um desafio. O tema central – A Educação Física – foi correlacionado à prática pedagógica preocupada com a formação humana, crítica, emancipatória e cidadã, sob íntimo apoio das questões (conteúdos) trazidas para a discussão da área pelo Novo ENEM, como visto na seção 2.4.

Nesse sentido a relação objetivos-métodos-avaliação foi analisada na perspectiva da conjuntura de uma prática pedagógica, sustentada pela ação coletiva dos envolvidos no processo. De acordo com Thiollent, um dos critérios para se pensar e repensar o problema é o “delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade” (1992, p.53). O direcionamento dado a partir das necessidades dos participantes dialogou com a “desejabilidade” salientada pelo autor, sendo esta por parte dos participantes e por parte da pesquisadora que reafirma o seu compromisso científico-acadêmico. Nessa ótica, ‘prática pedagógica’ não é reduzida ao “modo como se ensina, ao modo de ensinar a matéria, ao uso de técnicas de ensino” (BRACHT, 2007, p. 43). Os elementos didáticos – objetivos, metodologia e avaliação – foram relativizados no processo de sensibilização dos participantes para a reconstrução da Educação Física e seu aspecto de formação holística para o mundo, sob o alicerce da emancipação e criticidade.

Além dos momentos explicitados acima foi possível conhecer o CTUR também pelas atividades requeridas pela proposta curricular do PPGEA, como o Projeto Transdisciplinaridade e o Estágio Pedagógico<sup>17</sup>. Tais atividades se deram, enfaticamente, no

---

<sup>17</sup> O Projeto Transdisciplinaridade – “Futebol para além da Arte de jogar” realizado em 2009 com as seis turmas do 2º ano dos Cursos Técnico em Agropecuária Orgânica, Técnico em Hotelaria e Ensino Médio do CTUR apresentou um caráter investigativo tendo em vista a preocupação em integrar as áreas do conhecimento, apropriando-se dos conceitos da Transdisciplinaridade para salientar a complementaridade dos saberes e das ciências no pensamento complexo. Através da temática orientadora desenvolveram-se momentos pedagógicos voltados para a concepção transdisciplinar, integrando as disciplinas (docentes e discentes) para uma tentativa de intervenção sob os pilares da contextualização, do pensamento complexo, do diálogo entre as áreas do conhecimento e a multiplicidades de olhares para a interpretação dos fenômenos. Maior aprofundamento ver: COSTA, Regiane de S. **Relatório do Projeto Transdisciplinaridade Futebol para além da Arte de jogar** (Transdisciplinaridade, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). 107 p. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

O Estágio Pedagógico, componente curricular obrigatório do Módulo III do PPGEA, em conformidade com o Artigo 13 do regimento do programa de mestrado. Constituiu-se por oitenta horas de observação e intervenção orientadas no CTUR, resultando o desenvolvimento de um relatório e a análise cotidiana da instituição no que

primeiro semestre de 2009, antecedendo a inserção da pesquisadora e sua proposta de pesquisa, contribuindo, portanto, para uma a inserção da pesquisadora na instituição e para o conhecimento do seu funcionamento.

**Trabalho de campo** – Esta fase compreendeu, praticamente, todo o processo da pesquisa. Constituiu-se por um momento relacional, interventivo e construtivo. Pela amplitude deste item deu-se uma disposição das atividades desenvolvidas, utilizando-se uma ordem, que aqui foi considerada para facilitar o detalhamento de cada uma. Esta opção organizacional não significa, necessariamente, ordem de acontecimento da(s) atividade(s). São elas:

- 1ª atividade(s): apresentação da proposta e aplicação do Questionário 1 aos estudantes; entrevista com o professor;
- 2ª atividade(s): discussão e levantamento das propostas para as vivências<sup>18</sup> (oficinas) e contextualização da Educação Física com a demanda do Novo ENEM – nascimento de uma proposta pautada no Novo ENEM;
- 3ª atividade: construção da estrutura metodológica para as oficinas temáticas – diversificação das possibilidades metodológicas;
- 4ª atividade: processo de ação/intervenção/construção/reflexão coletiva – desenvolvimento das oficinas temáticas, evidenciando o caráter relacional do processo de construção do conhecimento. “Isto significa considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo (NORONHA, 2008, p.141).

Entende-se que um processo de construção apoiado em seus pares e ímpares se faz mais significativo, pois realiza sucessivas tentativas de captar as considerações de todos os envolvidos, iniciando um conjunto de discussões em busca de um conhecimento a partir de diversos olhares e experiências, desenvolvidos historicamente e em constante transformação pela relação individual-coletivo.

O processo pedagógico está marcado pela interação individual-coletivo, a análise de suas práticas cotidianas indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada, previsíveis (ESTEBAN, 2003, p. 130).

Iniciou-se uma reconstrução daquilo que se pensava ser a Educação Física e, talvez, a ‘nova’ construção da mesma, se assim pode-se dizer, num contexto participante, real e significativo para o coletivo. Já dizia Bakhtin na busca por um método que pudesse abranger a complexidade dos fenômenos e a comunicação ensejada entre o objeto de estudo e a pesquisadora: “O pensamento nasce no pensamento do outro impregnado dele, existencial, ideológica e culturalmente” (BAKHTIN apud ZACCUR, 2003, p.79).

- 5ª atividade: aplicação do Questionário 2 ao final da intervenção visando conhecer as representações dos estudantes sobre o desenvolvimento das oficinas temáticas.

---

tange à prática pedagógica a ao processo de ensino-aprendizagem. Maiores detalhes ver: COSTA, Regiane de S. **Estágio Pedagógico** – Algumas considerações sobre o Colégio Técnico da Universidade Rural (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). 47 p. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

<sup>18</sup> O termo vivências foi inicialmente planejado quando a proposta ainda não era a relação da Educação Física com o Novo ENEM. Depois que o coletivo se orientou para discutir esta relação, o termo foi substituído por oficinas, trazendo consigo alguns temas já demandados pela Matriz de Referência para o Novo ENEM.

### 3.5 As Oficinas Temáticas

Desde a fase da apresentação da pesquisa aos estudantes iniciou-se a técnica de observação participante, que se tornou essencial durante o desenvolvimento das oficinas temáticas, onde a pesquisadora se relacionou diretamente com os participantes e os elementos da realidade. Logo, “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (MINAYO, 2010, p. 70). Houve, portanto, uma aproximação com a realidade e uma tentativa de reviver o papel do outro, no caso, do professor, numa construção conjunta para prática pedagógica das aulas de Educação Física. O que inicialmente seria, no trabalho de campo, um conjunto de observação-participante sobre realidade passou a se configurar um conjunto de ações/intervenções da pesquisadora num processo de construção coletiva de uma proposta de Educação Física crítica e emancipatória.

Esta técnica metodológica tem como instrumento o diário de campo onde a pesquisadora pode planejar, agir e refletir, sob narrativas pensadas, faladas e escritas. Este instrumento possibilitou que alguns elementos fossem dispostos inicialmente até alcançarem seus potenciais de realização, ou seja, uma interpretação final, conjuntural, coletiva da realidade observada.

Contou-se também com a observação de uma discente de Educação Física<sup>19</sup> que junto com os outros participantes pode encaminhar as suas observações sobre as oficinas temáticas. O encaminhamento foi escrito e discutido com a pesquisadora, estabelecendo uma confluência de olhares às situações interativas.

As reuniões e seminários podem ser alimentados por informações obtidas em grupos de pesquisa especializados por assunto e também por informações provenientes de outras fontes, inclusive – quando utilizáveis – aquelas que foram obtidas por meios convencionais: entrevistas, documentação, etc. Este tipo de concepção pode ser aplicado no caso do estudo de inovações ou de transformações técnicas e sociais nas organizações e também nos sistemas de ensino (THIOLLENT, 1992, p. 19)

As demarcações técnicas apresentadas acompanharam o processo de intervenção/ação com as oficinas temáticas, que por sua vez, transitaram pelo processo de argumentação – significativo e a partir de diferentes olhares, das informações obtidas. Segundo Thiollent há alguns aspectos que compõem os processos argumentativos da pesquisa-ação. São eles:

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas ‘explicações’ ou ‘soluções’ apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) nas ‘deliberações’ relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) nas ‘avaliações’ dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (1992, P.31).

---

<sup>19</sup> Lidiane Picoli Lima, discente de Licenciatura em Educação Física pela UFRRJ, 7º período, colaborou com o trabalho de campo, constituindo-se como uma observadora das ocorrências das oficinas temáticas. A ela foi explicada a proposta da pesquisa, as discussões que se deram e a contextualização da Educação Física a partir dos referenciais do Novo ENEM. Ela participou de duas oficinas e encaminhou suas observações apresentadas no tópico 4 – Resultados. A estudante possuía um conhecimento prévio do CTUR através da sua participação no Projeto Transdisciplinaridade – “Futebol para além da Arte de Jogar”, realizado no primeiro semestre de 2009. As observações, bem como a participação nestas atividades, fizeram parte das atividades de Prática de Ensino, demanda do Curso de Licenciatura da UFRRJ.

Estes aspectos quando correlacionados à presente pesquisa podem explicar a escolha pelas orientações metodológicas descritas. Sendo assim, o Questionário 1, de sondagem, a apresentação da proposta de pesquisa aos participantes e a discussão inicial podem ser relacionados ao item *a* sugerido por Thiollent (1992); as possibilidades de diversificação dos conteúdos na Matriz de Referência para o Novo ENEM podem ser relacionadas ao item *b*, como sendo uma “solução” para que a Educação Física iniciasse um processo de reconstrução, através das oficinas temáticas; a construção conjunta da estrutura metodológica orientadora do desenvolvimento das oficinas temáticas e sua diversificação em consonância com a particularidade do CTUR pode se relacionar com o item *c*; os relatos dos participantes durante e após as oficinas temáticas se constituíram, juntamente, com o Questionário 2, representativo das opiniões dos estudantes, como também, processos avaliativos sobre ação desenvolvida. Podem-se relacionar esses acontecimentos com o item *d*, de Thiollent (1992).

O que na pesquisa é chamado de oficinas temáticas, Thiollent, em suas indicações, se referiu aos “seminários de pesquisa ou assembleias de discussão de resultados” (1992, p. 32), como espaços (especificamente chamado de auditório pelo autor) onde o processo de argumentação se dá, neste caso, pedagógicos, pela particularidade da pesquisa.

O período de intervenção/ação – oficinas temáticas – foi compreendido pelo segundo semestre de 2009, totalizando 20 horas/aulas, ou seja, 10 dias de aula de Educação Física, no horário oferecido pela instituição.

As aulas do segundo semestre de 2009 começaram na última semana de agosto devido à adaptação do calendário diante da pandemia causada pelo vírus Influenza A, tipo H1N1, mais conhecida como Gripe Suína. Após o retorno, em 27 de agosto de 2009, foi realizado o contato oficial com o professor, apresentando-lhe a proposta de pesquisa e convidando-o para uma parceria. Realizou-se uma entrevista semi-estruturada com o professor a respeito de sua visão sobre a Educação Física, procurando conhecer os seus princípios orientadores para a práxis, facilidades e dificuldades encontradas. Em 03 de setembro de 2009 foi entregue a proposta de pesquisa, justificada também pelo Código de Ética da UFRRJ à direção da escola e ao professor. Ao segundo foi entregue o material referente ao Novo ENEM – Princípios da proposta, apresentação das áreas que compuseram o exame, Lista Nacional de utilização da proposta, atualizada em 29 de maio de 2009, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior, Termo de Referência do Novo ENEM e Sistema de Seleção Unificada e Matriz de Referência para o ENEM 2009. Uma segunda entrevista com o professor foi consolidada tendo como eixo principal a proposta do Novo ENEM.

O contato com a turma se deu em 10 de setembro de 2009 através de uma apresentação da pesquisadora, seguida da observação da aula, sob mediação do professor. Em 17 de setembro de 2009 a pesquisadora apresentou o propósito inicial da pesquisa e fez um levantamento com os estudantes acerca dos temas que compõem a Educação Física, a partir das experiências deles. As representações da Educação Física foram ampliadas na perspectiva da Cultura Corporal, sob mediação da pesquisadora, que relacionou as possibilidades da Educação Física com a Matriz de Referência para o Novo ENEM. A proposta do Ministério da Educação foi apresentada e discutida com os participantes. Foi possível ter uma ‘prévia’ da caracterização da Educação Física, ao longo dos anos escolares, através das representações dos estudantes.

Para uma caracterização da Educação Física no CTUR foi entregue o Questionário 1, de diagnose, visando a descrição dos participantes, o conhecimento das ocorrências dos conteúdos, das metodologias, dos procedimentos de avaliação e a importância dessa disciplina para a formação humana, holística. Neste dia o professor optou por não participar para deixar os estudantes mais à vontade para a discussão.

Em 24 de setembro de 2009 foram recolhidos os questionários preenchidos e retomada a discussão anterior, orientada pelo detalhamento da Matriz de Referência para o Novo

ENEM. Os participantes – pesquisadora, professor e estudantes – sistematizaram os temas orientadores das oficinas, a partir das possibilidades estruturais do CTUR e do Calendário Escolar. Fez-se notória a complexidade dialógica disposta nesta discussão, tomando em conjunto as múltiplas possibilidades para a existência/ocorrência da Educação Física.

Chegou-se, então, às sete oficinas, cuja ordem de acontecimento justificou-se pela necessidade da própria temática, procurando estabelecer correlações e aprofundamentos entre elas. Neste caso, a mediação da pesquisadora procurou reforçar esta necessidade de discussão da temática por acreditar nas possibilidades reconstrutivas a partir de uma dada ordem. Após a tomada de decisão do coletivo pelo desenvolvimento das oficinas temáticas foi entregue aos estudantes o Termo de Consentimento (vide Anexo E – Termo de Consentimento) para a participação da pesquisa, especificamente das oficinas temáticas.

Segue abaixo a programação das oficinas, os seus pontos orientadores e a elaboração metodológica:

- **Corpo, Linguagem e Expressão** – Foi realizada em 08 de outubro de 2009, possuindo as seguintes características:

**Objetivo:** apresentar o corpo nas suas múltiplas possibilidades de expressão como elemento constitutivo da cultura.

**Metodologia:** esta oficina foi realizada na sala de aula, utilizando o quadro de giz. O tema foi introduzido a partir das proposições – *Eu sou um corpo / Eu tenho um corpo / Mente são, corpo são / Penso, logo existo*. Tais proposições sustentaram a discussão inicial estabelecendo relações com o ‘corpo passado’ e o ‘corpo contemporâneo’. E foi contextualizado na trama da história, através da descoberta orientada, das argumentações e exposição das ideias durante a discussão, justificado pela concepção cartesiana que dicotomizou o corpo e a mente, sendo o corpo o sustentáculo da mente; pela influência da religião, considerando o corpo pecaminoso, apresentando a dualidade corpo e espírito, fé e pecado; o corpo para o trabalho e a mente para pensar a sociedade, fazendo um paralelo entre as camadas mais populares a camada dominante.

Reforçou-se a concepção de homem integral, onde o corpo e a mente coexistem e não se separam. Foram feitas observações sobre a representação corporal na atualidade, surgindo correlações com a mídia informativa, as ressignificações culturais e as insurgências comportamentais como as transgressões às regras, as sexualidades e as práticas sexuais, o corpo como instrumento de trabalho nas suas várias possibilidades, o corpo na estética, redefinindo os padrões corpóreos de homens e mulheres. As mediações da pesquisadora sobre este tema foram – o corpo na constituição histórica, o corpo na visão holística, o corpo como linguagem histórica, social e cultural, mutável, dinâmico e relacional, o corpo fala, ouve e transforma – corpo como expressão ideológica e a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal – permissiva, inclusiva, diversa, emancipatória e crítica.

Os estudantes atribuíram seus olhares críticos correlacionados com a “globalização do corpo”, “países dominantes”, “café com leite” na Educação Física e as atividades excludentes, surgindo a questão “pode um corpo ser excluído?”, “e a diversidade?”

Nas considerações finais partiu-se para a especificidade da Educação Física e seus componentes curriculares que são voltados para o objeto de estudo, que certamente, passará pelo corpo, nas suas dimensões e possibilidades. Procurou-se ampliar os conteúdos da Educação Física<sup>20</sup> e a necessidade de diversificar as vivências corporais, proporcionando o máximo de atividades, possíveis no cotidiano.

---

<sup>20</sup> Os conteúdos que foram sugeridos compõem o currículo da Educação Física, na perspectiva da Cultura Corporal, como os Esportes, os Jogos, as Danças, as Ginásticas, as Lutas, a Capoeira, Atividades de Aventura.

- **Esporte de alto rendimento e esporte escolar** – Foi realizada em 22 de outubro de 2009, possuindo as seguintes características:

**Objetivo:** Analisar o esporte a partir das interpretações motoras, sociais, culturais, econômicas e políticas.

**Metodologia:** esta oficina aconteceu no auditório do CTUR, contando com os recursos multimídia como o computador e data show. Foi montada uma apresentação em *Power Point* trazendo, inicialmente, a questão para a discussão *Será que há diferença entre esporte de alto rendimento e esporte escolar?* Os estudantes opinaram a partir das suas orientações para a temática e a pesquisadora mediando a tempestade de ideias sobre o assunto. Os tópicos salientados foram escritos no quadro branco para as correlações após a apresentação.

O tema foi contextualizado historicamente partindo do princípio de que o esporte é um fenômeno sócio-cultural (e em alguns casos políticos e econômicos), patrimônio da humanidade, que trouxe contribuições para as demarcações dos povos em diversos momentos históricos. Resgatou-se o surgimento das olimpíadas e seu propósito de união dos povos em todo o mundo, os primeiros esportes, o surgimento dos esportes modernos com a sociedade capitalista, chegando às referências dos últimos jogos olímpicos em Pequim, na China e a perspectiva dos jogos paraolímpicos.

Discutiu-se sobre a inserção dos esportes no dias atuais e a sua expansão quanto ao acesso ao conhecimento dos jogos, a inserção crescente de modalidades nos jogos olímpicos, o esporte mercadológico (patrocínios, marcas esportivas, contratação e migração de jogadores, produto de consumo para a população quando esporte-espetáculo), a questão social e política do esporte (relações entre os participantes, a afetividade, a responsabilidade, o respeito às regras, a relação competição/cooperação, a ascensão sócio-econômica e seus mitos, associações dos resultados esportivos com a estruturação político-governamental) e a ciência subsidiando a evolução do esporte (equipamentos, vestuário, acessórios, recursos ergogênicos).

Num segundo momento foi proposto aos estudantes um levantamento de como a Educação Física se comportou diante da evolução histórica do esporte (as demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e científicas), já que este se configura como um dos conteúdos componentes da Cultura Corporal e uma das formas de manifestação corporal mais conhecida no seio da escola. Foi retomada a questão introdutória – *Será que há diferença entre esporte de alto rendimento e esporte escolar?* Em seguida, na apresentação, foi falado sobre algumas concepções nas quais a Educação Física se orientou e justificou epistemologicamente, como por exemplo, o referencial médico/higienista, tendo o esporte função de manter os corpos fortes e ativos para evitar doenças, o referencial militar vendo o esporte como possibilidade de preparação dos corpos para possíveis enfrentamentos militares, em prol da sua nação (GHIRALDELLI, 1987, p. 33). Desenvolveu também o respeito às regras e reforçou a ideia de que quando os resultados esportivos são positivos é sinal de um país bem estruturado, que também ‘dá certo’. O referencial competitivista, usando o esporte como um meio e um fim para a manutenção da aptidão física e detecção dos talentos esportivos para a sobressalência esportiva do país.

O referencial após a década de 1980, construído após o processo de redefinição epistemológica por que passou a Educação Física girou em torno das perspectivas de esporte-educação no seu caráter formativo e lúdico, esporte-lazer, esporte inclusivo, esporte para qualidade de vida, esporte para interpretação da realidade, sob um viés crítico, visando superar o esporte-performance, excludente e padronizador, e traduzir as suas relações com as ocorrências sociais, políticas e sociais na escola/sociedade.

As mediações da pesquisadora foram no sentido de sensibilizar os estudantes para que todos tivessem a oportunidade de vivenciar, dentro das suas limitações, os esportes na escola.

Na sequência foram apresentadas algumas fotos de esportes variados e os estudantes foram reconhecendo e classificando-os, descrevendo a partir daquilo que conheciam, de onde conheciam (escola, ruas, mídias, projetos esportivos, escolinhas) e como conheciam (visual, a participação nos movimentos, experimentação através de jogos adaptados). Nestas ilustrações puderam visualizar a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais nos esportes e algumas situações de lesões corporais, envolvimento com drogas e medicamentos proibidos.

As considerações finais foram feitas retomando-se a questão – *Será que há diferença entre esporte de alto rendimento e esporte escolar?* Os estudantes teceram os seus comentários e foi proposto que eles escolhessem dois esportes para que houvesse a tentativa de ir além da padronização dos gestos e aprendizagem das técnicas, com oficinas que pudessem ampliar a visão reducionista – performática – nas oficinas. O coletivo, portanto, decidiu pelo Voleibol e pelo Futebol, transformados, portanto, em oficinas temáticas, descritas ao longo desta seção.

- **Gênero e Práticas Corporais** – Realizada em 29 de outubro de 2009, na quadra da instituição, contando com materiais como duas bolas e dois cones (materiais presentes no CTUR).

**Objetivos:** vivenciar atividades competitivas e cooperativas e conhecer as representações sociais dos estudantes a respeito das características dos gêneros masculinos e femininos.

**Metodologia:** Roda Inicial para introdução do tema. Na oficina anterior (22 de outubro de 2009) os estudantes foram organizados em dois grupos e à liderança dos mesmos (um estudante e uma estudante) foi entregue um texto sobre a temática. Os líderes repassaram o material aos colegas e iniciaram o tema com um Júri, trazendo duas posições – a primeira afirmava que deveria haver a separação dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física e a segunda, defendia que meninos e meninas deveriam fazer aulas juntos.

O primeiro texto trazia considerações sobre a relação de gênero na história, a naturalização das diferenças apoiada na cultura dominante, que tinha na figura do homem o modelo universal de humano, enquanto que a mulher apresentava-se numa perspectiva desviante. Dentro do contexto histórico traz o surgimento dos estudos de gêneros e o início da desmistificação entre a dualidade criada entre homens e mulheres. O segundo texto traz a diferença entre gênero apoiada nos aspectos biológicos/fisiológicos – a questão genética, a constituição dos aparelhos reprodutores, os hormônios responsáveis pela caracterização de homens e mulheres, a pesquisa científica e seus estudos sobre a longevidade, os estudos e as polêmicas com relação às disposições psicológicas e aptidões mentais, relacionadas, no caso das mulheres, com a maternidade, cuidados com o lar e com os filhos, empregos voltados, principalmente, para o cuidado com o outro, caracterizando o maior envolvimento nas áreas das humanidades. Os homens teriam um melhor desempenho nas ciências exatas. Cabe salientar que os textos não se enceram nas diferenças apontadas como algo imutável. Eles fazem uma análise histórica e apontam que a ‘normalidade’ está em processo de transformação e os papéis masculinos e femininos estão de redefinindo. Estes dois textos foram destinados a um dos dois grupos, que se posicionou a favor da separação das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física.

O outro grupo, que defendeu a proposta de que não deveria haver diferença entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, teve como orientação também dois textos. Um dos textos foi igual ao grupo anterior, o primeiro, mencionado anteriormente, pois apresentava a constituição dos estudos de gênero no decorrer da história. Nesse sentido, os dois grupos receberam um mesmo texto para contextualizar a temática. O segundo, diferiu do outro grupo, e trouxe considerações históricas sobre a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, sob argumentações biológicas. Contrapõe-se a esta posição da



escola e das aulas de Educação Física, apresentando gênero como uma construção sócio-cultural, indicando que a escola não deve contribuir para a perpetuação do dualismo mente e corpo.

Após a apresentação dos argumentos foram apresentadas atividades “práticas”, contando com jogos competitivos, conhecidos pelos estudantes, onde foi enfatizada, propositalmente, a separação de meninas e de meninos no desenvolvimento das atividades. As atividades foram organizadas em blocos. O primeiro contou com as variações dos piques – pique-cola, pique-ajuda, pique drible; o segundo bloco reproduziu as competições de estafetas – correr de frente e de costas, saltar, driblar a bola com as mãos e conduzir a bola com os pés; no terceiro bloco aconteceu um jogo de futsal, onde os times foram separados em meninas e meninos.

Contrapondo as atividades que reforçaram a competição houve a inserção de dois jogos cooperativos – Futsal em duplas mistas e Derruba o Cone, jogo com troca de passes com as mãos e arremesso orientado, também realizado com equipes mistas. A pesquisadora mediou o processo dos jogos, reforçando a necessidade dos estudantes resolverem as situações-problemas, entre as duplas e no coletivo das equipes, para que o jogo fosse adaptado à demanda dos envolvidos e se tornasse prazeroso para todos.

Para as considerações finais os envolvidos se organizaram em roda novamente e o fio condutor foi a questão inicial – *separa ou não os meninos e as meninas nas aulas de Educação Física?* A conclusão a que chegaram os alunos, após as discussões, foi de que a Educação Física, enquanto proposta na/da escola, não deve ter uma finalidade excludente quanto à questão de gênero. O aprendizado pode ser realizado com ajuda mútua dos ‘mais habilidosos’ e dos ‘menos habilidosos’. Estes ‘mais’ e ‘menos’ podem variar de atividade para atividade. A questão cultural se faz importante nesta relação, conforme mencionado. Um exemplo que ilustra esta proposição foi da vivência do Futsal, primeiramente organizado com times compostos só por meninos e só por meninas. Percebeu-se a maior organização e maior domínio dos fundamentos do Futsal no time masculino. Com a segunda proposta de Futsal, em duplas mistas, a exigência da organização e do domínio dos fundamentos básicos foi outra. Foi possível discutir o quanto a questão cultural (experiências, neste caso, do Futsal ou Futebol) influencia na apropriação do conhecimento do Futsal/Futebol. A ausência da organização e do domínio dos fundamentos foi recorrente no futsal em duplas, pois se traduzia em algo novo, que precisava ser vivido, discutido e ressignificado. Os alunos mencionaram que a experiência com o futsal em duplas poderia ser correlacionada com a experiência do futsal feminino, onde, a maioria das alunas, por uma questão cultural dos esportes, não viveu experiências com o futsal/futebol como a maioria dos meninos viveu.

Discutiram-se os argumentos contemplativos das orientações dos estudantes e foi reforçado o propósito da Educação Física, apresentado conversas iniciais, cujos aspectos formadores dessa disciplina devem ser direcionados para a criticidade, emancipação, inclusão, experimentação e não especialização de movimentos e diversidade de possibilidades interpretativas do tema, neste caso, esportes. Foram apresentadas as dificuldades e estabeleceram-se relações com as oficinas anteriores – a corporeidade de cada participante precisa ser respeitada, pois traduz a sua forma de se expressar, no seu tempo e nas suas particularidades, marcando o grupo por heterogeneidade; e a diferença entre esporte de alto rendimento e esporte escolar, enfatizando a segunda abordagem no processo educacional.

- **Qualidade de Vida e Educação Física** – Realizada em 05 de novembro de 2009, no auditório da escola, contando com os recursos multimídias – computador e *data show*.

**Objetivos:** relacionar a Educação Física, nas suas várias possibilidades interpretativas, com a Qualidade de Vida.

**Metodologia:** a partir de uma apresentação em *Power Point* iniciou-se a análise com a questão geradora – *A Educação Física pode contribuir para a qualidade de vida dos estudantes?* Conversou-se sobre o tema em grupos menores, onde os estudantes se organizaram de acordo com a afinidade. Foram quatro grupos e estes tiveram quinze minutos para discutirem e apresentarem as suas respostas, indicando pelo menos um argumento sustentador da opinião do grupo. As respostas foram apresentadas ao grupo maior, introduzindo a temática.

Depois disso foi iniciada a apresentação em *Power Point*, contendo as seguintes questões: a inatividade nas populações urbanas como condicionante para o aparecimento de algumas doenças, a associação “perigosa” entre falta de atividade física e ingesta calórica apresentada pela FIMS (Federação Internacional de Medicina do Esporte) e pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e alguns resultados como risco cardiovasculares e osteo-mioarticulares, representados principalmente, pela dislipidemia, hipertensão arterial e venosa, diabetes mellitus, obesidade, fumo, alcoolismo, sedentarismo, estresse, hiperuricemia, osteoporose, e desvios posturais. Foram apresentados benefícios trazidos pela prática de atividade física, como por exemplo, a redução do risco de mortes prematuras, de doenças do coração, de acidente vascular cerebral, da osteoporose, do stress, da ansiedade e da depressão, prevenindo, também, a hipertensão arterial, o ganho de peso (diminuindo o risco de obesidade).

Sobre os riscos da inatividade física e os benefícios da atividade física foram interpretadas algumas tabelas a partir de alguns artigos científicos.

A seguir contextualizou-se a inatividade física com as demandas da sociedade contemporânea, apresentando alguns aspectos, como por exemplo, a falta de tempo, a exacerbação do trabalho, a disponibilização de espaços propícios para a atividade física, a substituição das práticas corporais pelos momentos de lazer apoiados nos meios eletrônicos, fatores que colaboram para a hipocinesia.

Apresentou-se, na sequência, a relação legalidade/legitimidade no que se refere à prática de atividade física. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 196 aponta que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Relacionou este propósito a alguns projetos sócio-educativos, promovidos pelas políticas públicas governamentais.

Após a breve contextualização retomou-se a questão que tratava da Educação Física e sua contribuição para uma vida saudável. Foram falados sobre algumas definições como qualidade de vida, aptidão física, atividade física, atividades de Lazer, atividades utilitárias, exercício físico e os possíveis riscos com os exercícios físicos sem orientação prévia e conhecimento dos objetivos dos mesmos.

A turma encaminhou as suas considerações sobre o tema, que giraram em torno da necessidade da prática de atividade física contínua e regular, utilizando-se de um tripé por onde a qualidade de vida se ergue – prática de atividade física / alimentação saudável / mínimo de 8 horas de sono. Outros pontos, também importantes, foram levantados em prol da qualidade de vida. São eles: condições trabalhistas, condições de saúde pública e condições estruturais de moradia (tratamento de esgoto, água encanada, construções de casas em locais seguros).

- **Esporte Escolhido – Futebol** – Planejada para ser realizada no dia 12 de novembro de 2009, no campo da escola.

**Objetivo:** vivenciar o futebol e interpretá-lo nas dimensões motoras, culturais, sociais, econômicas, políticas e estéticas.

**Metodologia:** foram planejadas atividades “práticas” de maneira a apresentar alguns fundamentos básicos (passes, domínios, condução, finta, finalização) que sustentam a prática do Futebol e permitir a participação de todos. Tais fundamentos seriam realizados em grupos menores, de acordo com o número de materiais (bolas e cones), numa perspectiva de “método parcial” para num segundo momento ampliá-lo para o “método global” (XAVIER, 1986). As atividades do método global seriam uma adaptação do Futebol Americano – Chutebol – e o Futebol conhecido na sociedade brasileira.

Após o desenvolvimento das atividades a ideia era discutir na Roda Final sobre os aspectos que influenciam direta ou indiretamente numa partida de Futebol. O propósito foi instigar o pensamento crítico, associando o Futebol como incentivador do mercado esportivo, influenciado pela política de mercado, patrimônio cultural, enquanto profissão e Lazer, as exigências corporais e comportamentais requeridas no Futebol de alto rendimento e as raízes históricas e as possibilidades de reconfigurações, como por exemplo, o Futebol para as mulheres.

Cabe mencionar que esta oficina não aconteceu conforme planejado devido às circunstâncias cotidianas – pequeno número de alunos –, conforme detalhadas no tópico 4 – *Resultados*.

- **Esporte Escolhido – Voleibol** – Planejada para acontecer em 19 de novembro de 2009, sendo caracteristicamente “prática”, com intervenções durante o seu desenvolvimento.

**Objetivos:** vivenciar o Voleibol enquanto esporte institucional e verificar as suas possibilidades nas aulas de Educação Física.

**Metodologia:** optou-se por iniciar a oficina com o método global, onde os estudantes seriam organizados em quatro grupos. Enquanto dois grupos jogavam, os outros dois observavam e nos momentos de intervenção cada grupo comentava a prática para o seu grupo correspondente. Depois da primeira partida (número de pontos e quantidade de sets adaptados. Sobre isso fez uma associação com as mudanças das regras do Voleibol e os fatores externos influenciadores).

Devido ao número reduzido de alunos presentes obtiveram-se dois grupos apenas. A mediação da pesquisadora durante a partida buscava nos próprios “jogadores” as considerações sobre o jogo – as dificuldades encontradas no que se refere ao conhecimento dos fundamentos básicos, a importância de ter um outro grupo para que o jogo aconteça, as regras básicas e um breve histórico sobre o surgimento do esporte até o seu desenrolar nos dias atuais (a mídia e o crescimento do esporte, as mudanças das regras, o esporte performático e as tendências escolares para o desenvolvimento do esporte).

- **Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais** – PNEE’s – Planejada para acontecer em 26 de novembro de 2009.

**Objetivo:** conhecer as possibilidades de adaptação do CTUR para a inclusão das PNEE’s.

**Metodologia:** construiu-se uma proposta de seminários, onde os estudantes foram organizados em grupos temáticos e orientados pela pesquisadora, quando necessário. Esta construção foi iniciada na segunda oficina – Esporte de Alto Rendimento e Esporte Escolar –, que motivou os estudantes a conhecer um pouco mais sobre a temática inclusão nas aulas de Educação Física. As atividades dos grupos seriam:

**Grupo 01** – “**Como seria a Adaptação para as PNEE’s no CTUR?**” – o grupo se propôs a montar um painel ou cartazes apresentando quais seriam as adaptações necessárias no CTUR para receber as PNEE’s.

**Grupo 02** – **Pesquisa para a apresentação em Power Point sobre o tema** – O grupo se propôs a pesquisar imagens, pensamentos, músicas, relatos das PNEE’s sobre as suas

dificuldades encontradas na sociedade e na escola, e sistematizar as informações numa apresentação em Power Point.

**Grupo 03 – Divulgação da apresentação e Desenvolvimento da Enquete “Onde você guarda o seu preconceito??? Não guarde jogue AQUI!!!”** – Este grupo se responsabilizou por divulgar nas salas o dia da apresentação e o horário; montar uma lixeira e disponibilizá-la para que as pessoas deixem seus comentários (preconceitos) sobre o tema;

Esta oficina não aconteceu conforme planejada, reduzindo-se às considerações dos estudantes participantes a partir de uma discussão transcorridas em situações atípicas quando comparadas à estruturação da escola. A proposta inicial era de desenvolvimento de discussões que pudessem encaminhar a construção de um recurso (painel, cartaz, mural) que divulgasse o tema que foi trabalhado. No entanto, a oficina comportou o primeiro momento do que fora planejado – discussões sobre questões estruturais da escola sobre acessibilidade: adaptações dos degraus com rampas, largura dos corredores e entradas para cadeirantes, melhoramento das vias que levam às aulas no campo, recursos metodológicos para cegos (ou pessoa com comprometimento parcial da visão) e surdos, capacitação dos docentes e funcionários da escola para as necessidades educacionais especiais. Estas questões também foram aproximadas para as aulas de Educação Física, onde os estudantes ressaltaram a importância da cooperação para o atendimento dos colegas com necessidades educacionais especiais.

Neste dia também foram entregues o questionário referente ao desenvolvimento das oficinas. O retorno foi de 21 estudantes. O questionário de diagnose foi preenchido pelos 25 estudantes que frequentavam as aulas.

As observações dos participantes, bem como as respostas dos questionários e das entrevistas serão apresentadas no próximo tópico – *Resultados*.

Partiu-se de um breve diagnóstico da situação, objeto de estudo, das discussões para resolução de problemas de maneira interativa com os envolvidos, da intervenção com as oficinas temáticas, utilizando técnicas didáticas e técnicas de comunicação, como os recursos audiovisuais.

O processo pelo qual se deram as oficinas temáticas permitiu que houvesse avaliações no seu término e, na medida do possível, indicaram alterações para melhor apropriação da temática, o que Thiollent chamou de “condições de uma constante auto-correção, sempre melhorando a qualidade e a relevância das observações” (1992, p. 23). No presente caso as ‘correções’ foram possíveis devido à contribuição dos participantes – pesquisadora, professor e estudantes –, colaborando com a pesquisadora.

A partir do que foi apresentado é possível dizer que os aparatos metodológicos contaram, expressivamente, com o apoio da pesquisa-ação, à medida que esta se permite como uma estratégia de pesquisa que agrega outros métodos ou técnicas de pesquisa social, e apresenta como finalidade uma ação, preferencialmente chamada de intervenção, de acordo com a demanda dos atores envolvidos. Os temas, por sua vez, trazem consigo marcas da proposta do Novo ENEM, sob uma orientação crítica e emancipatória, trazendo ‘outras’ possibilidades metodológicas para a Educação Física.

## 4 RESULTADOS

Este tópico se apresenta com a caracterização dos participantes e das aulas de Educação Física nos anos escolares anteriores, no que se referem aos conteúdos, métodos e procedimentos de avaliação. Traz a representação inicial dos estudantes a respeito da Educação Física e a sua contribuição para a formação cidadã e preparação para o mundo. Estas categorias compõem, de forma geral, a caracterização dos participantes, no momento inicial da pesquisa, contando com os referenciais proporcionados pelo questionário de diagnose.

Na sequência apresenta-se a sistematização das categorias de análise presentes nas oficinas temáticas, através do segundo questionário, aplicado após o término do processo de intervenção/ação, pelas observações da pesquisadora e pelos relatos dos participantes – professor e estudantes. As categorias analisadas no processo de desenvolvimento das oficinas temáticas procuraram estabelecer um diálogo com as anteriores, salientadas no questionário de diagnose, apresentando os seguintes eixos: preferência pelos conteúdos trabalhados, a estrutura didático/metodológica de constituição das oficinas, as questões cotidianas incidentes na prática pedagógica e a representação da Educação Física, após o processo de sensibilização mediado pelas oficinas temáticas, e a sua contribuição para a formação humana.

A ideia central do processo de intervenção na realidade das aulas de Educação Física quando apresentada aos estudantes e ao professor foi de tentar diversificar os conteúdos trabalhados ou de atribuir “um outro trato pedagógico sobre eles, capaz de produzir uma cultura escolar de movimento que supere a simples prática” (PIRES & NEVES, 2005, p.63). Esta tentativa aconteceu dentro das possibilidades formativas do professor e da pesquisadora, dos recursos estruturais e materiais e da sensibilização dos estudantes. E a diversificação dos conteúdos foi justificada pela Matriz de Referência do Novo ENEM 2009, resgatando, no último semestre do 3º ano do Ensino Médio/Técnico, a participação ativa dos estudantes nas aulas, já que grande parte faria o exame. O caráter de ‘novidade’ também colaborou para uma aceitação/construção do processo de intervenção, seja quanto à proposta do Novo ENEM, de contextualização das áreas de conhecimento, ratificando a Educação Física na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seja quanto à presença de uma professora-pesquisadora e sua tentativa de construção de conhecimento com os sujeitos do CTUR.

Os estudantes, após a apresentação da proposta, construíram as justificativas para a ocorrência das oficinas e se propuseram a participar, sob mediação dialógica da pesquisadora, uma importante estratégia para a condução da proposta, resultando nas referências subsequentes.

Foram 25 participantes-estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, sendo 16 do sexo feminino (64%) e 9 do sexo masculino (36%). Destes envolvidos, 11 se consideram pardos (44%), 10 se consideram brancos (40%), 3 se consideram amarelos (12%) e 1 se considera preto (4%)<sup>21</sup>. A faixa etária gira em torno dos 18 e 19 anos. Possuem constituição familiar nuclear, ou seja, composta basicamente por mãe (92%), pai (80%) e irmãos (78%) e renda familiar variada, com base no salário mínimo: 10 estudantes (40%) com renda de 3 a 5 salários, 5 estudantes (20%) com renda de 5 a 10 salários, 4 estudantes (16%) com renda de até 3 salários, 4 estudantes (16%) com renda de 10 a 15 salários e 2 estudantes (8%) com renda de mais de 15 salários.

Quanto à caracterização da escola a partir da percepção dos estudantes há na tabela a seguir algumas referências:

---

<sup>21</sup> Classificação disposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

Opções	Concordo totalmente %	Concordo %	Discordo %	Discordo Totalmente %	Total %
Fico à vontade	52	36	12	0	100
Faço amigos facilmente	28	64	8	0	100
Gosto de estudar	24	56	20	0	100
Fico entediado	20	32	36	12	100
Fico incomodado/fora do lugar	0	16	52	32	100
Outra: minha segunda casa	4	0	0	0	4
Outra: gosto de jogar futebol	0	4	0	0	4

Pode-se observar que a escola se apresenta como um lugar de socialização, proporcionando um ‘bem-estar’ para aqueles que junto a ela se apropriam e reconstruem os conhecimentos, patrimônio cultural da humanidade. A opção *Fico entediado* pode ser representativa do sentimento de cansaço ao final dessa fase e da expectativa e apreensão diante das fases que virão. Tal perspectiva se fez presente nos relatos durante as oficinas temáticas e poderá ser detalhada nos resultados seguintes.

**Tabela 2 – Razões que influenciaram na escolha da escola**

Opções	Sim %	Não %	Total %
É uma escola de prestígio	96	4	100
Métodos de Ensino	92	8	100
Pela qualidade do Ensino Médio	88	12	100
Boa aprovação no vestibular	84	16	100
Oferece boa formação cultural	80	20	100
Pelas relações sociais	60	40	100
Pela qualidade do Ensino Técnico	60	40	100
Fica perto de casa	16	84	100

Esta tabela também contribui para a qualificação da escola segundo a percepção dos estudantes, que tiveram outras razões que não foram a proximidade com a sua residência. Pode-se dizer que a partir das razões qualitativas atribuídas pelos estudantes no questionário de diagnose, o CTUR foi interpretado como uma escola de prestígio pelas suas razões internas (formação dos professores, vínculo com a UFRRJ e meios facilitadores para apropriação do conhecimento) e pela excelência na formação do técnico, contendo estagiários e egressos escolhidos preferencialmente pelas instituições parceiras do estágio, conforme apresentado pelos gestores e pelo tópico 2, que trata da contextualização política da instituição.

Quanto à perspectiva profissional é possível observar que o propósito formativo da instituição pode não corresponder diretamente com os objetivos dos estudantes ao se tornarem egressos. Cabe salientar que estes estudantes cursavam (no segundo semestre de 2009) o Técnico em Agropecuária Orgânica, o que teoricamente, poderia ser relacionado a uma perspectiva de trabalhar na área em que seria formado. A tabela 3 aponta que a finalidade do curso técnico, no momento da pesquisa, é questionada pelos estudantes.

**Tabela 3 – Perspectiva profissional dos estudantes**

Opções	Percentual
	%
Trabalhar em outra área	36
Vou me dedicar à universidade e buscar outro curso na minha área	28
Trabalhar na área em que estudo	8
Prestar concurso para empresa pública	4
Trabalhar numa empresa privada	4
Ainda não me decidi	4
Outra	4
Resposta dupla	4
A resposta não se aplica	8
<b>Total</b>	<b>100</b>

Se for associada esta tabela com a anterior (Razões que influenciaram na escolha da escola), a opção *Pela qualidade do Ensino Médio*, (88%), alcança um percentual mais expressivo quando comparado à opção *Pela qualidade do Ensino Técnico* (60%).

Paralelamente às perspectivas acima apresentadas no início do segundo semestre tem-se a opinião dos estudantes relatadas no questionário aplicado ao final do semestre. Desta vez, as respostas foram abertas, separadas em blocos para análise.

De acordo com os dados a perspectiva dos estudantes para a nova fase que se caracteriza pelo encerramento da vida escolar básica foi, expressivamente, ingressar em universidade pública, totalizando 52,4%. Boa parte dos jovens ainda possui dúvidas, no entanto, apresentou nas respostas entusiasmo com a fase a se iniciar, totalizando 28,6%. As repostas referentes à inserção ao mercado de trabalho, 19%, foram, em alguns casos, intercaladas com a primeira.

Os dados na sequência, apresentados pelas tabelas 4, 5 e 6, voltam-se para uma breve caracterização das aulas de Educação Física nos anos anteriores ao 3º ano. Eles, no segundo bloco representativo dos dados, serão correlacionados com as respostas dos estudantes após o processo de intervenção/ação ou oficinas temáticas.

**Tabela 4 – Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física**

Opções	Nunca %	Raramente %	Quase sempre %	Sempre %	Resposta em branco %	Total %
Esportes coletivos – aulas práticas	12	32	36	16	4	100
Esportes coletivos – aulas teóricas	68	24	4	0	4	100
Esportes Individuais – aulas práticas	60	36	4	0	0	100
Esportes Individuais – aulas teóricas	84	16	0	0	0	100
Ginástica	44	44	8	0	4	100
Lutas	80	20	0	0	0	100
Dança	52	32	12	4	0	100
Recreação	36	4	8	12	0	100
Aulas teóricas - Saúde e Qualidade de Vida	84	8	4	4	0	100

O tema central orientador das aulas de Educação Física, baseado nos dados acima, foi o Esporte, caracteristicamente coletivo e desenvolvido através de atividades práticas. Uma manifestação específica da Cultura Corporal, constituindo-se como uma importante referência quando se fala em Educação Física:

essa instituição social que já foi considerada o maior fenômeno cultural do século XX e que, seguramente, rende a tornar-se ainda mais importante, em vista das múltiplas possibilidades para sua difusão, espetacularização e consumo simbólico em âmbito global, a partir do advento das novas tecnologias a serviço dos meios de comunicação de massa (PIRES & NEVES, 2005, p. 53).

A predominância deste tema é também recorrente na Educação Física Escolar de maneira geral.

Talvez, seja esta uma oportunidade de tomar este referencial para propor a reconstrução do esporte, que no campo do conhecimento da Educação Física parece ter se transformado no seu principal objeto de estudo e intervenção prática, chegando, como sugere Kunz (2005) a confundir-se com ele, num processo conhecido como “*esportivização da Educação Física*” (p. 54). Sob esta hipótese, o presente trabalho também se orientou, buscando ressignificar a temática Esporte, numa perspectiva crítica, para “promover a capacidade do conhecimento de si, do(a) aluno(a), de forma autônoma” (Ibid., p. 50) nas oficinas temáticas, tecendo e tensionando considerações sobre a diferença entre o esporte de alto rendimento e o esporte produzido na/para a escola.

Cabe salientar que a ressignificação do esporte não passa pela sua negação, ao contrário, se utiliza das evidências de selecionamento, exclusão, competitivismo, especialização e instrumentalização precoce e refinamento da técnica a partir da exaustão dos movimentos, para discutir qual é o papel da Educação Física no ambiente escolar, utilizando-se da criticidade e da dialogicidade. E as definições do papel da Educação Física ao tratar o esporte na/da escola deve transitar pela possibilidade de apreendê-lo enquanto prática social componente da cultura corporal, cujos símbolos constitutivos giram em torno não só do conhecimento de técnicas, regras e fundamentos, mas de toda a demanda antropológica, política, econômica e estética influenciadora. É uma apropriação de maneira mais global acerca do fenômeno esportivo.

No que se refere aos temas transversais, sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 33), houve pouca ocorrência durante as aulas. Segundo Darido esses temas se fazem importantes “entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo” (DARIDO, 2006, p. 20),

De acordo com os dados do questionário de diagnose, os temas transversais Mídias, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Drogas, Violência e Internet tiveram os percentuais para a opção *nunca* foi trabalhado, respectivamente, 96%, 92%, 96%, 84%, 92%, 92% e 92%. Os temas Ética e Lazer apresentaram percentuais que podem indicar que estes temas foram trabalhados, mesmo que com pouca evidência, podendo ser confirmados pelos percentuais para a opção *raramente* foi trabalhado, respectivamente, 16% e 24%. Os temas transversais surgiram como uma oportunidade de se trabalhar as questões emergentes no contexto social/educacional, que precisam ser problematizadas, criticadas, refletidas e, possivelmente, encaminhadas.



**Tabela 5** – Métodos mais utilizados nas aulas de Educação Física

Opções	Nunca %	Raramente %	Quase sempre %	Sempre %	Resposta em branco %	Total %
Aula expositiva teórica	88	12	0	0	0	100
Aula expositiva com participação dos alunos	76	20	4	0	0	100
Atividade de pesquisa orientada por grupo	76	20	0	4	0	100
Debates sobre temas variados	76	20	4	0	0	100
Jogos esportivos para aprimoramento da técnica	60	24	12	4	0	100
Trabalho em grupo	56	32	8	4	0	100
Jogos lúdicos e prazerosos	28	48	4	16	4	100
Jogos competitivos	16	32	32	16	4	100
Atividades livres	12	12	28	48	0	100

Da tabela 5 podem-se extrair as *atividades livres* e os *jogos competitivos* como predominantes nas aulas de Educação Física. Estes dados quando correlacionados à questão aberta do questionário de diagnose referente à *percepção do estudante sobre as características da Educação Física* pode indicar um direcionamento da disciplina para algumas concepções pedagógicas, como por exemplo, a concepção que entende o Lazer como um dos componentes da Educação Física e a perspectiva de Autonomia para a organização e escolha das atividades. Estas duas indicações foram encontradas nas respostas dos estudantes e se constituíram como uma das categorias de análise para a caracterização da Educação Física.

A incidência dos termos na questão aberta sobre a caracterização da Educação Física “aula vaga” e “Educação Física ausente” podem indicar um dos propósitos da disciplina, onde a livre escolha no espaçotempo destinado às aulas pode se configurar como uma das características. No entanto, é necessário que os conceitos que sustentam o Lazer, crítico e emancipatório, sejam discutidos entre o professor e os estudantes para um “auto-conhecimento” (KUNZ, 2005) e para uma ressignificação do lazer enquanto prática aleatória, sem sentido e princípios norteadores.

**Tabela 6** – Procedimentos de Avaliação predominantes nas aulas de Educação Física

Opções	Nunca %	Raramente %	Quase sempre %	Sempre %	Resposta em branco %	Total %
Provas discursivas	96	4	0	0	0	100
Provas objetivas	96	4	0	0	0	100
Trabalho individual	88	12	0	0	0	100
Provas práticas	88	12	0	0	0	100
Trabalho em grupo	76	24	0	0	0	100
Participação nas atividades	36	52	8	4	0	100
Controle da frequência	28	40	8	24	0	100
Outros: não teve nota na EF	0	0	0	16	0	16

No que se refere à caracterização dos procedimentos de avaliação nas aulas de Educação Física pode-se verificar que, talvez, tais componentes não sejam claros para os estudantes. Se forem correlacionados estes dados com a concepção de Lazer, indicada anteriormente, é importante ressaltar a necessidade de estabelecer os seus princípios orientadores, bem como o respaldo teórico-crítico para evitar uma possível interpretação do Lazer destituída de sentido pedagógico, preocupando-se, somente, com o prazer dos estudantes.

Além disso, as lacunas sobre avaliação que atravessam a prática pedagógica da Educação Física são emergentes, exigindo cada vez mais do professor habilidades conceituais para o seu trato. Darido sugere que, numa perspectiva crítica não se pode permitir que a avaliação se restrinja ao domínio motor, “como se a Educação Física implicasse somente o rendimento físico e não as relações cognitivas, afetivas e sociais subjacentes” (2007, p. 23). A autora segue mencionando que:

O problema não está na escolha dos instrumentos e sim na concepção que sustenta a utilização destes. Podem-se utilizar provas teóricas, trabalhos, seminários, gravação em videotipe para avaliar habilidades e atitudes, observações sistemáticas, fichas e, inclusive, testes de capacidades físicas. O problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve ser exercida como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico (Ibid, p.23-24).

**Tabela 7 – Você considera a Educação Física importante na sua formação como cidadão?**

<b>Opções</b>	<b>Percentual</b>
	<b>%</b>
Sim	64
Depende do professor	24
Não	4
Não tenho opinião a respeito	4
Outra opção	4
<b>Total</b>	<b>100</b>

Esta tabela deu voz a uma das preocupações deste trabalho que recaiu sobre o propósito educativo, complexificado na Educação Física, que entende o processo de ensino-aprendizagem, relacional, tanto na construção e reconstrução coletiva dos conhecimentos, sob diversos olhares, como na problematização destes conhecimentos e aplicação na vida em sociedade.

Os referenciais acima apresentados indicam que os estudantes entendem a Educação Física como contribuinte na formação cidadã. Atribuíram valores à sua formação também através da Educação Física, mesmo diante das dificuldades desta área de conhecimento para se reafirmar na instituição. Alguns aspectos qualitativos da Educação Física enquanto colaboradora para a formação humana podem ser observados na página 73, que traz as considerações dos estudantes quanto aos aspectos positivos da proposta de intervenção.

Sobre a opção *Depende do professor*, cujo percentual foi 24%, a segunda mais assinalada, pode-se fazer uma correlação com o tópico 2 Revisão de Literatura, seção 2.3, quando apresenta o aporte teórico sustentador desta pesquisa, e por sua vez, desta proposta de intervenção/sensibilização, pautada nas tendências de Educação Física crítica e emancipatória. Dessa forma, acredita-se que a Educação Física pode assumir tanto um papel de uma Educação Física Convencional, “apoiada na visão do senso comum”, influenciada pela Pedagogia Tradicional e tendo o conceito básico de “educação do físico”, numa visão

fragmentada de homem (MEDINA, 1990, p. 78); como um papel de uma Educação Física Revolucionária, que “procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro da sua totalidade”, influenciada pelas tendências críticas da Educação (Ibid, p.81). Sendo assim, é possível atribuir ao segundo papel da Educação Física um caráter mais completo quando se refere à formação humana. A definição de Educação Física Revolucionária estabelece uma íntima relação com a orientação da proposta de intervenção/sensibilização e, certamente, com a proposta desta dissertação. Sendo assim, defini-se como:

A arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre (MEDINA, 1990, p.81-82).

Outras categorias de análise consideradas para o conhecimento das dificuldades nas aulas de Educação Física foram obtidas através da questão aberta do questionário de diagnose, que permitiu que os estudantes relatassem outras opções não contempladas nas questões fechadas. Isso se fez importante para captar informações, que talvez, não seriam possíveis, se não fossem as considerações dos sujeitos mergulhados no cotidiano.

Assim, as características da Educação Física obtidas foram organizadas em três categorias. São elas: *característica físico-estrutural dos condicionantes da Educação Física* – relacionada ao desinteresse nas aulas devido à ausência de materiais, à má conservação da quadra (descoberta) e ao horário da aula (12:30h a 14:00h); *Educação Física enquanto proposta de livre escolha* – relacionada à perspectiva de realizar a atividade que deseja no espaço-tempo da Educação Física; *Educação Física compreendida predominantemente como algo ‘prático’* – relacionada à concepção de que as aulas de Educação Física devem ser essencialmente práticas. Se isso (a viabilização da prática) não é possível, interpreta-se como uma impossibilidade para a realização das aulas.

Os relatos abaixo revivem o sentimento dos estudantes, de insatisfação, e ao mesmo tempo, talvez, uma acomodação à realidade, entendida como as limitações da escola e que “por isso não há muito o que fazer”. São eles:

As aulas são deficientes. Os ambientes para a prática da Educação Física não colaboram para a execução das aulas.  
Os professores são muito desmotivados devido à falta de condição de um bom trabalho prático com os alunos. Consequentemente, nunca temos aula, apenas praticamos por conta própria.

As considerações apresentadas foram determinantes para a construção didática das oficinas, que se apresentaram aos participantes (estudantes, professor e pesquisadora) como um desafio para legitimar a Educação Física na escola, bem como tentar iniciar uma sensibilização sobre a sua importância na formação holística. Por isso, nas oficinas, procurou-se trabalhar com as dificuldades caracterizadas nas aulas, sem a pretensão de resolvê-las, mas de propor alternativas e contrapropostas, experimentando-as com os sujeitos cotidianos. Tais estratégias, reitera-se, tiveram seus temas baseados na composição da Matriz de Referência do Novo ENEM, que caracteriza a Educação Física numa ótica ampla para com os seus conteúdos explicativos.

Os temas das oficinas foram apresentados com a indicação de preferência pelos estudantes, como pode se observar na tabela seguinte, Tabela 8.

**Tabela 8** – Indicação da preferência pelos temas trabalhados nas oficinas

Oficinas Desenvolvidas	Muito bom %	Bom %	Mais ou menos %	Ruim %	Resposta em branco %	Total %
Esporte de Alto de Alto Rendimento e Esporte Escolar	52,4	33,3	14,3	0	0	100
Qualidade de Vida e Educação Física	47,6	38,1	0	0	14,3	100
Gênero e Práticas Corporais	38,1	57,1	0	0	4,8	100
Inclusão das P.N.E.E.	33,3	38,1	4,8	9,5	14,3	100
Voleibol - A prática e a crítica	33,3	23,8	23,8	4,8	14,3	100
Futebol - A prática e a crítica	23,8	38,1	19	4,8	14,3	100

A primeira oficina desenvolvida – Corpo, Linguagem e Expressão – foi, propositalmente, a temática inicial da proposta de ação/intervenção, pois abriu a discussão sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a Cultura Corporal, que buscou na abordagem crítico-emancipatória alguns referenciais para contrapor às experiências esportivizantes que os estudantes apresentavam, uma hipótese inicial apoiada nas literaturas que tratam a Educação Física (CAPARROZ, 2007; BRACHT, 2007; OLIVEIRA, 1983; DARIDO, 2007; KUNZ, 2005; 2009) e que foram ratificadas, conforme apresentou a tabela 4. Como é possível observar, os dados apontam que os temas (conteúdos) tiveram uma aceitação positiva para os estudantes.

**Tabela 9** – Opinião dos estudantes quanto à estrutura das oficinas temáticas

Opções	Muito bom %	Bom %	Mais ou menos %	Ruim %	Resposta em branco %	Total %
Aula expositiva através do recurso de multimídia com participação dos estudantes	57,1	33,3	4,8	4,8	0	100
Aula prática - quadras	47,6	23,8	23,8	4,8	0	100
Aula teórica em sala com discussão a partir do tema	38,1	52,4	9,5	0	0	100
Atividades de pesquisa orientada	14,3	47,6	19	19	0	100

As opções apresentadas nesta tabela correspondem à tentativa de atribuir à Educação Física outras possibilidades didáticas, visando ampliar o reconhecimento inicial de aulas, caracterizadas somente como sendo práticas para explicar a sua existência na escola. Os percentuais demonstram que a iniciativa de reinventar a Educação Física através das estratégias metodológicas foi significativa. Procurou-se, dentro das possibilidades cotidianas, complexificar a Educação Física, quanto ao seu conjunto de conteúdos e estratégias metodológicas. E, neste caso, outras conjugações foram apresentadas, como por exemplo, a partir da Matriz de Referência para o Novo ENEM, uma proposta que traz um currículo ampliado e não se restringe à organização curricular que trata, isoladamente, de algumas modalidades esportivas, “ao sabor da moda ou da mídia (ou de ambas)” (KUNZ, 2005, p.59).

Nas oficinas vivenciadas objetivou-se acrescentar à relação *saber-fazer*, competência marcante na trama da história da Educação Física, as competências *saber-pensar* e *saber-*

*sentir*, dialogando mais expressivamente com uma proposta de Educação Física enquanto vivência para todos e não para os mais habilidosos ou aptos aos exercícios físicos. No que se refere à tendência crítico-emancipatória as competências da Educação Física não se resumem à *saber-fazer*, “mas que incluem a competência social, linguística, e criativa, sempre de forma crítica” (KUNZ, 2005, p.16).

O detalhamento da proposta metodológica pode ser observado nas tabelas a seguir, que trazem os componentes que se fizeram presentes em cada oficina temática, ou melhor, que foram planejadas na percepção da pesquisadora, ainda que baseada nas contribuições dos participantes. Sendo assim, estes componentes procuraram estabelecer diálogos entre a Educação Física para a formação crítica e emancipatória e as demandas enfatizadas pelos estudantes.

A utilização do recurso multimídia nas oficinas foi uma proposta bem curiosa para os estudantes, que se questionavam quanto à utilização do Auditório Multimídia nas aulas de Educação Física. O conjunto de vivências anteriores apontava a caracterização da Educação Física, essencialmente prática. “Utilizar novas tecnologias” (PERRENOUD, 2000, p. 125) e “o ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias” (KENSKI, 1996) são indicações de que a escola, de forma geral, precisa acompanhar o advento da tecnologia, tendo-a como uma estratégia pedagógica, permitindo a riqueza na apropriação do conhecimento através das linguagens tecnológicas. Com isso, além de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, torna-o mais atrativo aos estudantes. A opção *Aula expositiva através do recurso de multimídia com participação dos* estudantes, com o maior percentual, sem dúvida, corrobora com a ideia de que os sujeitos são cada vez mais audiovisuais na sociedade da informação.

As tabelas representativas originadas a partir do questionário aplicado após as oficinas temáticas se constituíram também como uma avaliação da proposta de intervenção/ação, uma vez que o olhar da pesquisadora não se fundou soberano e poderia não captar as variações da realidade vivenciada pelos sujeitos – estudantes.

Na sequência têm-se as tabelas 10, 11, 12 e 13, que procuraram abarcar as representações dos estudantes quanto aos elementos constitutivos das oficinas Corpo, Linguagem e Expressão, Esporte de alto rendimento e Esporte escolar, Gêneros e Práticas Corporais e Qualidade de Vida e Educação Física.

**Tabela 10** – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 1 – Corpo, Linguagem e Expressão

Opções	Não aconteceu %	Aconteceu brevemente %	Aconteceu com ênfase %	Poderia ter sido mais explorado %	Resposta em branco %	Total %
Introdução do tema	0	14,3	76,2	4,8	4,8	100
Contextualização do tema	0	0	90,5	4,8	4,8	100
Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia	0	9,5	76,2	9,5	4,8	100
Olhar crítico sobre o tema	0	28,6	52,4	14,3	4,8	100
Considerações finais da turma	14,3	23,8	33,3	23,8	4,8	100

Na contextualização do tema os estudantes correlacionaram a questão do corpo com a estética e seus padrões reguladores, com a religião, a dominação de um tipo de cultura, tornando o corpo, como mencionado, um “*corpo cíclico*”, fechado às múltiplas facetas de

manifestação. Apontaram também a Globalização como colaboradora da difusão do padrão dominante, principalmente esportivo, conforme relatado.

Fez-se presente o olhar crítico dos estudantes, acrescentando muito nas discussões que se deram sobre o Corpo e as corporeidades.

O tema esporte também foi trazido para a discussão, principalmente devido à tendência à esportivização nas aulas de Educação Física, verificadas nas representações dos estudantes. Foram relatadas as ocorrências esportivas predominantes nas aulas nos anos escolares anteriores conhecidas, institucionalmente, como Futebol, Voleibol, Handebol e Basquetebol, e as atividades livres – culturais – separadas para meninos (futebol na maioria das vezes) e meninas (cordas e queimado).

Os encaminhamentos desta oficina giraram em torno de uma afirmação muito presente também nos cursos de formação de professores de Educação Física – A Educação Física não deve ser reduzida a alguns esportes.

Foram listados os conteúdos sob o viés da Cultura Corporal, diversificando a Educação Física e tecendo relações com uma possível manifestação na escola. Para tanto, considerou-se a formação do professor para subsidiar as possibilidades formativas, a concepção inclusiva de todos para que possam vivenciar as oportunidades de movimentos e os recursos materiais necessários.

**Tabela 11** – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 2 – Esporte de Alto Rendimento e Esporte Escolar

Opções	Não aconteceu %	Aconteceu brevemente %	Aconteceu com ênfase %	Poderia ter sido mais explorado %	Resposta em branco %	Total %
Introdução do tema	0	28,6	66,7	0	4,8	100
Contextualização do tema	0	4,8	90,5	0	4,8	100
Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia	0	4,8	81	9,5	4,8	100
Olhar crítico sobre o tema	0	19	71,4	4,8	4,8	100
Considerações finais da turma	4,8	28,6	47,6	9,5	9,5	100
Utilização de recursos multimídias	0	4,8	76,2	14,3	4,8	100

Esta oficina devido à acessibilidade do tema proporcionou uma numerosa participação nas discussões. O esporte como patrimônio cultural é muito marcante na sociedade brasileira, sendo uma importante, e às vezes, única forma de legitimação da Educação Física na escola.

Os estudantes levaram para a discussão os esportes mais conhecidos no Brasil, estabelecendo a relação com a cultura de alguns países. Revisitaram a história brasileira entrelaçando, criticamente, o Futebol com a Ditadura Militar e como respaldo para ações político-econômicas. A partir disso foi sugerido, pela mediadora, que listassem todos os esportes que já haviam escutado e foi lançada a questão – *Será que a Educação Física deve dar conta de tratar de todos estes esportes?* Esta pergunta trouxe um rico debate sobre o papel da escola e da Educação Física como responsável por diversificar as experiências dos estudantes. Os relatos convergiram para a Educação Física ampliada, no entanto, os estudantes não sabiam como indicar a maneira para que isso acontecesse. *Como e quais escolher?* O interessante é que a visão dos estudantes traz como referência o aprendizado das

técnicas, táticas e regras, com ênfase no desenvolvimento motor e apropriação dos detalhes para o foco esportivo.

Diante disso foi apontada a classificação dos esportes por blocos de características comuns, como por exemplo, esportes aquáticos, esportes de rede, esportes coletivos, esportes individuais, esportes ao ar livre, entre outros.

As considerações finais giraram em torno das possibilidades de trabalhar o esporte nas aulas de Educação Física sob a ótica da Cultura Corporal. Os encaminhamentos dos estudantes corroboraram com a perspectiva de Educação Física reducionista quando trata apenas de alguns esportes e de forma excludente, enfatizando o aprendizado das técnicas e valorizando os mais habilidosos. Quanto a isso os estudantes apresentaram consideráveis experiências de exclusão nas aulas de Educação Física em vivências anteriores, fato que contribuiu, significativamente, para chegar a algumas indicações de que a Educação Física precisa ser repensada quanto tratar os esportes.

Um ponto de discussão ilustrada na apresentação em *Power Point* foi a inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNEE's – no meio esportivo adaptado. Surgiu a correlação de adaptar os esportes aos estudantes menos habilidosos. E esta adaptação foi ampliada aos olhares dos estudantes quando a mediação da pesquisadora objetivou experimentar os esportes para além da execução dos movimentos, abrangendo outras dimensões como a histórica, a visual-ilustrativa e a argumentação das observações. (KUNZ, 2005, p. 41-42)

Outro ponto foi reconstrução do esporte para idosos enquanto qualidade de vida, sendo uma forma motivadora de combate a obesidade e a inatividade. Reafirmou-se no coletivo que este também deve ser um propósito da Educação Física, principalmente no Ensino Médio, já que, é mais recorrente, que as crianças se movimentem com mais frequência quando brincam.

A pergunta inicial ao introduzir esta disciplina – *Será que há diferença entre Esporte de alto nível e Esporte escolar?* – foi refeita, trazendo consentimentos dos estudantes de que é possível uma adaptação para que todos participem do esporte escolar, buscando estratégias para que tanto os mais habilidosos como os menos habilidosos fiquem motivados.

Outro olhar atribuído à oficina pela 'observadora externa' trouxe curiosos comentários, que por estar envolvida com alguns outros aspectos do processo educativo, a pesquisadora não tenha percebido, ou não fosse capaz de perceber, uma vez que as suas referências são dotadas de símbolos talvez não reconhecidos por outros e vice-versa. Acreditando na construção/interpretação da realidade através da conjugação de olhares foram apresentados alguns relatos. Sobre a dinâmica da oficina, Lima (2009) observou:

Para aqueles alunos que chegaram atrasados ou que não participaram da aula, com certeza, foi transmitido pelos demais colegas, um sentimento de "perda" por aqueles que não estiveram presentes, pois apesar de ter sido uma aula teórica, a mesma foi extremamente dinâmica e motivante, ocasionando um amplo interesse pela turma em assisti-la e/ou se interessar pelas demais aulas que virão [...] (LIMA, 2009a, p.1).

Sobre o princípio metodológico escolhido para desenvolver a proposta de intervenção/ação – relação dialógica – a observadora segue mencionando:

No que diz respeito à relação professor-aluno, houve uma grande interação entre ambos os personagens, sendo intrigante relatar que os alunos, em rápidos momentos, se manifestaram com certo espanto ao perceber que a professora/pesquisadora os tratavam com normalidade – no sentido de igual para igual – dando liberdade e autonomia em decidir coisas simples como, permanecer em sala durante a aula ou mesmo, quando eles colocavam



algumas observações sobre a matéria e ela os respondia mantendo um diálogo e linguagem bem próximo ao deles. Reconhece com isso, o grande distanciamento que ainda existe na sala de aula entre professor e aluno (Ibid.).

**Tabela 12** – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 3 – Gênero e Práticas Corporais

Opções	Não aconteceu %	Aconteceu brevemente %	Aconteceu com ênfase %	Poderia ter sido mais explorado %	Resposta em branco %	Total %
Roda Inicial - Introdução do tema	0	19	66,7	0	14,3	100
Roda Inicial – Apresentação das atividades	0	23,8	57,1	4,8	14,3	100
Desenvolvimento das atividades	4,8	19	57,1	4,8	14,3	100
Jogos Competitivos – Separação por gênero	4,8	9,5	61,9	9,5	14,3	100
Jogos Cooperativos – Mistos	9,5	0	61,9	14,3	14,3	100
Resolução de situações-problemas pelo coletivo	0	23,8	57,1	4,8	14,3	100
Contextualização do tema a partir do dia-a-dia dos esportes e práticas corporais	0	19	61,9	4,8	14,3	100
Considerações finais	0	0	38,1	0	61,9	100

Esta oficina iniciou-se com um Júri Simulado, orientado pela questão de gênero e separação das meninas e dos meninos durante as práticas corporais na Educação Física. O grupo 1 fez a defesa à favor da separação e o grupo 2, contra a separação, sustentando os seus argumentos em textos fornecidos pela pesquisadora. Cabe salientar que os dois grupos receberam um texto igual, que fazia uma introdução sobre o assunto a partir do surgimento dos estudos sobre gênero como nova possibilidade de interpretação das orientações afetivas e sexuais. O segundo texto foi diferente, um fazia referências aos critérios biológicos de composição do sexo masculino e do sexo feminino, e o outro reforçava a questão histórico-cultural de construção dos significados sociais incorporados. Este instrumento metodológico abriu as discussões que se seguiriam com as atividades práticas.

As atividades práticas planejadas foram dificultadas pela ausência de materiais disponíveis no CTUR, levando a uma reordenação, muito familiar quando se compreende o planejamento como algo flexível. É o cotidiano que se ergue mesmo que você finja não perceber. As atividades dotadas de sentido competitivo aconteceram, sendo, propositalmente, estimuladas pela pesquisadora e fortemente reproduzidas pelos estudantes, ratificando que a competição é algo muito presente na sociedade. Durante a execução da estafeta competitiva entre as equipes femininas e masculinas aconteceu um acidente com uma das meninas. A atividade teve uma pausa e no coletivo procuramos solucionar aquela situação. Iniciamos os cuidados para garantir que ela não havia se machucado seriamente, contando com a



experiência e apoio do professor. Mais uma vez as questões cotidianas se fazem presentes, antecipando a discussão, planejada para a roda final.

Após os cuidados prévios iniciou-se a discussão diante dos comentários dos estudantes – “*Ah, isso acontece mesmo*” –, tendo como contra-resposta – “*pode ser agravada com a competição, porque ninguém quer perder*”. Falou-se sobre os requisitos que compõem a competição e as suas desvantagens quando nas aulas de Educação Física os estudantes não conseguem corresponder às exigências, desmotivando-se e avaliando-se como incapaz de realizar uma determinada tarefa. Aproveitou-se a discussão com a apresentação das atividades cooperativas, sendo uma contraproposta à competição.

Vivenciou um mesmo esporte, conhecido e aclamado por muitos, sob dois enfoques – a competição e a cooperação. Optou-se por esta estratégia para mostrar que há ferramentas que podem contribuir para a mudança de algo, reforçado quase como imutável. Aconteceu o jogo de futebol, adaptado na quadra, assemelhando-se com o Futsal, porém com número de jogadores diferentes das regras. Sob o primeiro enfoque o jogo se deu entre duas equipes, uma masculina e outra feminina. Foi nítida a sobressalência masculina quanto à apresentação das competências para o desenvolvimento do jogo.

O interessante foi quando o futebol foi representado numa perspectiva cooperativa, através da adaptação desse esporte como sendo em duplas, entre meninos e meninas. Reforçou-se nas discussões a cooperação entre as duplas mistas, onde cada integrante (principalmente os meninos) teve que controlar a velocidade e buscar estratégias para uma parceria. Outro ponto interessante foi que a organização na quadra, quanto às posições dos jogadores, foi desfeita e parecia como disseram os meninos “*jogo de mulher, onde todas vão atrás da bola ao mesmo tempo*”. Nesse jogo as duplas, mesmo sendo compostas pelos ‘organizados’ meninos se “*embolavam*”, como narrado por um dos estudantes. A pesquisadora interveio indagando quanto às possíveis soluções para melhorar as dificuldades. As referências, naquele espaço-tempo eram outras, causando também outras dificuldades e traduzindo ‘novas’ possibilidades, como a salientadas nas observações de Lima:

Quando o futebol (adaptado) que os alunos estavam praticando foi mais uma vez alterado, agora praticado em dupla, meninos e meninas juntos, observou-se que as dificuldades aumentaram para ambos os participantes, sendo esse fato tão relevante que o autor do gol, não era considerado, pelos colegas, como o melhor jogador (LIMA, 2009b, p.1).

Discutiu-se, portanto, a questão cultural que o futebol representa, onde os meninos, desde pequenos, são envolvidos no jogo, incorporando as suas regras e estratégias. Como o jogo de duplas era algo ‘novo’ o comportamento das duplas se assemelhou com os comportamentos das meninas quando jogam futebol, ou seja, elas normalmente não são inseridas desde infância neste esporte. Brincam com outras referências. Logo, percebeu-se que a referência, neste caso, cultural, é muito influenciadora nas práticas esportivas, principalmente, quando se trata da paixão nacional.

A ‘observadora externa’ nas suas considerações sinalizou que

os meninos quando trabalhavam separados das meninas, tinham facilidade maior em relação às atividades de força e velocidade, mesmo estando em quantidade menor. Em contrapartida, as meninas, muitas vezes, apresentavam dificuldades durante as atividades, fato discutido por eles mesmos (alunos e pesquisadora) como relata uma das alunas ‘... por não se ter prática com a atividade, não conseguimos jogar igual a eles’ (Ibid.).

Uma das estudantes, supracitadas por Lima, capta, em suas indicações, que uma das hipóteses que poderiam levar os meninos a jogarem futebol melhor do que as meninas é a prática, ou seja, a frequência com que realiza este esporte.

Quando o desfecho foi feito nas considerações finais, os estudantes reforçaram que nas aulas Educação Física dá para trabalhar meninas e meninos juntos, já que o propósito não é o treinamento, a performance. Concluiu-se que a “diversão” pode ser garantida nos jogos envolvendo todos e que outros espaços (citaram o futebol do recreio e os campeonatos que eles organizam) poderiam ser voltados para esta outra forma – modalidades institucionalizadas –, pois também compõem a Educação Física, ainda que não prioritariamente nas vivências escolares.

**Tabela 13** – Opinião dos estudantes quanto à Oficina 4 – Qualidade de Vida e Educação Física

Opções	Não aconteceu %	Aconteceu brevemente %	Aconteceu com ênfase %	Poderia ter sido mais explorado %	Resposta em branco %	Total %
Introdução do tema	0	23,8	52,4	0	23,8	100
Contextualização do tema	0	4,8	71,4	0	23,8	100
Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia	0	14,3	52,4	9,5	23,8	100
Olhar crítico sobre o tema	0	14,3	57,1	4,8	23,8	100
Considerações finais da turma	0	33,3	33,3	9,5	23,8	100
Utilização de recursos multimídias	0	9,5	66,7	0	23,8	100

Nesta oficina há um destaque para a proposta de metodologia que contou com a discussão em grupos menores e depois foi ampliada aos outros grupos. Este procedimento foi utilizado para obter informações sobre o tema visando contextualizá-lo a partir das realidades presentes e ressignificadas por cada integrante. Com isso foi possível verificar que alguns estudantes se expressavam mais quando na presença de grupos menores. O item *Contextualização do tema*, presente na tabela acima, correlaciona-se com esta observação.

As discussões nos grupos menores quando ampliadas no grupo maior foram consensuais, onde as opiniões dos estudantes sobre a Educação Física convergiram para um dos papéis – sensibilizar para a prática de atividade física autônoma. Logo, demarca-se nesta pesquisa, que um dos papéis da Educação Física é ampliar as possibilidades de vivências corporais na idade escolar para que cada estudante seja capaz de participar daquela que melhor se identifica, dentro das possibilidades do seu contexto.

A turma encaminhou as suas considerações sobre o tema da oficina apresentando uma proposta para um possível resgate da Qualidade de Vida, considerando-se as atividades físicas regulares, a reeducação alimentar, a ginástica laboral nos locais de trabalho e a conscientização da importância do *se movimentar*<sup>22</sup> através do cotidiano – atividades físicas domésticas, os transportes ativos, as atividades de lazer através da movimentação do corpo e a reeducação corporal no trabalho.

<sup>22</sup> Ver KUNZ, 2006, p. 56.

De uma forma geral, o procedimento didático – *Contextualização do tema* – explicitado nas tabelas apresentadas anteriormente foi um importante meio para se reinventar as temáticas, pois aproximou os participantes, cujas contribuições operacionalizaram encaminhamentos determinados pela construção conjunta dos sujeitos.

O uso do recurso multimídia como estratégia de mediação da aprendizagem foi também ressaltado nos percentuais das tabelas, possibilitando que as aulas, ‘ditas teóricas’ fossem dinamizadas e ilustrativas, fazendo da associação visual uma maneira de se apropriar dos conteúdos. A observação de Lima sobre o uso de recurso de multimídia foi muito instigante, como verificada abaixo:

Um ponto interessante foi que, antes de iniciar a aula, um aluno soube que esta seria no auditório e no mesmo instante fez o seguinte comentário – “Aula de educação física no auditório?” “Não acredito cara”.

Apesar dos anos se passarem e os estudos sobre a ampla possibilidade e aplicação da educação física continuar avançado, ainda é muito nítido durante as aulas o estranhamento por parte dos alunos sobre as outras formas de se fazer uma aula de educação física (LIMA, 2009a, p.1).

Aos resultados das tabelas quando correlacionados às considerações da pesquisadora, às observações da ‘observadora externa’ e os relatos dos estudantes permitiram atribuir às oficinas uma significação positiva quanto ao seu propósito de proporcionar vivências e iniciar um processo de sensibilização/reflexão. É sabido que o processo de sensibilização dos estudantes não é algo mensurável através de percentuais, nem totalmente externado em entrevistas e questionários, mas pode emitir sinalizações salientando que, num determinado espaçotempo, se acessou aos temas das oficinas. E isso foi um ponto relevante para esta pesquisa.

De acordo com o planejamento inicial havia duas oficinas que tratavam dos esportes escolhidos – Futebol e Voleibol. Estas foram planejadas, conforme apresentadas no tópico 3, que trata da metodologia desta pesquisa, todavia, não aconteceram, conforme ‘o esperado’.

No dia marcado para a realização da Oficina 5 sobre Futebol havia uma pequena quantidade de estudantes. Isso se deveu ao fato das aulas terem terminado no turno da manhã, não havendo, à tarde, outra aula que não fosse de Educação Física. Os estudantes que permaneceram relataram ter sido por dois motivos: o primeiro devido ao envolvimento com trabalhos de outras disciplinas e o segundo para participar da oficina. Após escutarem os estudantes presentes, a pesquisadora se ajustou àquelas demandas, em vigor, e enquanto alguns estudantes almoçavam foi proposto conversar sobre o tema da última oficina proposta – Inclusão das PNEE’s. Esta oficina se apresentaria como uma metodologia de seminário, orientado pela pesquisadora. Amadureceram-se as propostas para a oficina. Os estudantes presentes se nomearam representantes dos três grupos e se responsabilizaram a repassar as considerações aos colegas ausentes.

A Oficina 6 sobre Voleibol também foi adaptada em função do número reduzido dos participantes, possibilitando apenas a participação de dois grupos. Em alguns momentos do jogo a pesquisadora interveio procurando, junto aos estudantes, maneiras para facilitar o jogo, tornando-o mais atrativo para os envolvidos. Os estudantes mais habilidosos trocaram informações e orientavam os colegas, que não sabiam jogar. O coletivo analisou algumas dificuldades conhecidas pelos estudantes quanto aos gestos motores, já que estes não são movimentos naturais. O jogo foi retomado, num segundo momento, sendo adaptado aos colegas que tinham maiores dificuldades. Um dos relatos de um estudante habilidoso foi que “jogar com quem não sabe é muito desmotivante, porque não tem emoção com os ataques e defesas”. Entretanto ele reconheceu que não havia participantes suficientes, dispendo-se a colaborar com a aprendizagem de alguns colegas, visando “equilibrar a partida”.

A oficina 7 sobre a Inclusão das PNEE's também não aconteceu dentro do que era previsível. Ao contrário, foi marcada por uma concepção de aula em ambientes abertos, o que para a Educação Física pode ser algo normal, mas para as demais disciplinas não se faz com frequência. Traduziu-se por uma discussão transcorrida debaixo de uma árvore onde se encontravam os estudantes, fadigados com o final do semestre e as expectativas com os exames vestibulares. Eles demonstraram o cansaço do final do último semestre da sua vida escolar básica, especificamente, do final de novembro, período de fechamento das notas do CTUR. Disseram que não conseguiram se organizar para realizarem as atividades do seminário. Eis o cotidiano que impera quando menos se espera. E se tratando de pesquisa poderia ter sido um ponto limitador, mas não foi. Ao contrário, contribuiu para o conhecimento daquilo que estava acontecendo; do que era o real; o que importava naquela conjugação do tempo com o espaço.

Certamente, a aproximação da pesquisadora naquele ambiente e a confiança nela depositada permitiram que mesmo diante do momento desgastante houvesse uma possibilidade, resgatada e reconstruída ali, naquilo que se apresentava como parceria. A pesquisadora propôs que o coletivo reunido pudesse 'conversar' sobre o tema Inclusão. Alguns estudantes, como tinham iniciado a pesquisa para a apresentação que não aconteceu, apresentaram as suas considerações e a partir do princípio de inclusão comumente apoiado pelos participantes foi feita uma aproximação de algumas necessidades educacionais especiais com a demanda físico-estrutural e pedagógica da escola.

Ao correlacionar as respostas do questionário com as observações da pesquisadora verificou-se que a Inclusão é um tema necessário para ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Isso foi evidenciado pelos 21 estudantes que preencheram o questionário aplicado após a realização das oficinas temáticas. As considerações, abaixo, são representativas da orientação dos estudantes:

- Temos diferenças e um dia a pessoa que excluiu poderá ser deixada de lado em outro esporte ou qualquer coisa que for fazer.
- Ainda há grande dificuldade de inclusão das PNEE's.
- Podemos ajudar outras pessoas e incluí-las no esporte.
- Precisamos esclarecer as nossas dúvidas sobre o tema.
- Independente de cor, raça ou credo, ou de ter alguma deficiência, todos têm direito à prática de esportes, pois além de ser um hábito saudável também é um lazer.
- Pessoas "excluídas" têm o direito de realizarem práticas para uma vida saudável.
- Todos têm que ter oportunidade de fazer EF.
- A Educação Física pode trabalhar o desenvolvimento social de todos nós e nos ajudar a refletir mais sobre o assunto.
- Este tema precisa ser trabalhado principalmente na escola, porque há necessidade de uma formação profissional, psicológica e cidadã responsáveis pelo bem da sociedade.
- É bom sair do nosso mundo de vez em quando e enxergar as dificuldades dos outros.

As respostas dos estudantes se mostraram críticas, sinalizando a inclusão nas aulas de Educação Física, seja de pessoas excluídas por alguma necessidade educacional especial, seja de pessoas que pelo tempo ou habilidades de aprendizado diferentes do padrão foram ignoradas nas experiências escolares. Além disso, pode-se observar a maturidade das considerações, estabelecendo relações com outras dimensões, que não somente a educacional.

Na tentativa de ampliar a interpretação dos motivos que levaram as últimas oficinas a se reordenarem, foram consideradas as respostas dos estudantes sobre o assunto, as quais podem ser interpretadas por alguns direcionamentos:

- pelo tempo de espera para a aula de Educação Física, pois em dois dias tiveram somente aulas no turno da manhã;
- interesse em sistematizar os trabalhos, valendo nota, das outras disciplinas na aula de Educação Física (essa disponibilização do horário da Educação Física para as atividades de livre escolha, salientadas na diagnose, era algo que já acontecia, logo, não se constituía como algo ‘não normal’);
- *“Talvez pela falta de interesse por parte dos próprios estudantes, já que a Educação Física não é uma matéria muito explorada no colégio”.*

Quanto aos **pontos positivos** das oficinas, de forma geral, têm-se as respostas dos estudantes obtidas através do questionário aplicado após o desenvolvimento das oficinas. Estas foram bastante diversificadas, fazendo íntimas correlações com os objetivos iniciais da proposta da intervenção/ação das oficinas, na sua especificidade. São elas:

- Pudemos aprender muito.
- O acontecimento delas já foi um ponto positivo.
- O aspecto mais favorável nas apresentações das oficinas foi a prestatividade e sensibilidade da professora.
- O ponto positivo foi o esforço da professora, o que ajudou a render mais a aula.
- O ponto positivo foi a descoberta da interdependência dos temas.
- O ponto positivo foi o fato de receber novos conhecimentos e conceitos para a vida toda. Gostei muito das aulas, apesar do sedentarismo.
- A turma se reuniu mais, apesar de achar que a turma não tem possibilidades de união.
- As discussões da turma sobre o tema.
- As aulas práticas com criatividade.
- O futebol com duplas.
- Joguei bola.
- Melhoria das aulas, ficando mais atrativas.
- Utilização de recursos multimídia.
- Tivemos uma boa aula teórica.
- Utilização dos recursos disponíveis para a compreensão dos temas abordados.
- Ver através de outros meios a Educação Física, principalmente em nossas vidas.
- O simples fato de alguém se propor a trabalhar a atividade física no CTUR já é um ponto positivo, além do conhecimento que adquirimos. O tema da Oficina 03 é bem versátil e fácil de ser trabalhado com jovens da nossa faixa etária, porém, com todas as preocupações referentes ao vestibular e ao próprio colégio pode não ter sido bem apropriado pela turma.

Quanto aos **pontos negativos** das oficinas, de forma geral, têm-se as respostas dos estudantes obtidas, também, através do questionário aplicado após o desenvolvimento das oficinas. São elas:

- O desinteresse da turma.
- Os problemas relativos às aulas práticas.
- Poucas aulas práticas.
- Desinteresse dos alunos.
- Cai e me machuquei numa aula.

- Ausência de uma boa quadra.
- A prática discutida.
- A falta de interesse da turma para as atividades práticas.
- A falta de material para as práticas e o número de aulas - pouco.
- A ausência de mais tempo para as aulas, que foram boas.
- Indisponibilidade de alguns estudantes com as oficinas.
- Falta de vontade dos alunos.
- Pouca frequência dos alunos.
- As aulas eram cansativas.
- O ponto negativo é a falta de tempo que essa disciplina teve para ser trabalhada.

Tais respostas dos estudantes dialogam com as sinalizações sobre as oficinas tratadas ao longo deste tópico. E quando associadas também aos relatos do professor nas entrevistas apresentam consonâncias em alguns aspectos, como os pontos dificultadores de uma Educação Física mais oportunizadora. Nesse caso foi expressivamente narrado pelo professor as dificuldades quanto às questões estruturais, responsáveis pela ausência de materiais, pelas condições das quadras, do campo e da pista de atletismo (o campo virou área de pastagem para médios animais e a pista foi tomada pelo mato) e pelo horário das aulas, no horário após o almoço e quando realizada na quadra, acarretando em acuidade, diante do calor e do sol, já que ela não possui cobertura.

Bracht em seu trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada no Espírito Santo<sup>23</sup> onde aponta algumas dificuldades que afrontam a Educação Física Escolar. Uma delas, também encontradas nesta pesquisa, retrata a

necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos, sem falar das escolas que nem sequer possuem instalações específicas para as aulas de Educação Física” (BRACHT, 2007, p. 47).

O professor mencionou que nos anos anteriores havia diversificado a proposta das aulas de Educação Física indo com os estudantes até a Praça de Esportes da UFRRJ, estruturando uma sala de exercícios físicos orientados nos dias que estava na escola, em parceria com o outro professor de Educação Física, reformando a quadra pessoalmente, acompanhando os estudantes nos Jogos Escolares da Prefeitura de Seropédica, organizando torneio internos, fazendo parceria com um projeto de *Tai Chi Chuan*, desenvolvendo aulas na área verde presente no colégio, sob viés da ‘aptidão física básica’, composto por corridas intervaladas, construindo com os estudantes duas quadras de Voleibol (uma na areia e outra no campo do pátio), além das conversas com os estudantes sobre “temas da vida”.

Estes dados, certamente, também colaboraram para a configuração da Educação Física do CTUR, ainda que o professor, influenciado pelos motivos mencionados (e outros, talvez não revelados), não esteja com o vigor pedagógico que constrói e transforma, mas que fez florescer algumas práticas, atualmente legitimadas pelos estudantes. Isso pode ser confirmado pelas partidas de Voleibol nas duas quadras construídas pelos estudantes e professores em vários momentos do horário escolar (tempos vagos, intervalo, chegada e saída). Outra prática que floresceu é a autonomia que os estudantes apresentam quando organizam o Torneio de Futebol, feminino e masculino, contando com o apoio do Grêmio Estudantil. A organização, co-participação e autonomia são importantes componentes para a formação para o mundo.

---

<sup>23</sup> Pesquisa desenvolvida em 60 escolas públicas estaduais no Estado do Espírito Santo, no final da década de 1990, por componentes do LESEF – Laboratório de Estudos em Educação Física –, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – CEF/UFES.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso construído por este trabalho coexistiram olhares na tentativa de diálogo com o objeto de estudo – A Educação Física –, os quais, juntos, acenavam para as possibilidades interpretativas. Destaca-se, aqui, a importância e a relevante experiência de construção coletiva, corroborando com a ideia de Thiollent (1992) sobre a pesquisa-ação, uma fértil proposta metodológica de pesquisa no meio educacional.

Certamente, o entrelaçamento de olhares sob um mesmo objeto de análise e a parceria dos envolvidos na pesquisa permitiram que não se hesitasse diante das limitações, sumariamente afirmadas pelo/no cotidiano, levando o coletivo a reordenamentos para se permanecer no cenário em estudo. Sendo assim, as questões que perpassaram a Educação Física no CTUR também se fizeram na pesquisadora, pois, na sua amplitude, foram utilizadas as ocorrências como referências para pensá-las, ressignificá-las e justificá-las. É a relação entre o particular e o universal tão presente quanto necessária nesta dissertação.

A construção vivida trouxe a sua relevância por se constituir numa pesquisa que atendeu aos anseios da instituição, mesmo que em tempo curto, reconhecendo e valorizando o contexto escolar como um espaço pedagógico peculiar em que seus sujeitos históricos são produtores de saberes-fazer, instituintes, em movimento constante na dinamicidade cotidiana. Cabe salientar que este foi um dos pressupostos que entrecruzaram os momentos da pesquisa, fazendo-se garantido nas preocupações e cuidados científicos.

Após idas e vindas aos dados oferecidos pela realidade (diga-se captáveis aos olhares da pesquisadora) foi possível revelar cada objetivo inicialmente proposto:

*Analisar os documentos oficiais que orientaram pedagógica e institucionalmente o CTUR* – Foram agrupados dois importantes eixos ao longo do estudo. Um deles fez referência ao conjunto de leis que sustentam as instituições federais de ensino profissional, fazendo menção, mais expressivamente, ao recente contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), cuja decisão do CTUR foi pela não integração aos IFET's, apoiada, conforme mencionado, mais fortemente, pelo receio às propostas governamentais e pela perda de identidade, construída historicamente. Um desdobramento levantado foi que o processo decisório no CTUR poderia ter melhor se apoiado no aprofundamento das discussões com seus pares e outras instituições que também encaminhavam as suas decisões. Dessa forma, poderiam ter amadurecido os componentes que formariam a organização estrutural e administrativa dos institutos. Sobre isso há a perspectiva de diálogo e análises posteriores do contexto das instituições que aderiram à proposta do governo federal. Esta possibilidade, ainda que mencionada por relatos pessoais docentes, parece ser viável para a instituição, pois poderia responder aos anseios iniciais e apresentar vantagens para a mesma, como já observado e indicado nos documentos oficiais: a criação de novos cursos, inclusive do Ensino Superior e da Pós-Graduação (e atendimento à demanda desta criação – infraestrutura, docência, servidores, materiais pedagógicos, etc.) e, conseqüentemente, a ampliação de vagas discentes, desenvolvimento tecnológico, programas de extensão, entre outras. Tal análise, o CTUR, poderá encampar ao longo dos anos, avaliando as suas particularidades e, talvez, experimentar 'outras' possibilidades que atendam a sua realidade.

Ainda nesse eixo, institucional, reitera-se a afirmação do vínculo do CTUR com a UFRRJ, exemplificado pelo compromisso docente nos espaços de discussões políticas da instituição (debate para a construção do Novo Estatuto da UFRRJ), podendo ser este um indicativo de uma postura crítica diante das ocorrências que influenciaram e influenciam o CTUR. Isto demonstra comprometimento com a instituição e com os estudantes.

O segundo eixo pertencente ao objetivo supracitado diz respeito ao direcionamento pedagógico (e, certamente, político) da instituição. A visão quanto à formação profissional expressa no Projeto Político Pedagógico demonstrou que é interesse da escola possibilitar

uma formação politécnica, ampliando as possibilidades de aprendizado e a importante estimulação de todas as possíveis dimensões, responsáveis pelos marcadores sócio-corporais (entendem-se como culturais) dos estudantes.

Sobre a Educação Física, durante a apreensão de alguns dados da realidade, percebeu-se uma tênue relação entre a legalidade e legitimidade dessa área. Esta disciplina se faz componente curricular obrigatório do currículo da formação humana e cidadã, colaborando com a propagação e transformação dos conteúdos históricos, científicos e culturais. A legitimação da mesma, no decorrer da pesquisa com o grupo investigado, como contribuinte para a formação humana e cidadã precisa ser reforçada e suas finalidades expressivamente definidas nos documentos como Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino e, sobretudo, na concepção pedagógica (ou concepções pedagógicas) orientadora da práxis docente. Os propósitos educativos devem, portanto, estabelecer uma via de mão dupla entre os conteúdos que constituem a Cultura Corporal e sua incidência, interpretação e intervenção de maneira crítica, emancipatória e dialógica na realidade/sociedade.

A Educação Física é campo fértil onde brotam as críticas, os debates, os conflitos, as negociações, as provas e contra-provas do seu papel e compromisso sócio-educativo, buscando evidenciar/reconstruir/legitimar, incansavelmente, os fundamentos orientadores de sua prática pedagógica. A dicotomia legalidade-legitimidade precisa ser abolida, ou melhor dizendo, a legitimidade precisa ser fortalecida, reafirmada, considerando-se uma disciplina que reúne um patrimônio cultural, ponto de partida e chegada para a contribuição integral social-cidadã, para gozar dos conhecimentos historicamente construídos e suas possibilidades formadoras e para uma emancipação quanto às questões dispostas na sociedade, seja as do campo de análise mais específicas da Educação Física, seja àquelas transversalizadas no cotidiano.

*Conhecer os conteúdos, os métodos e os procedimentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física* – Este objetivo foi atingido com o diálogo entre os dados do questionário de diagnose, os relatos e as observações da pesquisadora. Nesse sentido, os conteúdos manifestados com mais frequência nas aulas de Educação Física foram aqueles que se referem aos esportes. E isso pode ser correlacionado com as influências das instituições esportiva (mais enfaticamente), militar e médica no ambiente escolar, que historicamente posicionaram o esporte como eixo central dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Os referenciais esportivizantes foram traduzidos para a escola principalmente no seu sentido prático, técnico, estanque e acrítico, conforme argumenta Castellani (2008, p. 33). A origem e inserção histórica apresentada ainda são refletidas nas práticas educativas atuais, mesmo com a efervescência dos debates, sistematizados e socializados pelas pesquisas realizadas no final do século passado até o presente contexto, que legalmente reconhece a Educação Física como componente curricular obrigatório. Um dos desdobramentos plausíveis para a questão da *‘esportivização da Educação Física’* (PIRES & NEVES, 2005, p.54) seria a transformação didático-metodológica do esporte (KUNZ, 2009), admitindo-o nas suas diversas possibilidades explicativas, através, principalmente, do questionamento dos fenômenos disponíveis na realidade e auxiliados pelo senso comum.

Nas aulas de Educação Física nos anos anteriores, os métodos prioritariamente utilizados foram as aulas práticas e atividades livres, na maioria das vezes, sob organização dos próprios estudantes.

Os dados que tratavam dos procedimentos de avaliação, por si só, não foram capazes de detalhar as possibilidades explicativas deste componente didático do processo de ensino-aprendizagem.

Quando tratado os três componentes anteriores – conteúdos, métodos e avaliação – numa possibilidade interpretativa relacional ampliada, verificou-se que o propósito das aulas de Educação Física, caracterizado, neste trabalho, por condicionantes do Lazer, da Autonomia



e da Educação Física enquanto conteúdo prático, não é claro aos estudantes, que, nas suas considerações, chegavam a interpretá-lo como ausência de aula. Um desdobramento para esta consideração pode se caracterizar pelo condicionamento dos estudantes às intervenções pedagógicas centralizadas na figura docente e seus direcionamentos metodológicos. Com isso, as perspectivas do Lazer, numa concepção crítica e consciente e da Autonomia dos estudantes na constituição das atividades (práticas ou não) precisam ser muito bem definidas e discutidas, sob um viés da participação coletiva e da criticidade para com o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se necessário uma construção conjunta para definição dos objetivos, dos métodos e dos instrumentos e procedimentos de avaliação, e um constante processo de reflexão visando avaliar a prática pedagógica. Para tanto, a intervenção docente na orientação deste processo se faz imprescindível.

No que se refere aos condicionantes que caracterizam as aulas com enfoque de uma Educação Física enquanto conteúdo prático, mais uma vez, destaca-se o processo coletivo para o dimensionamento desta proposta, resgatando a importância do *se-movimentar* e de vivenciar os movimentos culturalmente construídos e reinventados pelos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Além disso, a caracterização e contextualização dos conteúdos ‘práticos’ podem trazer combinações metodológicas importantes para o conhecimento sob vários aspectos interpretativos.

A dificuldade de ampliar as possibilidades educativas da Educação Física pode se correlacionar com o fato da formação docente numa perspectiva de currículo onde os conhecimentos são organizados enfatizando algumas modalidades esportivas, de maneira isolada, ou seja, de maneira fragmentada, impedindo que a apropriação dos conhecimentos sobre os esportes se desse pela concepção da complexidade, congelando “os significados sociais assumidos pelo esporte em diferentes momentos e lugares” (PIRES, 2005, p. 59). Para tanto os esportes devem ser interpretados num enfoque multidisciplinar, contando com várias possibilidades explicativas.

*Possibilitar aos estudantes vivências (teórico-práticas) de temas, componentes curriculares da Educação Física Escolar* – As práticas pedagógicas (recortes das oficinas) foram pensadas no sentido de possibilitar a pluralidade metodológica e de indicadores de apropriação do conhecimento, enriquecendo-se no/com o contexto escolar, haja vista a redução das possibilidades educativas nas aulas anteriores. Um dos motivos relevantes nos dados sobre a dificuldade de se ampliar as possibilidades educativas foi a estrutura da quadra, campo, pista e dos materiais. Este é um dificultador considerável, no entanto, como sugere Bracht (2007) não se pode reduzir o problema do espaço escolar no caso específico do espaço destinado às aulas. Faz-se necessário buscar outras condições materiais.

As oficinas temáticas, colocadas diante dessa dificuldade conseguiram trabalhar os temas a partir de outras estratégias metodológicas, aprofundando os conteúdos em ambientes pedagógicos, até então, não correlacionados com as aulas de Educação Física, como por exemplo, a utilização dos recursos multimidiáticos. Quando se considera a Educação nas suas possibilidades comunicativas torna-se possível reconstruir o contexto.

A concepção crítico-emancipatória, nesse sentido, colaborou com as oficinas temáticas, fazendo-se presente principalmente quando foi utilizada uma “Didática Comunicativa” (KUNZ, 1994), ou seja, respaldo principal para que a pesquisa-ação acontecesse. A dialogicidade entre os sujeitos, reforça-se sujeito comunicativo nas múltiplas possibilidades de expressão, possibilitou a construção da unidade dialética ente teoria e prática para iniciar uma proposta crítico-reflexiva. Afinal, parafraseando Freire (2004) “não há docência sem dicência” (p. 29).

*Analisar a contribuição da Educação Física Escolar na formação humana e profissional dos estudantes de Agropecuária Orgânica* – A pretensão desta pesquisa foi ressaltar a valorização da Educação Física como componente curricular obrigatório e como

componente da formação integral dos estudantes. Um encaminhamento que merece ser registrado (mesmo que se faça redundante) é a tamanha necessidade de se contextualizar os conteúdos curriculares, adotando o passado para contextualizar o presente, religando as fases, as etapas, as partes, que compunham um determinado tema. A “desagregação, o religar outra vez e o contextualizar novamente são incessantes” para a aprendizagem (SANTOS, 2008, p.81). E nessa direção o professor deve agir como mediador, o pioneiro na condução dos estudantes como agente principal da sua aprendizagem. A Educação Física crítica e emancipatória corporifica, constantemente, a preocupação com formação humana e profissional, encampando as discussões contemporâneas sobre o aprendizado holístico e plural. Integrar este processo de reconstrução dinâmica da Educação Física se faz ação docente em prol do entendimento de que a Educação se modifica, traduzindo a demanda do contexto político, econômico e social, seja para a sua manutenção, seja para a sua transformação.

Pode-se concluir que o objetivo geral *Investigar a manifestação da Educação Física Escolar como componente curricular da Educação Profissional Agrícola do Colégio Técnico da Universidade Rural* foi atingido a partir das considerações apresentadas anteriormente. Portanto, no CTUR houve uma afirmação da Educação Física como componente para a formação humano-profissional, salientada pelos estudantes, principalmente após a realização das oficinas, sinalizando que se faz necessário um aprendizado contextualizado, globalizado, diversificado, construído e reconstruído por relações que levam à compreensão dos fenômenos cotidianos sob a ótica holística, uma vez que “a explicação do ser humano extrapola as fronteiras de uma disciplina. Requer uma abordagem multirreferencial e multidimensional” (SANTOS, 2003: 42).

Esta pesquisa não ‘inventou’ novos conteúdos da Educação Física, pelo contrário, procurou ampliar as possibilidades do ‘conhecido’, mediando um outro trato pedagógico, que não fosse o essencialmente prático. Fluidificaram-se olhares e experiências para formar novas práticas, apoiadas também no princípio da totalidade como um importante mediador para uma Educação Física preocupada com a formação humana. Essa ‘nova’ prática pode ser desenvolvida a partir de alguns aspectos constitutivos, como a competência social e a competência comunicativa, que, no plano educacional crítico, encaminham o desvelamento das questões hegemônicas, ainda correlacionada ao senso comum e a naturalização das ações/relações na sociedade.

A pergunta inicial – *Como a relação objetivos-métodos-avaliação nas aulas de Educação Física do CTUR contribui para uma formação crítica e social dos sujeitos que integram esta dinâmica?* – recebeu indicativos na tentativa de respondê-la não só à questão central desta dissertação, mas à Educação Física da instituição, através de sinalizações contextualizadas, nascidas e florescidas em seu cotidiano. Portanto, pode-se dizer que a relação objetivos-métodos-avaliação procede a relação das representações docentes-discentes sobre as finalidades da Educação Física, ou seja, o propósito educativo precisa ser transparente e definido com o grupo com quem se pretende trabalhar. E, certamente, esta primeira ‘tarefa’, fundamental, perpassa pela ação docente (diga-se também pela formação docente), que através de um processo de intervenção procurará reconstruir e/ou ampliar a perspectiva de Educação Física dos jovens estudantes. No processo de ensino-aprendizagem a função pedagógico-social da escola, reafirmada pela ação docente, precisa ser constantemente repensada, estimulada pelas ocorrências políticas, econômicas e sociais dispostas na sociedade, buscando um ensino contextualizado, apoiado em metodologias críticas, visando um desvelamento e uma intervenção social, coletiva, emancipada e consciente na realidade.

A Educação Física quando se propõe a ser crítica consegue, pelo menos, iniciar um processo de reflexão/sensibilização sobre práticas emergentes na sociedade, seja na sua especificidade, como área de formação integral do sujeito, seja na sua inserção numa

sociedade em constantes movimentações sócio-históricas. Esta intenção correlaciona-se, intimamente, com a formação propedêutica, tão almejada pela Educação Profissional nas tendências contemporâneas.

Este trabalho se encerra aqui, para fins de pesquisa acadêmica, mas se propõe a continuar a cada leitura e releitura, contribuindo para a ampliação das discussões que se dão em torno da Educação Física e da Rede Profissional de Ensino. E ao CTUR, além dos agradecimentos iniciais, fica uma possibilidade de reinvenção da Educação Física, reascendendo os seus objetivos e o seu comprometimento com uma educação crítica e plural, que devem, constantemente, serem revisitados para atender a dinâmica dos acontecimentos que problematizarão a prática pedagógica e, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem.

## 6 REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos-Apresentação. Rio de Janeiro, Ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências-Elaboração. Rio de Janeiro, Ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: Informação e documentação – Sumário-Apresentação. Rio de Janeiro, Mai. 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: Informação e documentação – Resumo-Apresentação. Rio de Janeiro, Nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Mudança na NBR 14724 2002 com a Emenda 1:2005**. Rio de Janeiro, Set. 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, n. 48, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisas em Educação**: Conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9613 de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino agrícola**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em: 22 de set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal nº 4024** de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei Federal nº 5692** de 11 de agosto de 1971. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 19 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45** de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 76** de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei nº 5692 (1971).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7044** de 18 de outubro de 1982. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução 196** de 10 de outubro de 1996. Aprovação das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas em Seres Humanos. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm)> Acesso em: 12 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 2208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta artigos da LDB nº 9394 (1996) que entre outros, separa o ensino médio do profissional. Brasília: Presidência da República, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **ENEM**: documento básico. Brasília: MEC/INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 de set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10793** de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5154** de 23 julho de 2004. Regulamenta artigos da LDB nº 9394 (1996), retornando a possibilidade da integração do ensino médio com o profissional. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6095** de 24 abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Matrizes de Referência para o Novo ENEM**. Brasília, 2009. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

CONDETUF. **Carta de Gramado-RS**. Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. **Posicionamento do CONDETUF diante da Lei 11.892**. Rio Grande do Sul, 2009.

COSTA, Regiane de S. **Relatório do Projeto Transdisciplinaridade – Futebol para além da Arte de jogar** (Transdisciplinaridade, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). 107 p. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estágio Pedagógico – Algumas considerações sobre o Colégio Técnico da Universidade Rural** (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). 47 p. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

CTUR. **Documento Referente a Não Ifetização do CTUR**. Conselho de Professores do CTUR/UFRRJ. Seropédica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Informações sobre egressos**. Disponível em: <<http://www.ctur.ufrrj.br>>. Acesso em nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico (em construção) do Colégio Técnico da Universidade Rural**. Seropédica, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. (org.). **Educação Física e temas Transversais – possibilidades de aplicação**, São Paulo: Mackenzie, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). **Para ensinar Educação Física – possibilidades de intervenção na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 24, mai. 2005, p.213-225. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 13 Out. 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, mar. 2002, p. 139-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina L. (Org.) **Método, Métodos e Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica e social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 15-35.

GAMA, Paulo Sérgio. **O Colégio Técnico da UFRRJ e o ensino profissionalizante: de 1973 a 1988**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.

GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método, Métodos e Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

IBGE. **Censo Demográfico 2009**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1996, p. 127-147.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma G. (org.) **Didática e formação docente: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 77-124.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, Lidiane P. [E-mail] 25 de SETEMBRO 2009, Rio de Janeiro [para] Regiane Costa, Rio de Janeiro, 1p. **Esporte de alto rendimento e esporte escolar**.

\_\_\_\_\_. [E-mail] 15 de OUTUBRO 2009, Rio de Janeiro [para] Regiane Costa, Rio de Janeiro, 2p. **Aulas mistas: certo ou errado?**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAUÉS, Olgaíses C., GOMES, Elenilce & MENDONÇA, Fernanda L. **Políticas para a Educação Profissional Média nos anos 1997-2007**. Trabalho & Educação, v.17, n.1, jan./abr. 2008.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Paulo André A. **Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional na área de Agropecuária: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade**, 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. Tradução de Maria Teresa Esteban). In: GARCIA, Regina L. (org.) **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NORONHA, Olinda Maria. **Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas**. In: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NORONHA, Gabriel V.; ROCHA, Luiz Guilherme B. S. P. Elias e Bourdieu - Para uma sociologia histórica, ou seria uma história sociológica? **Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UF RJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-



58, 30 mar. 2008. Anual. Disponível em: <[www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 30 set. 2010.

OLIVEIRA, Vitor M. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira.** Campinas: Papirus, 1994.

PAMPLONA, Ronaldo M. & SILVEIRA, Ana Lúcia C. **O CTUR no debate sobre a Estatuinte.** RURAL SEMANAL, n.24, p.3, jun. 2009.

PAMPLONA, Ronaldo M. **Nossa história.** Disponível em: <<http://www.ctur.ufrj.br>>. Acesso em: 12 de mar. 2011.

PAULA, Lucília Augusta L. de. **Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola.** Projeto apresentado e aprovado pelo Edital CNPq 19/2004 – Universal (Apoio a Projetos de Pesquisa). CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, UFRRJ, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 Novas Competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PINTO, Geraldo Augusto . **Automação e trabalho humano: considerações gerais a partir da indústria metalúrgica.** In: VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação no século XXI, 2008, Marília, SP. Anais do VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação. Marília, SP: Editora Gráfica Massoni, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/geraldopinto2.pdf>> Acesso em: 12 out. 2010.

PIRES, Giovani L.; NEVES, Annabel. O trato com o conhecimento Esporte na formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 53-97.

RAMOS, Marise N. **É possível uma Pedagogia das Competências Contra-hegemônicas?** Relações entre a Pedagogia das Competências, Construtivismo e Neopragmatismo. In: Trabalho, Educação e Saúde. v. 1, n. 1, mar. 2003, p. 93-114. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RANIERI, Nina B. S. **Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil.** In: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, p.1-27. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao>>. Acesso em: 2 set. 2010.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Anped, In: Revista Brasileira de Educação, n. 37, v. 13. Campinas, São Paulo: Autores Associados, jan./abr. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE, Seção Debates, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/include/mostrarpdf.cfm?Num=41>>. Acesso em: 2 Out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez 1988.

SILVA, Cinthia L. da; VELOZO, Emerson L.; RODRIGUES JR, José Carlos. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em revista**. [online]. Belo Horizonte, n.48, dez. de 2008, p. 37-60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a03n48.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2010.

SILVA, Márcia & INVERNIZZI, Noela. **Qual Educação para os trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores?** A Educação Profissional após o Decreto 5.154/2004. IV Simpósio Trabalho e Educação, ago. 2007, p.99-115. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/351/316>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

SOARES, Ana M. D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Rio de Janeiro, CPDA/UFRRJ, 2003 (Tese de Doutorado).

SOUZA, Celina. **Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças**. Dados (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 513-560, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582001000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582001000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 Out. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TUMOLO, Paulo S. Reestruturação Produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dez. 2001, p. 71-99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7046.pdf>>. Acesso em: 02 Dez. 2010.

UFRRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Seropédica, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/pdi/pdi.pdf>>. Acesso em: Mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ**, em 08 de outubro de 2008 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seropédica: Imprensa Universitária. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/portal/modulo/dppg/paginas/pop.html>>. Acesso em: Mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estatuto da UFRRJ** – Contribuições ao debate. RURAL SEMANAL, n.28, p.1-4, set. 2009.

XAVIER, Telmo P. **Métodos de ensino em educação física**. Editora: Manole. 1986.

ZACCUR, Edwiges. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina L. (org.) **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: Ago. 2010.

## **7 ANEXOS**

**ANEXO A** – Questionário Diagnóstico

**ANEXO B** – Questionário após as oficinas temáticas

**ANEXO C** – Solicitação de documentos ao CTUR

**ANEXO D** – Proposta de Pesquisa em conformidade com o Código de Ética da UFRRJ

**ANEXO E** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## ANEXO A – Questionário Diagnóstico

UFRuralRJ / COLÉGIO TÉCNICO – CTUR

### Questionário - Curso Técnico em Agropecuária Orgânica - 3º ano – Turma 34

#### 1. Sexo:

- (a) Masculino.
- (b) Feminino.

#### 2. Como você se considera?

- (a) Branco(a).
- (b) Pardo(a).
- (c) Preto(a).
- (d) Amarelo(a).
- (e) Indígena.

#### 3. Qual a sua data de nascimento (dia/mês/ano): \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ .

#### 4. Quantas pessoas moram com você?

- (a) 0. (b) 1. (c) 2. (d) 3. (e) 4. (f) 5. (g) 6. (h) 7. (i) 8. (j) 9. (k) 10 ou mais.

Quem mora na sua casa com você?

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
5. Avó(s) e/ou avô(s)?	(a)	(b)
6. Mãe ?	(a)	(b)
7. Outra mulher responsável por você (companheira do pai ou mãe de criação)?	(a)	(b)
8. Pai ?	(a)	(b)
9. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe ou pai de criação)?	(a)	(b)
10. Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) / meia-irmã(s)/ irmão(s) / irmã(s) de criação?	(a)	(b)
11. Outras pessoas?	(a)	(b)

#### 12. Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- (a) Até 3 salários-mínimos.
- (b) De 3 a 5 salários-mínimos.
- (c) De 5 a 10 salários-mínimos.
- (d) De 10 a 15 salários-mínimos.
- (e) Mais de 15 salários-mínimos.

Minha escola é um local onde:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
13. Faço amigos facilmente.	(a)	(b)	(c)	(d)
14. Fico incomodado / fora de lugar.	(a)	(b)	(c)	(d)
15. Fico à vontade.	(a)	(b)	(c)	(d)
16. Fico entediado.	(a)	(b)	(c)	(d)
17. Gosto de estudar.	(a)	(b)	(c)	(d)

---

18. Outra justificativa:

---

Nas aulas de Educação Física indique os conteúdos mais trabalhados:

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
19. Esportes Coletivos – Aulas práticas.	(a)	(b)	(c)	(d)
20. Esportes Coletivos – Aulas teóricas.	(a)	(b)	(c)	(d)
21. Esportes Individuais – Aulas práticas.	(a)	(b)	(c)	(d)
22. Esportes Individuais – Aulas teóricas.	(a)	(b)	(c)	(d)
23. Ginástica.	(a)	(b)	(c)	(d)
24. Lutas.	(a)	(b)	(c)	(d)
25. Dança.	(a)	(b)	(c)	(d)
26. Recreação.	(a)	(b)	(c)	(d)
27. Aulas teóricas com temas relacionados à saúde e qualidade de vida.	(a)	(b)	(c)	(d)
28. Outros conteúdos:				

Que método de ensino foi / é predominante nas aulas de Educação Física?

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
29. Aula expositiva – teórica.	(a)	(b)	(c)	(d)
30. Aula expositiva, com participação dos alunos – teórica.	(a)	(b)	(c)	(d)
31. Trabalhos em grupo – práticos e teóricos.	(a)	(b)	(c)	(d)
32. Atividades de pesquisa orientadas por grupos.	(a)	(b)	(c)	(d)
33. Debates sobre temas variados.	(a)	(b)	(c)	(d)
34. Atividades livres.	(a)	(b)	(c)	(d)
35. Jogos Competitivos.	(a)	(b)	(c)	(d)
36. Jogos lúdicos e prazerosos.	(a)	(b)	(c)	(d)
37. Jogos esportivos com ênfase no aprimoramento da técnica.	(a)	(b)	(c)	(d)
38. Outros métodos de ensino:				

Que procedimentos de avaliação foi / é predominante nas aulas de Educação Física?

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
39. Controle da frequência.	(a)	(b)	(c)	(d)
40. Participação nas atividades.	(a)	(b)	(c)	(d)
41. Trabalhos em grupo – práticos e teóricos.	(a)	(b)	(c)	(d)
42. Trabalhos individuais.	(a)	(b)	(c)	(d)
43. Provas escritas discursivas.	(a)	(b)	(c)	(d)
44. Provas escritas objetivas.	(a)	(b)	(c)	(d)
45. Provas práticas.	(a)	(b)	(c)	(d)
46. Outros procedimentos de avaliação:				

**Assinale a frequência com que temas abaixo foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física?**

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
47. Mídia na escola.	(a)	(b)	(c)	(d)
48. Meio Ambiente.	(a)	(b)	(c)	(d)
49. Orientação Sexual.	(a)	(b)	(c)	(d)
50. Pluralidade Cultural.	(a)	(b)	(c)	(d)
51. Ética.	(a)	(b)	(c)	(d)
52. Lazer.	(a)	(b)	(c)	(d)
53. Drogas.	(a)	(b)	(c)	(d)
54. Violência.	(a)	(b)	(c)	(d)
55. Internet.	(a)	(b)	(c)	(d)
56. Outros temas:	(a)	(b)	(c)	(d)

**57. Você considera a Educação Física importante na sua formação como cidadão?**

- (a) Não.
- (b) Sim.
- (c) Depende do professor.
- (d) Uma coisa não tem nada a ver com a outra.
- (e) Não tenho opinião a respeito.

(f) Outra opção: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**58. Como você caracteriza a Educação Física da sua escola?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**59. Na sua opinião, como a Educação Física pode contribuir para a sua formação na escola e para a sua compreensão sobre o mundo?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Indique as razões que influenciaram você a escolher esta escola:**  
 (Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
60. Métodos de ensino.	(a)	(b)
61. Fica perto de casa.	(a)	(b)
62. É uma escola de prestígio.	(a)	(b)
63. Oferece boa formação cultural.	(a)	(b)
64. Pelas relações sociais.	(a)	(b)

<b>65.</b> Boa aprovação no vestibular.	(a)	(b)
<b>66.</b> Pelo Ensino Médio.	(a)	(b)
<b>67.</b> Pelo Ensino Técnico.	(a)	(b)
<b>68.</b> Recomendação de amigos.	(a)	(b)
<b>69.</b> Outras razões:		

**70. Assinale a alternativa que melhor expressa sua perspectiva profissional futura:**

- (a) Trabalhar na área em que estudo.
- (b) Trabalhar em outra área.
- (c) Vou me dedicar à Universidade e buscar outro curso na minha área.
- (d) Vou prestar concurso para exercer atividade em empresa pública.
- (e) Pretendo trabalhar em empresa privada.
- (f) Pretendo retornar à minha residência e aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos.
- (g) Ainda não me decidi.
- (h) Outra: \_\_\_\_\_



## ANEXO B – Questionário após as oficinas temáticas

### UFRuralRJ / COLÉGIO TÉCNICO – CTUR

#### Questionário - Curso Técnico em Agropecuária Orgânica - 3º ano – Turma 34

Esse questionário tem como objetivo analisar como os alunos se apropriaram dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física – oficinas temáticas –, através da sua metodologia e dos critérios de avaliação dos espaços pedagógicos – sala de aula, sala de multimídia, quadra.

Por favor, responda, com total liberdade de expressão, as questões abaixo referentes às oficinas temáticas acerca dos temas que compõem os conteúdos da Educação Física, salientados na Matriz de Referência para o Novo ENEM.

O anonimato será garantido e os resultados são para fins meramente acadêmicos.

#### Indique a sua preferência pelos conteúdos trabalhados nas oficinas temáticas:

	Muito bom	Bom	Mais ou menos	Ruim
01. Corpo, Linguagem e Expressão.	(a)	(b)	(c)	(d)
02. Esporte de Alto Rendimento e Esporte Escolar.	(a)	(b)	(c)	(d)
03. Gênero e Práticas Corporais.	(a)	(b)	(c)	(d)
04. Qualidade de Vida e Educação Física.	(a)	(b)	(c)	(d)
05. Futebol – A prática e a crítica.	(a)	(b)	(c)	(d)
06. Voleibol – A prática e a crítica.	(a)	(b)	(c)	(d)
07. Inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE's.	(a)	(b)	(c)	(d)

#### Qual a sua opinião quanto à estrutura das oficinas temáticas?

	Muito bom	Bom	Mais ou menos	Ruim
08. Aula teórica em sala com discussão a partir do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
09. Aula expositiva através do recurso multimídia, com participação dos alunos – teórica.	(a)	(b)	(c)	(d)
10. Aulas práticas – quadra de cimento e quadra de areia.	(a)	(b)	(c)	(d)
11. Atividades (pesquisa, confecção de cartazes informativos, realização da enquete, divulgação da apresentação e apresentação em power point da temática) sobre o desenvolvimento do Projeto Inclusão dos PNEE's – em grupo.	(a)	(b)	(c)	(d)

#### Assinale os itens que foram componentes da Oficina 01 – Corpo, Linguagem e Expressão:

	<b>Não aconteceu</b>	<b>Aconteceu brevemente</b>	<b>Aconteceu com ênfase</b>	<b>Poderia ter sido mais explorado</b>
12. Introdução do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
13. Contextualização do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
14. Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia.	(a)	(b)	(c)	(d)
15. Olhar crítico sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
16. Considerações finais da turma sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
17. Outros itens. Quais:				

**Assinale os itens que foram componentes da Oficina 02 – Esporte de Alto Rendimento e Esporte Escolar:**

	<b>Não aconteceu</b>	<b>Aconteceu brevemente</b>	<b>Aconteceu com ênfase</b>	<b>Poderia ter sido mais explorado</b>
18. Introdução do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
19. Contextualização do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
20. Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia.	(a)	(b)	(c)	(d)
21. Olhar crítico sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
22. Considerações finais da turma sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
23. Utilização do recurso multimídia como forma de aprendizagem.	(a)	(b)	(c)	(d)

**Assinale os itens que foram componentes da Oficina 03 – Gênero e Práticas Corporais:**

	<b>Não aconteceu</b>	<b>Aconteceu brevemente</b>	<b>Aconteceu com ênfase</b>	<b>Poderia ter sido mais explorado</b>
24. Roda Inicial - Introdução do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
25. Roda Inicial - Apresentação das atividades.	(a)	(b)	(c)	(d)
26. Desenvolvimento das atividades práticas.	(a)	(b)	(c)	(d)
27. Jogos Competitivos – separação por gênero.	(a)	(b)	(c)	(d)
28. Jogos Cooperativos – cooperação entre os gêneros e entre as habilidades.	(a)	(b)	(c)	(d)
29. Resolução das situações-problemas pelo coletivo (turma) – das práticas corporais realizadas.	(a)	(b)	(c)	(d)
30. Contextualização do tema a partir do dia-	(a)	(b)	(c)	(d)

---

a-dia dos esportes e práticas corporais existentes na sociedade.

---

31. Considerações finais da turma sobre o tema.

---

**Assinale os itens que foram componentes da Oficina 04 – Qualidade de Vida e Educação Física:**

---

	<b>Não aconteceu</b>	<b>Aconteceu brevemente</b>	<b>Aconteceu com ênfase</b>	<b>Poderia ter sido mais explorado</b>
32. Introdução do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
33. Contextualização do tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
34. Discussão sobre a inserção do tema no dia-a-dia.	(a)	(b)	(c)	(d)
35. Olhar crítico sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
36. Considerações finais da turma sobre o tema.	(a)	(b)	(c)	(d)
37. Utilização do recurso multimídia como forma de aprendizagem.	(a)	(b)	(c)	(d)

---

**38. As Oficinas “Futebol” e “Voleibol” não aconteceram devido às questões cotidianas. Na sua opinião o que mais influenciou para a NÃO OCORRÊNCIA destas oficinas?**

**(Poderá marcar mais de uma opção)**

- (a) Envolvimento com trabalhos de outras disciplinas.
- (b) Envolvimento com os estudos para avaliações no mesmo dia.
- (c) Disponibilidade do horário das aulas.
- (d) Tempo de espera para a aula de Educação Física, pois em alguns casos, as aulas terminavam no turno da manhã.
- (e) Ausência de materiais e de estrutura do espaço (quadra descoberta).
- (f) Outra opção: \_\_\_\_\_

**39. Na sua opinião qual foi o ponto mais positivo e o ponto mais negativo que aconteceram nas oficinas?**

---

---

---

**40. Você considera importante trabalhar o tema “Inclusão” nas aulas de Educação Física? Por quê?**

---

---

---

**41. Qual a sua percepção diante das possibilidades futuras: exames de ingressos para as universidades, empregos, férias, cursos extras, etc.:**

---

---

---

Caros Estudantes

**Obrigada pela atenção e disponibilidade no desenvolvimento das oficinas temáticas de Educação Física.**

**Espero que os temas possam ter colaborado para a formação e ampliação dos seus conhecimentos.**

**Uma Boa Sorte a todos e todas na trajetória que se seguirá no próximo ano!**

**ANEXO C – Solicitação de documentos ao CTUR**

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

Seropédica, 22 de outubro de 2009

Prezado Professor Ricardo Crivano Albieri e Professora Sandra Barros Sanchez  
Diretor e Vice-diretora do Colégio Técnico da UFRuralRJ

Sou professora do DTPE, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação e oriento a Mestranda em Educação Agrícola Regiane de Souza Costa na pesquisa intitulada *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação*, sob financiamento da FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Este estudo conta com uma Abordagem Qualitativa de Educação, cujos instrumentos se constituem na análise dos documentos oficiais que regem o funcionamento do CTUR, na aplicação de questionários e no desenvolvimento, em parceria com o Professor desta renomada instituição de ensino Eduardo Mendes, uma proposta de Educação Física Crítica, Emancipadora e Plural para uma das turmas de 3º ano do Curso de Agropecuária Orgânica – turma 34. Para tanto, o período de coleta de dados para a configuração da dissertação é de outubro a dezembro de 2009.

O contato inicial com o Professor da disciplina, com os estudantes da turma 34 e com a Professora Sandra Barros Sanches, Vice-diretora do CTUR, já fora iniciado.

No momento, venho solicitar a permissão da diretoria para realizar este estudo no CTUR, bem como a disponibilidade de alguns dados sobre a escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o Planejamento Anual, o Regimento, o Estatuto, o Plano de Direção, o Currículo para o Curso Técnico em Agropecuária Orgânica e o Plano de Curso da Educação Física.

Asseguro que esta pesquisa é meramente de caráter acadêmico e que as análises serão repassadas ao Colégio. Ponho-me a disposição desta instituição para apresentar os resultados da pesquisa à comunidade cturiana se assim a direção julgar conveniente.

Seguem nas páginas seguintes as informações, sucintamente organizadas, sobre os dados da pesquisa.

Desde já agradeço a contribuição desta instituição e espero tê-la como colaboradora nesta atividade de pesquisa.

Atenciosamente,

---

Nádia Maria Pereira de Souza

**ANEXO D – Proposta de Pesquisa em conformidade com o Comitê de Ética da UFRRJ**

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

**I - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

**1.1) Título da Pesquisa:** *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação.*

**1.2) Pesquisadora:** Regiane de Souza Costa

**1.3) Orientadora:** Nádia Maria Pereira de Souza

**1.4) Financiamento:** FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

**1.5) Instituto da Pesquisa:** Instituto de Agronomia / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRuralRJ.

**1.6) E-mail:** [regianedesouzacosta@yahoo.com.br](mailto:regianedesouzacosta@yahoo.com.br) / [nmpsouza@uol.com.br](mailto:nmpsouza@uol.com.br)

**II – OBJETIVOS DA PESQUISA:**

**2.1) Objetivo Geral:** Investigar a relação objetivos-métodos-avaliação e suas possibilidades para a construção de uma Educação Física Crítica, Emancipadora e Plural.

**2.2) Objetivos Específicos:**

- Identificar os objetivos de ensino e as competências curriculares que orientam a formação do técnico em Agropecuária Orgânica;

- Analisar a contribuição da Educação Física Escolar na formação humana e profissional dos estudantes de Agropecuária Orgânica;

- Colaborar para uma possível construção e/ou reconstrução do conhecimento acerca dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar.

**III – SUJEITOS E MÉTODOS:**

**3.1) Especificação do tipo de estudo:** a mencionada pesquisa tem a sua relevância ao propor, primeiramente, discutir a Educação Física, componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental (a partir do 6º ano), podendo ser oferecida também nos seus anos iniciais, e no Ensino Médio/Técnico, quanto à relação legalidade-legitimidade nos cotidianos das escolas brasileiras. Segue propondo sinalizar como se configura a relação entre os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação, itens importantes para a análise do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é pretensão colaborar para os debates acerca da Educação Física Escolar e a sua inserção na realidade da formação dos estudantes das escolas técnicas federais.

**3.2) Local da Pesquisa:** Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR.

**3.3) Características gerais da população envolvida na pesquisa:** 28 estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, turma 34, com faixa etária média de 17 anos, isentos de acompanhamento de especialistas como médico, psicológico, tradutores e auxiliares para locomoção.

**3.4) Critérios de Inclusão:** a escolha pelos estudantes da turma 34, do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica foi pautada nos seguintes aspectos:

- A especificidade do Programa de Mestrado é discutir as questões que giram em torno do funcionamento, legislação, princípios, finalidades e particularidades das escolas técnicas e seu propósito maior de formação para o mercado de trabalho, bem como o comprometimento com uma educação holística, global, que também vise uma preparação do egresso para exercer a sua cidadania no meio social.

- A opção por coletar dados para a dissertação numa turma de 3º ano foi baseada no conjunto de vivências pelas quais passou o estudante do Ensino Médio/Técnico e as suas reflexões, sua criticidade e sua apropriação dos conteúdos trabalhados ao longo da Educação Básica.

- Flexibilização dos horários para as aulas de Educação Física na escola e sua correlação com a disponibilidade acadêmica da pesquisadora.

Portanto, escolheu-se, dentre as duas turmas de 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, a turma 34, que apresentou as características almejadas na proposta da pesquisa.

**3.5) Tempo destinado à coleta dos dados:** outubro a dezembro de 2009 – horários da aula de Educação Física – quinta-feira de 12:30h às 14:10h.

### **3.6) Fases de desenvolvimento da Pesquisa:**

#### **1º Momento**

- a) Apresentação da proposta para a coleta de dados, da pesquisadora e dos estudantes – 1ª AULA.
- b) Construindo a Educação Física ou Re-construindo a Educação Física – exposição oral que motivará o debate/discussão sobre os conteúdos da Educação Física e sua relevância na formação – 1ª AULA.
- c) Questionário-diagnóstico, semi-aberto – aplicação aos alunos – 2ª AULA.

#### **2º Momento**

Vivência das oficinas temáticas:

- Oficina 01: Corpo, Linguagem e Expressão – 2ª AULA.
- Oficina 02: Esporte de alto rendimento e Esporte escolar – 3ª AULA.
- Oficina 03: Gênero e práticas corporais – 4ª AULA.
- Oficina 04: Qualidade de vida e Educação Física – 5ª AULA.
- Oficina 05: Vivência teórica e prática do Futebol\* e suas várias interpretações – 6ª AULA.
- Oficina 06: Vivência teórica e prática do Voleibol\* e suas várias interpretações – 7ª AULA.

\* Esportes escolhidos pela turma.

#### **3º Momento**

Desenvolvimento de um Projeto, cujo tema e metodologia serão construídos pela turma – 8ª AULA.

#### **4º Momento**

a) Avaliação dos espaços\* – Entrevistas / debate.

b) Aplicação dos questionários\*.

\* Durante as aulas.

#### **IV – OBSERVAÇÕES RELEVANTES**

A proposta em desenvolver oficinas, cujos temas compõem o conjunto de conteúdos curricularmente definidos para a Educação Física, contou com a participação dos estudantes, no que se refere à metodologia orientadora das aulas-oficinas e nos seus conteúdos, que foram contextualizados a partir das exigências do NOVO ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – reformulado dentro de uma concepção dos conteúdos cada vez mais integrados e integradores, problematizados com as ocorrências do mundo atual, permitindo que o estudante possa se apropriar de várias áreas do conhecimento para analisar um determinado fato da realidade. Para tanto, adotaremos métodos participativos, dialógicos, com aulas teóricas e práticas, debates e vivências sobre os temas escolhidos. Com isso, será possível proporcionar aos estudantes um reencontro com algumas questões já trabalhadas nos anos escolares anteriores, sob um enfoque de uma Educação Física Crítica, Emancipadora e Plural para o tratamento das temáticas que circundam o objeto de estudo da Educação Física – o Corpo historicamente construído, reconstruído e marcado de Cultura.

Em conformidade com a Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde – e com o Regulamento da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRuralRJ em 08/10/2008 foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue aos estudantes maiores de 18 anos e enviado aos responsáveis legais daqueles menores de 18 anos. Este termo visa, num primeiro momento, informar os sujeitos e seus representantes legais sobre a constituição desta pesquisa e, num segundo momento, solicitar o consentimento dos mesmos. Para isso, foram organizadas algumas informações sobre o caráter da pesquisa, de acordo com as exigências do protocolo de pesquisa que envolve seres humanos. Dentre elas, a preocupação da pesquisa com a garantia da confidencialidade e do anonimato dos participantes, da sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e religiosa. Foi destacado que haverá liberdade total para as respostas que forem requisitadas nos questionários informativos, não havendo nenhum prejuízo para os informantes. Tais questões, componentes dos questionários, têm como objetivo conhecer os informantes no seu aspecto sócio-econômico, nas suas opções para a escolha da escola, nas suas perspectivas futuras (profissional-acadêmicas), e conhecer o cotidiano da prática pedagógica por onde caminham os objetivos, métodos e avaliação da Educação Física Escolar.

As atividades desenvolvidas em parceria com o professor da disciplina respeitarão as características individuais e a disponibilidade dos sujeitos em realizar determinadas ações, constituindo-se como pontos principais para o respeito às particularidades de cada um. Dessa forma, as atividades admitirão, sem dúvida, o voluntariado ou não a participações a serem propostas.



## ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

### **Estudantes e Responsáveis**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação* tendo como pesquisadora, a mestranda em Educação Agrícola Regiane de Souza Costa, sob orientação de Nádia Maria Pereira de Souza, professora do Instituto de Educação da UFRuralRJ e financiamento da FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Em conformidade com a Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde – e com o Regulamento da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRuralRJ em 08/10/2008 este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa, num primeiro momento, informar os sujeitos e seus representantes legais sobre a constituição desta pesquisa e, num segundo momento, solicitar o consentimento dos mesmos – estudantes maiores de 18 anos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica desta renomada instituição de ensino e/ou os seus responsáveis legais, no caso dos menores. Seguem na página seguinte as informações, sucintamente organizadas, conforme exigência do protocolo de pesquisa que envolve seres humanos e a solicitação de autorização dos envolvidos.

Cabe salientar que será garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes, a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e religiosa. Haverá liberdade total para as respostas que forem requisitadas nos questionários informativos, não havendo nenhum prejuízo para os informantes. Tais questões, componentes dos questionários, têm como objetivo conhecer os informantes no seu aspecto sócio-econômico, nas suas opções para a escolha da escola, nas suas perspectivas futuras (profissional-acadêmicas), e conhecer o cotidiano da prática pedagógica por onde caminham os objetivos, métodos e avaliação da Educação Física Escolar. Os resultados serão para fins meramente acadêmicos, preservando sempre a imagem dos envolvidos. Estas proposições já foram repassadas aos estudantes em linguagem e eles acessível acerca do contexto, objetivos, natureza, métodos, procedimentos e resultados esperados com a pesquisa. O processo de coleta de dados tem a autorização da direção da escola e será realizado em parceria com o Professor da disciplina.

Gostaríamos de contar com colaboração de vocês para o andamento da pesquisa e conseqüentemente, para a apresentação dos futuros resultados que contribuirão para a tentativa de entendimento e interpretação do cotidiano da Educação Física do CTUR.

Atenciosamente,

---

Regiane de Souza Costa

---

Nádia Maria Pereira de Souza

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### I – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**1.1) Título da Pesquisa:** *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação.*

**1.2) Pesquisadora:** Regiane de Souza Costa

**1.3) Orientadora:** Nádia Maria Pereira de Souza

**1.4) Financiamento:** FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

**1.5) Instituto da Pesquisa:** Instituto de Agronomia / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRuralRJ.

**1.6) E-mail:** regianedesouzacosta@yahoo.com.br / nmposouza@uol.com.br

### II – OBJETIVOS DA PESQUISA:

**2.1) Objetivo Geral:** Investigar a relação objetivos-métodos-avaliação e suas possibilidades para a construção de uma Educação Física Crítica, Emancipadora e Plural.

#### **2.2) Objetivos Específicos:**

- Identificar os objetivos de ensino e as competências curriculares que orientam a formação do técnico em Agropecuária Orgânica;

- Analisar a contribuição da Educação Física Escolar na formação humana e profissional dos estudantes de Agropecuária Orgânica;

- Colaborar para uma possível construção e/ou reconstrução do conhecimento acerca dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar.

### III – SUJEITOS E MÉTODOS:

**3.1) Especificação do tipo de estudo:** a mencionada pesquisa tem a sua relevância ao propor, primeiramente, discutir a Educação Física, componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental (a partir do 6º ano), podendo ser oferecida também nos seus anos iniciais, e no Ensino Médio/Técnico, quanto à relação legalidade-legitimidade nos cotidianos das escolas brasileiras. Segue propondo sinalizar como se configura a relação entre os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação, itens importantes para a análise do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é pretensão colaborar para os debates acerca da Educação Física Escolar e a sua inserção na realidade da formação dos estudantes das escolas técnicas federais.

**3.2) Local da Pesquisa:** Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR.

**3.3) Características gerais da população envolvida na pesquisa:** 28 estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, turma 34, com faixa etária média de 17 anos, isentos de acompanhamento de especialistas como médico, psicológico, tradutores e auxiliares para locomoção.

**3.4) Critérios de Inclusão:** a escolha pelos estudantes da turma 34, do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica foi pautada nos seguintes aspectos:

- A especificidade do Programa de Mestrado é discutir as questões que giram em torno do funcionamento, legislação, princípios, finalidades e particularidades das escolas técnicas e seu propósito maior de formação para o mercado de trabalho, bem como o comprometimento com uma educação holística, global, que também vise uma preparação do egresso para exercer a sua cidadania no meio social.

- A opção por coletar dados para a dissertação numa turma de 3º ano foi baseada no conjunto de vivências pelas quais passou o estudante do Ensino Médio/Técnico e as suas reflexões, sua criticidade e sua apropriação dos conteúdos trabalhados ao longo da Educação Básica.

- Flexibilização dos horários para as aulas de Educação Física na escola e sua correlação com a disponibilidade acadêmica da pesquisadora.

Portanto, escolheu-se, dentre as duas turmas de 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, a turma 34, que apresentou as características almejadas na proposta da pesquisa.

**3.5) Tempo destinado à coleta dos dados:** outubro a dezembro de 2009 – horários da aula de Educação Física – quinta-feira de 12:30h às 14:10h.

#### **3.6) Fases de desenvolvimento da Pesquisa:**

##### **1º Momento**

- a) Apresentação da proposta para a coleta de dados, da pesquisadora e dos estudantes – 1ª AULA.
- b) Construindo a Educação Física ou Re-construindo a Educação Física – exposição oral que motivará o debate/discussão sobre os conteúdos da Educação Física e sua relevância na formação – 1ª AULA.
- c) Questionário-diagnóstico, semi-aberto – aplicação aos alunos – 2ª AULA.

##### **2º Momento**

Vivência das oficinas temáticas:

- Oficina 01: Corpo, Linguagem e Expressão – 2ª AULA.
- Oficina 02: Esporte de alto rendimento e Esporte escolar – 3ª AULA.
- Oficina 03: Gênero e práticas corporais – 4ª AULA.
- Oficina 04: Qualidade de vida e Educação Física – 5ª AULA.
- Oficina 05: Vivência teórica e prática do Futebol\* e suas várias interpretações – 6ª AULA.
- Oficina 06: Vivência teórica e prática do Voleibol\* e suas várias interpretações – 7ª AULA.

\* Esportes escolhidos pela turma.

##### **3º Momento**

Desenvolvimento de um Projeto, cujo tema e metodologia serão construídos pela turma – 8ª AULA.

##### **4º Momento**

- a) Avaliação dos espaços\* – Entrevistas / debate.
- b) Aplicação dos questionários\*.

\* Durante as aulas.

#### IV – OBSERVAÇÕES RELEVANTES

A proposta em desenvolver oficinas, cujos temas compõem o conjunto de conteúdos curricularmente definidos para a Educação Física, contou com a participação dos estudantes, no que se refere à metodologia orientadora das aulas-oficinas e nos seus conteúdos, que foram contextualizados a partir das exigências do NOVO ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – reformulado dentro de uma concepção dos conteúdos cada vez mais integrados e integradores, problematizados com as ocorrências do mundo atual, permitindo que o estudante possa se apropriar de várias áreas do conhecimento para analisar um determinado fato da realidade. Para tanto, adotaremos métodos participativos, dialógicos, com aulas teóricas e práticas, debates e vivências sobre os temas escolhidos. Com isso, será possível proporcionar aos estudantes um reencontro com algumas questões já trabalhadas nos anos escolares anteriores, sob um enfoque de uma Educação Física Crítica, Emancipadora e Plural para o tratamento das temáticas que circundam o objeto de estudo da Educação Física – o Corpo historicamente construído, reconstruído e marcado de Cultura.

As atividades desenvolvidas em parceria com o professor da disciplina respeitarão as características individuais e a disponibilidade dos sujeitos em realizar determinadas ações, constituindo-se como pontos principais para o respeito às particularidades de cada um. Dessa forma, as atividades admitirão, sem dúvida, o voluntariado ou não a participações a serem propostas.

Autorizo o (a) estudante \_\_\_\_\_ pelo (a) qual sou responsável a participar do processo de Coleta de Dados da Pesquisa de Mestrado intitulada *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação*.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Afirmo a minha participação no processo de Coleta de Dados da Pesquisa de Mestrado intitulada *O Cotidiano das Aulas de Educação Física no Colégio Técnico da Universidade Rural - Investigando a relação Objetivos-Métodos-Avaliação*.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_