



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

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE NO INSTITUTO FEDERAL
DE RORAIMA/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE: DIAGNÓSTICO E
PERSPECTIVAS**

GISELA HAHN ROSSETI

Seropédica, RJ
Novembro de 2018



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

**EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE
RORAIMA/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE: DIAGNÓSTICO E
PERSPECTIVAS**

GISELA HAHN ROSSETI

Sob a orientação da Professora
Dra. Amparo Villa Cupolillo

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

Seropédica, RJ
Novembro de 2018



FICHA CATALOGRÁFICA



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

GISELA HAHN ROSSETI

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 ____/____/____

Assinatura
Amparo Villa Cupolillo. Doutora. UFRRJ
(Orientadora)

Assinatura
Wecisley Ribeiro do Espírito Santo. Doutor. UERJ

Assinatura
Ana Maria Dantas Soares. Doutora. UFRRJ



DEDICATÓRIA

A Deus, Pai Nosso!

A toda minha família, em especial, minha mãe Maria Rosana, meu pai Moacir José e meus irmãos Moacir Jr. e Pablo Moacir, que pela presença ativa e sonora ou compreensiva e silenciosa foram sustento e refúgio nessa trajetória.

A todos os professores de cada etapa de minha vida de aluna-estudante, acadêmica e profissional, que lançaram boas sementes, em particular a todos da área de Educação Física e aos técnicos de Natação que me fizeram saborear e criar gosto pela arte de ser no mundo por meio do corpo, inclusive a do corpo emoção, sentimento, relação e meio ambiente particular de trocas e aprendizados. Com gratidão a dois queridos professores, César Augusto Barros e George Sterfson Barros que acompanharam meus passos desde a tenra juventude até o ambiente laboral, sendo exemplos e incentivo em meu percurso profissional e pessoal.

A todos meus alunos, de Amajari e Boa Vista.

Aos professores doutores de minha banca de qualificação dessa dissertação, Amparo V. Cupolillo, Lana C. Fonseca e Wecisley R. do Espírito Santo que me fizeram enxergar e buscar uma possibilidade diferente e desafiadora, contribuindo decisivamente para a realização de um estudo significativo e emancipador.

Aos professores doutores desta minha banca de defesa, Amparo V. Cupolillo, Ana M. D. Soares e Wecisley R. do Espírito Santo que me incentivaram a alçar voo com o olhar ávido por possibilidades diversas e positivas sobre o presente e o amanhã, ao mesmo tempo, com os pés firmes na realidade que impele a caminhar com esperança, generosidade, profissionalismo e competência.



BIOGRAFIA

Desde o início de minha vida profissional na docência, a conexão com o meio ambiente existiu, primeiro por um *feeling* pessoal – diria intrínseco, depois pelas experiências nos mais diferentes lugares e grupos por onde passei. Nesses, pude ir adentrando, desvelando e me encantando com a beleza de todas as formas de vida, principalmente pela força, importância e, ao mesmo tempo, ameaças que as sobrevêm. Nas relações familiares, no lazer, na convivência alegre em ambientes naturais, também com animais, na descoberta de rios, cachoeiras, serras e matas, nas atividades com pessoas mais simples, seja do campo ou da cidade, um pouco de tudo, acredito, que já me trazia uma familiaridade afetiva com esse meio, eu também sou meio ambiente, somos interligados.

Em seguida à minha conclusão da Licenciatura Plena em Educação Física, fiz o concurso e fui empossada em uma cidade do interior de Roraima, para mim desconhecida. Assim, no Município de Amajari passei quase cinco anos, os primeiros de minha vida como servidora pública, professora do Ensino Médio, num espaço “sem teto” ainda – estávamos em salas cedidas da Escola Estadual de Vila Brasil (centro do município) – mas funcionando a todo vapor! Tive a rica oportunidade de trabalhar com colegas servidores dos mais diferentes estados brasileiros e com alunos diversos – roraimenses, indígenas, sulistas, venezuelanos, da cidade, do campo, de 14 a mais de 50 anos e outros – que só me enriqueceram, que somaram muito em minha trajetória pessoal e profissional. Além do lugar onde pude conhecer vilas rurais, projetos de assentamento, comunidades indígenas, também participei de Conselho Municipal de Meio Ambiente, de atividades comunitárias religiosas, sociais, esportivas e municipais. Tive nesse período uma aproximação real e efetiva quanto à algumas questões ambientais pertinentes ao município e eu fazia o possível para dialogar sobre essas, junto aos conteúdos nas aulas de Educação Física. Inclusive, fizemos alteração na ementa de Educação Física, incluindo bases tecnológicas relacionadas ao Meio Ambiente. Em seguida, juntamente com o segundo professor de Educação Física da instituição, realizamos outra adequação amadurecendo essas e outras questões a partir da ementa de nossa área. Além de diversas atividades de campo que desenvolvi dialogando com a temática ambiental.

Próximo destino vim trabalhar na capital de Roraima – Boa Vista – no *campus* Boa Vista Zona Oeste por meio de um Edital de remoção. Como primeira e única docente da área de Educação Física na unidade – por enquanto, tive a oportunidade de rever a Ementa, de forma que tenho conseguido, dentro das possibilidades locais, desenvolver atividades no componente de Educação Física e atividades integradas relacionando-as ao Meio Ambiente.

Quando me percebi pensando na possibilidade de fazer um Mestrado, sempre pensava e falava para quem perguntasse: queria fazer algo que pudesse relacionar meu trabalho profissional ao meio ambiente. E assim os anos se passaram. Buscava alguns cursos e instituições, porém encontrava, prioritariamente, nas linhas de pesquisa da fisiologia do exercício, da biomecânica, dos estudos em rendimento e desempenho esportivo etc. Quando soube do Edital da UFRRJ/PPGEA fui logo prontamente buscar as linhas de pesquisa e quando encontrei ‘Educação Agrícola,



Ambiente e Sociedade', meu coração bateu mais forte. Pensei: é possível! Vou tentar! E hoje estou estreando mais uma fase de minha vida ao finalizar esse Mestrado!

Acredito que todas as experiências que tive, as pessoas e seres vivos que encontrei ou que me encontraram, contribuíram para que eu tenha alguma sensibilidade quanto à vida, e vida plena, que é para todos! Diante de um cotidiano de ações antrópicas tão fragmentadas, individualizadas, consumistas, descartáveis etc., é preciso enxergar tantas iniciativas e belezas que existem no mundo e ao nosso redor que dão força e indicam que é possível e vale a pena continuar!



RESUMO

ROSSETI, Gisela H. **Educação Física e Meio Ambiente no Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste: diagnóstico e perspectivas**. 2018. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Esta pesquisa foi realizada no *Campus* Boa Vista Zona Oeste, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (CBVZO/IFRR) com sete turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Comércio e Serviços Públicos), duas turmas de terceiro ano e cinco do primeiro ano, ao todo cento e oitenta e três alunos matriculados no primeiro semestre de 2018. Tendo como principal objetivo realizar um estudo diagnóstico e traçar perspectivas de um diálogo entre Educação Física escolar e Meio Ambiente no CBVZO/IFRR, reconhecendo possibilidades de ações pedagógico-didáticas a partir da Educação Física escolar na interface com os princípios e conteúdos da Educação Ambiental. Por conseguinte, com vistas a contribuir na compreensão da abrangência de ambos os conhecimentos e propor caminhos para a construção de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com os desafios do mundo e com a vida dos estudantes-cidadãos, futuros profissionais, inseridos no mercado de trabalho, agentes transformadores – ou não – de seus espaços. Para atestar a veracidade e adequação deste estudo no percurso formativo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio do CBVZO/IFRR utilizou-se de revisão de literatura sobre a temática ambiental, assim como, sobre a Educação Física escolar com destaque a essa inserção no Ensino Médio e de investigação de natureza qualitativa descritiva, com inspiração na pesquisa-ação e utilização da observação participante, por meio das aulas regulares de Educação Física durante o primeiro semestre de 2018. Nestas aulas foram realizadas **atividades externas**: caminhada no entorno da escola e aulas de Atletismo; assim como **outras atividades** que identificamos por: *Outras linguagens: reflexão, discussão e propostas em desenhos, 'sonetos' e 'muros'*; *Jogos de tabuleiro ou mesa e atividades físicas na natureza ou atividades físicas de aventura na natureza*; *Estudo e debate em Educação Física e Meio Ambiente: Atividades Físicas na Natureza (AFiNs) e Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFANs)*. Foram feitos registros fotográficos e audiovisuais autorais durante a realização de algumas atividades. Ao final, foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas a 27,32% dos alunos participantes do estudo. A partir desta pesquisa conseguimos visualizar e propor abordagens possíveis para a compreensão da importância e para a viabilidade em se efetivar o diálogo entre Educação Física escolar e Meio Ambiente. Acreditamos, também, que os estudos, propostas e perspectivas desse diálogo precisam sempre ser amadurecidas e aprofundadas sempre, ao passo que, aqui já conseguimos apontar algumas possibilidades e estratégias para esse trabalho. Essas inferências foram possíveis a partir do olhar e da afinidade pela abordagem pedagógica da Educação Física e da Educação a partir da concepção crítica, como também, dessa mesma compreensão sobre os estudos referentes ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Meio ambiente, Diálogo.



ABSTRACT

ROSSETI, Gisela H. **Physical Education and environment in the Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste: diagnosis and prospects.** 2018. 110 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This research was carried out at the Campus Boa Vista Zona Oeste, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (CBVZO / IFRR) with seven classes of Technical Courses Integrated to High School (Commerce and Public Services), two groups of third year and five of the first year, in all, one hundred and eighty-three students enrolled in the first semester of 2018. The main objective of this study was to carry out a diagnostic study and to draw up perspectives for a dialogue between Physical Education and the Environment in the CBVZO / IFRR, recognizing possibilities of pedagogical-didactic actions based on Physical Education in the school interface with the principles and contents of Environmental Education. Therefore, in order to contribute to the comprehension of the scope of both knowledge and propose ways to construct a critical and emancipatory education, committed to the challenges of the world and to the lives of student-citizens, future professionals, inserted in the market of work, transforming agents - or not - of their spaces. In order to attest to the veracity and adequacy of this study in the training course of teaching and learning of the high school students of the CBVZO / IFRR, a review of the literature on the environmental theme was used, as well as on the Physical Education at school, highlighting this insertion in the High School and Research of a descriptive qualitative nature, with inspiration in action research and use of participant observation, through regular Physical Education classes during the first semester of 2018. In these classes were carried out external activities: walking in the surroundings of the school and classes of Athletics; as well as other activities that we identify by: Other languages: reflection, discussion and proposals in drawings, 'sonetos' and 'walls'; Board or table games and physical activities in nature or physical adventure activities in nature; Study and debate in Physical Education and the Environment: Physical Activities in Nature (AFiNs) and Physical Activities of Adventure in Nature (AFANs). Authorial photographic and audiovisual records were made during the performance of some activities. At the end, a questionnaire with semistructured questions was applied to 27.32% of the students participating in the study. From this research we have been able to visualize and propose possible approaches for understanding the importance and feasibility of carrying out the dialogue between School Physical Education and the Environment. We also believe that the studies, proposals and perspectives of this dialogue must always be matured and deepened, whereas here we have already pointed out some possibilities and strategies for this work. These inferences were possible from the look and affinity for the pedagogical approach of Physical Education and Education from the critical conception, as well as from this same understanding about the studies referring to the environment.

Key Words: School Physical Education, Environment, Dialogue.



LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CBVZO – *Campus* Boa Vista Zona Oeste
CNE – Conselho Nacional de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio
DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
EF – Educação Física
EFe – Educação Física escolar
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA – Meio Ambiente
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
TIEM – Técnico Integrado ao Ensino Médio



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	09
2.1.1 Bases legais do Ensino Médio.....	10
2.1.2 Bases legais da Educação Física no Ensino Médio.....	13
2.1.3 Educação Física Escolar.....	14
2.1.4 Concepção pedagógica crítica da Educação.....	15
2.1.4.1 Concepção pedagógica crítica da Educação Física.....	19
2.1.4.1.1 Concepção de planejamento de ensino e Seleção de conteúdos.....	30
2.1.4.2 Teoria do Se-Movimentar (TSM): algumas considerações.....	32
2.2. MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BASES LEGAIS E CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	33
2.2.1 Bases legais: Meio Ambiente na Educação e Educação Ambiental no Brasil.....	36
2.2.2 Bases legais: o Meio Ambiente no Ensino Médio.....	39
2.2.3 O Meio Ambiente nos Cursos Técnicos Integrado Ao Ensino Médio.....	43
2.2.4 O Meio Ambiente na Educação Física escolar.....	44
2.2.4.1 MA na EFe: alguns desafios manifestos.....	52
2.2.4.2 MA na EFe: diálogo estratégico e em potencial.....	55
2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE NO IFRR/CBVZO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS	57
2.3.1 O IFRR/CBVZO e a temática ambiental.....	57
2.3.2 Educação Profissional de Nível Médio no IFRR.....	58
2.3.3 Educação Física e Meio Ambiente no IFRR/CBVZO: diagnóstico.....	59
2.3.4 Educação Física e Meio Ambiente no IFRR/CBVZO: perspectivas.....	90
2.3.5 Educação Física e Meio Ambiente: um diálogo em potencial.....	93
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	98
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	108
ANEXOS	108



1. INTRODUÇÃO

Falar em Meio Ambiente, hoje, pode parecer clichê, modismo ou qualquer outra compreensão que não indique a real importância que ele tem, assim, por vezes, tratar sobre questões ambientais, seja na escola, no trabalho, em políticas públicas, em propostas político-partidárias, em associações, em movimentos sociais, populares ou religiosos, ou nos meios de comunicação parece tornar-se bandeira de luta (militância por alguma afinidade) ou causa de alguns grupos específicos, por vezes, isolados. Soma-se a isso, o cotidiano das pessoas, cada vez mais, cheio de atividades e informações diversas, sobre o qual se deixa passar despercebida a realidade e a relevância dessa temática para a vida humana e para a vida de todos em nosso planeta, seja no presente ou no futuro.

O destaque dado às questões ambientais a partir dos termos ‘sustentável’, ‘ecológico’, ‘qualidade ambiental’, ‘qualidade de vida’ e outros, nos mais diversos locais, tem seus discursos geralmente voltados a uma finalidade que é permeada de outras finalidades ou interesses que vão além do meio ambiente, podendo ser políticas, econômicas, educacionais, de saúde etc. Soma-se nesses destaques, em grande parte os alertas dados em meios de comunicação (rádio, televisão, internet, outros) sobre as ‘possíveis’ mudanças que o planeta Terra “sofre” e aos que poderá “sofrer” devido às intervenções antrópicas sem controle, entre elas: falta de água potável, acúmulo de gás carbônico na atmosfera, inundações, tsunamis, deslizamentos de terra, florestas sendo transformadas em desertos, diminuição da disponibilidade de recursos alimentares naturais (como peixes, crustáceos, frutas e verduras sem agrotóxicos, dentre outros), ao passo que, há o desaparecimento ou, pelo menos, a diminuição dos recursos naturais, ao mesmo tempo, a demanda pelos mesmos parece crescer.

Um reflexo do distanciamento da realidade e necessidade de discussão sobre a temática ambiental é o modo ou a frequência com que é abordada nos diversos níveis e modalidades do ensino formal, da educação escolar no Brasil, onde o Meio Ambiente legalmente deve ser abordado como tema transversal ou como parte diversificada, porém, por vezes, é visto esporadicamente, quando o é, em eventos, feiras ou mostras alusivas ao Meio Ambiente.

No Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem o Meio Ambiente como tema transversal, sendo os critérios adotados para a eleição desses temas: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997, p.25 e 26). Assim, o documento aponta que “experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (BRASIL, 1997, p.29).



No Ensino Médio, como parte diversificada no currículo, o meio ambiente pode ser abordado de forma interdisciplinar ou transversal. Segundo o Decreto nº4.281, que regulamenta a Lei 'que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências', a Educação Ambiental, em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente. No entanto, vê-se que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica em que menos se discute o Meio Ambiente. O que se perde com isso? Há habilidades e competências que deixam de ser descobertas, conhecidas, desenvolvidas e praticadas entre os estudantes do Ensino Médio devido a ausência da discussão sobre meio ambiente?

Acreditamos que ao abordar a temática ambiental entre os estudantes do Ensino Médio é preciso tratar sobre a transversalidade, ou seja, a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender **sobre** a realidade) e das questões da vida real (aprender **na** realidade e **da** realidade). De forma que, os Temas Transversais (postos para o Ensino Fundamental) dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas tradicionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade/dever escolar. Portanto, a inclusão dos Temas Transversais nas aulas do ensino formal exige a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social (BRASIL, 1997, p.31 e 33).

Considerando a necessidade premente das sociedades contemporâneas em desenvolver valores socioambientais, o presente estudo, buscou analisar as possibilidades de articulação entre a Educação Física escolar e o Meio Ambiente na trajetória de formação dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (TIEM) do IFRR/CBVZO, para o estudo e discussão sobre a realidade socioambiental. Para isso, verificamos nos documentos institucionais a existência e a abordagem dada ao Meio Ambiente; identificamos os desafios relacionados ao Meio Ambiente, a partir do componente curricular de EF nos cursos TIEM do IFRR-CBVZO; indicamos possibilidades de articulação entre EF escolar e Meio Ambiente nos cursos TIEM do IFRR-CBVZO; refletimos sobre ações didático-pedagógicas da Educação Física escolar na interface com os princípios e conteúdos possíveis em se tratando de Meio Ambiente, por conseguinte, da Educação Ambiental.

Dada a importância da temática ambiental no currículo escolar, como uma dimensão a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, no sentido de promover reflexões e ações quanto à realidade socioambiental, consideramos significativo realizar um estudo diagnóstico e traçar perspectivas sobre a Educação Física e o Meio Ambiente no IFRR/CBVZO, a partir dos seguintes questionamentos: quais as contribuições do componente curricular de Educação Física para o estudo e discussão sobre o Meio Ambiente, na trajetória de formação dos estudantes dos cursos TIEM do IFRR/CBVZO? Que relações podem ser construídas a partir da aproximação entre a temática ambiental e a Educação Física escolar? A Educação Física escolar pode colaborar para o conhecimento e discussão da realidade ambiental local e ser capaz de gerar ações de cuidado do meio ambiente? Como estabelecer relações e ações didático-pedagógicas com a temática ambiental



a partir da Educação Física escolar? Qual abordagem metodológica viabiliza a aproximação desses dois núcleos temáticos: Educação Física e Meio Ambiente?

Desta maneira, apresentamos no decorrer deste estudo questões relacionadas à Educação Física no Ensino Médio, em seguida abordamos aspectos sobre o Meio ambiente e a Educação Ambiental apresentando bases legais e considerações para a Educação Física escolar, por fim, discorreremos sobre Educação Física e Meio Ambiente no IFRR/CBVZO, com discussão de um levantamento diagnóstico e perspectivas a partir do diálogo entre esses dois núcleos.

Assim, pretendemos conhecer a realidade e os desafios, e reconhecer as perspectivas da Educação Física escolar e da temática ambiental no IFRR/CBVZO. As questões levantadas neste estudo podem contribuir para a reflexão sobre as ações pedagógico-didáticas da Educação Física na interface com os princípios e conteúdos da Educação Ambiental ampliando assim a abrangência de ambos os conhecimentos no contexto do IFRR e proporcionando um caminho para a construção de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com os desafios do mundo e a vida dos estudantes-cidadãos, futuros profissionais, inseridos no mercado de trabalho, agentes transformadores – ou não – de seus espaços.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Ao tratar aqui sobre Educação Física no Ensino Médio é fundamental que esta seja compreendida em um espaço educacional formal, num ambiente de relações e interações humanas, em que é prioridade o processo de ensino e aprendizagem do currículo escolar posto no projeto pedagógico de curso e parâmetros legais do ensino escolar formal. Nesse processo estão presentes conteúdos (ou bases tecnológicas), competências e habilidades a serem conhecidas e desenvolvidas pelos estudantes, estratégias de ensino, processo avaliativo, recursos diversos, entre outros. Cita-se esses elementos do processo, a fim de que não haja confusão ou distorções entre a Educação Física escolar e a prática puramente esportiva ou de rendimento na escola.

Nesse sentido, Canciglieri (2015, p.19) afirma que a concepção sobre o ensino de Educação Física para a educação dos jovens sofreu inúmeras transformações desde a sua implementação como matéria obrigatória no currículo. De forma que, para que aconteça a sua legitimação, entende-se que a Educação Física deva promover aprendizados significativos para a vida em sociedade, construindo conhecimentos para além de uma prática não fundamentada, nem compreendida pelos próprios estudantes e muitas vezes pelos próprios professores. Kunz (2012, p.15) traduz essa linha de pensamento a ser desenvolvida:

Quase sempre que se lê ou se ouve falar a respeito de educação proposital e sistemática desenvolvida na escola percebe-se um entendimento de que essa atividade deve cumprir mais do que apenas transmitir/construir conhecimentos e habilidades. Encontra-se sempre anunciado, também, que a formação para a emancipação, a autonomia e a cidadania é tão ou mais importante que a formação para o agir competente no âmbito do trabalho.

Assim, refletir sobre a importância e o papel das intervenções da escola na vida desses estudantes do Ensino Médio – tendo em vista que passam, no mínimo, três anos nessa formação, também refletir sobre a influência na compreensão de valores, de princípios, de realidades diferenciadas das particularidades humanas, ambientais, sociais etc., por conseguinte, bases para aquisição de determinados comportamentos no presente e no futuro – torna a discussão sobre o meio ambiente na Educação Física escolar necessária.

De forma que, a abordagem no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar perpassa por pensar em alguns assuntos relevantes e que são decisivos para que ela seja significativa e apreendida pelos atores do processo. Aponta-se, nesse sentido, algumas sugestões de Darido para a atuação da Educação Física no Ensino Médio (2011, p.41 e 42):

- valorização da história de vida de professores e estudantes, que passa a ser também um elemento relevante, além dos conteúdos;
- aproveitamento do conhecimento prático advindo dessa valorização da história de vida;
- constatação de que todos os dias se aprende, independentemente do nível de experiência;
- maior preocupação quanto ao modo como o professor ensina e como o estudante aprende;



- coerência entre os momentos de prática e os de ênfase na teoria;
- necessidade de interação dos professores para reduzir a fragmentação entre as disciplinas;
- percepção de que os conhecimentos devem ser buscados à medida que se fazem necessários para solucionar situações problemáticas;
- preparação constante para o enfrentamento da realidade;
- influência dos imediatismos da vida cotidiana, da mídia e do mercado de trabalho.

1.1 Bases legais do Ensino Médio

O Ensino Médio é etapa ou nível da Educação Básica, no Brasil, sendo obrigatória e gratuita, e dever do Estado, esta etapa compreende jovens de 14 a 18 anos, aproximadamente, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996 (LDB/96). Para situar essa etapa, organizá-la, implementá-la e garanti-la, existem algumas legislações importantes. Além disso, as bases legais acerca do Ensino Médio auxiliam no esclarecimento e garantia dos seus objetivos, princípios, conteúdos, forma de execução, entre outras características próprias desse período.

O Ensino Médio é direito de todo cidadão (BRASIL, 2000, p.9) e precisa oferecer aos estudantes conteúdos e práticas que sejam contextualizados e, assim, compreendidos em sua maneira de existir e de interferir numa determinada realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.4), na Parte I, na qual apresenta as Bases Legais, afirma

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

O documento ainda traz que, na perspectiva da 'nova Lei', como parte da educação escolar, o Ensino Médio *deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (Art.1º § 2º da LDB/96), afirma que essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar (BRASIL, 2000, p.10). Em suma, a LDB/96 estabelece uma perspectiva para o Ensino Médio que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos. Entre essas finalidades estão:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;



- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo (BRASIL, 2000, p.10).

Quanto ao currículo, os PCNEM (2000), ainda na Parte I, retratam que

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

Com esse viés, o documento incorpora como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000, p.15-16).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirma-se que para levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB, a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos (BRASIL, 2012, p.147).

As DCNEM (BRASIL, 2012, p.153), trata, no ‘Direito à educação’, sobre a ‘Educação com qualidade social’, considerando um critério balizador para a educação emancipadora e significativa para os estudantes do Ensino Médio. Destaca-se aqui, o entendimento a partir da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008 apud BRASIL, 2012), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos. Assim, para que se tenha a educação com qualidade social

para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses (BRASIL, 2012, p.151).

Soma-se a essa discussão o entendimento que a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. Assim, essas Diretrizes trazem em um dos seus itens – VIII – que a escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos, e as aprendizagens, o que pressupõe o atendimento a alguns requisitos, entre eles a *realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente* (BRASIL, 2012, p.152-153).

A LDB/1996 (BRASIL, 2015), no artigo 26 traz que os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada



estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Dessa forma, apreende-se a necessidade e a legalidade em se desenvolver temas, conteúdos ou áreas do conhecimento além das, tradicionalmente e obrigatoriamente, existentes. Sobre isso, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) diz que *a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput* (Artigo 2º, § 7º). Este parágrafo alterou a antiga redação que trazia que *os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios*.

Outra alteração específica para o Ensino Médio, ditada a partir da Lei 13.415/2017, acrescenta ao artigo 35 da LDB de 1996, o artigo 35-A que diz: a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, ciências humanas e suas tecnologias. Entre outros parágrafos deste artigo (35-A), o primeiro diz que a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do artigo 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Quanto ao currículo do Ensino Médio, o Parecer nº7/2010 (BRASIL,2010) e a Resolução nº4/2010 (BRASIL, 2010) apontam para possibilidades na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, o que norteará a discussão da inclusão, ou melhor, da prática quanto ao que está previsto e é preconizado legalmente, a parte diversificada do currículo. A Resolução nº4/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em que apresenta em um dos objetivos para a Educação Básica *estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica* (BRASIL, 2010, III, Artigo 2º). No artigo 13, parágrafo terceiro, diz que a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, ou seja, a formação básica comum e/ou técnica (nos cursos técnicos integrados ao ensino médio), previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar. De forma que, deve ser assegurado, entre várias situações:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos; [...] (BRASIL, 2010b).

No capítulo sobre ‘formação básica comum e parte diversificada’, a mesma Resolução traz no artigo 14, parágrafo 3º, que



A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio [...].

O artigo 15 cita que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. Complementa que a parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar (BRASIL, 2010, Artigo 15, §1º).

1.2 Bases legais da Educação Física no Ensino Médio

A LDB/1996, no artigo 26, § 3º, traz que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas; II – maior de 30 (trinta) anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 2015).

A Lei 13.415/2017¹ (BRASIL, 2017) acrescenta ao artigo 35 da LDB/1996, o artigo 35-A, em que, no parágrafo 2º diz que *a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia* (grifo nosso). No mesmo artigo, parágrafo sétimo, diz que *os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais*.

Quanto a BNCC¹ para o Ensino Médio – aprovada neste mês de novembro, um dos apontamentos para a Educação Física, posto neste documento que trata sobre o Ensino Médio a partir da página 461, é:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p.475).

E continua:

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p.475).

Por fim, sobre a Educação Física no Ensino Médio nessa nova proposta para a BNCC diz que

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização



autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (BRASIL, 2017, p.476).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) a Educação Física aparece no artigo 9º, item I, e parágrafo único, alínea 'e', dentro da área de conhecimento I-Linguagens. No artigo 14, inciso IX, traz que os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de **saberes integrados e significativos** (grifo nosso).

Nessa mesma disposição aponta a Resolução CEB nº 3/1998 ao afirmar que as propostas **pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para a Educação Física e Arte**, como componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 1998, artigo 10, §2º, grifo nosso).

Nos PCNs+, a Educação Física é entendida como

[...] disciplina escolar que deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p.139).

Na perspectiva de Darido (apud BRASIL, 2002, p.146) as aulas de Educação Física

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

1.3 Educação Física Escolar

Ao longo do tempo, no Brasil, a Educação Física escolar vem passando por olhares, concepções e finalidades diferenciadas. Atualmente, ainda, há a discussão da EFe sem determinação clara sobre seu objeto de estudo, sobre seus conteúdos, sobre suas finalidades etc. o que, por vezes, distorcem e implicam no caminho da legitimação da área e propiciando a tomada de caminhos diversos nas atuações na escola. Esses caminhos diferentes que são tomados pelos profissionais da área realizam-se a partir de alguns fatores como afinidade pessoal do professor, comodidade, acessibilidade a determinados recursos estruturais e materiais etc.

¹. Nos últimos anos, diversos grupos de pesquisadores e cientistas da área educacional têm discutido sobre as consequências e rejeitado os encaminhamentos dessas atuais alterações nas legislações, como a LDB e a BNCC. Mesmo diante de audiências públicas e documentos que discutiram e apresentaram os impactos negativos dessas proposições e mudanças, as mesmas hoje vigoram. Há um futuro incerto, porém preludiado que, por enquanto temos tentado pensar como se dará. (É PRECISO COLOCAR NA PÁGINA CORRETA ESTA NOTA).



Além disso, questionamos se a Educação Física acompanhou as mudanças de época e suas demandas ao longo dos diferentes períodos. Ainda que possa ter acontecido e o tenha atualmente, a partir de alguns estudos, iniciativas na atuação profissional, mas ainda de forma desarticulada, tendo em vista a marginalização da área na escola. Sabemos das diversas discussões epistemológicas sobre a Educação Física que trouxeram algumas abordagens pedagógicas e suas identificações em determinado tempo, como: a tendência higienista, a concepção *esportivista* ou tecnicista, a concepção humanista, a fenomenológica, a desenvolvimentista, outras e as abordagens críticas. De forma que, entre as alterações em Leis, Diretrizes, Planos e Parâmetros de Ensino no Brasil, a Educação Física parece continuar servindo a manutenção de práticas e pensamentos que sempre existiram ou a uma reprodução de conceitos e práticas, sem reflexão, devido ao seu arcabouço de conteúdos empenhado na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na aprendizagem e aperfeiçoamento dos esportes, em grande parte. Ressaltamos: sem desmerecer e excluir a importância desses conteúdos e abordagens.

Observamos que a Educação Física tem sido vista, ainda, numa realidade controversa da legitimação e, por conseguinte de um rol de possibilidades pedagógicas, temáticas, conceituais, didáticas etc. que criam um *locus* amplo e complexo, podendo indicar a existência, ainda hoje, da falta de clareza e apropriação dessa área de conhecimento. Assim, podemos observar alguns temas e conteúdos de importância vital para o movimento humano, para a melhor compreensão dos seus significados, de suas possibilidades, de sua atuação, de suas transformações, de suas responsabilidades etc. como, em particular, o tema ‘meio ambiente’.

É preciso esclarecer o que se compreende como Educação Física escolar para melhor se situar a temática em questão.

O ensino da Educação Física escolar deve ser considerado parte do conjunto pedagógico-educacional que integra a Educação Escolar. Assim como a educação ele tem o compromisso de fomentar o desenvolvimento de um “campo existencial” e de determinadas competências aos seus alunos. Por isso, é possível afirmar que a Educação Física cabe um papel importante e especial no fomento destas duas qualidades humanas [...] (KUNZ, 2014, p.17).

Sobre essas duas qualidades humanas – **campo existencial e competências**, conforme Kunz (2014, p.17-18), Peter Heijn (autor holandês) menciona que

“abrir e ampliar” um campo existencial de crianças e jovens é tarefa das mais importantes e que compete a todos os profissionais da educação. Esse campo existencial pode ser entendido como uma soma de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e pelas experiências e que não é constante, mas muda de acordo como as questões educacionais do *o quê*, *para quem* e *como* são respondidos no contexto das aprendizagens. É claramente influenciado também pelo próprio avanço de aprendizagens e do contexto sociocultural em que as aprendizagens se efetivam para as crianças e jovens. Esse campo existencial, portanto é um modo de existir e que pode ser ampliado ou reduzido de acordo com as experiências de vida.

À luz dessa compreensão, a partir das mais diversas etapas e situações vividas, o ser humano pode ter ampliado ou reduzido seu campo existencial, que segundo o autor, ‘cada um tem um campo existencial próprio’.

[...] para a Educação Física vale de forma mais específica que seu ensino seja orientado para um abrir e ampliar o campo existencial dos alunos em seu Se-Movimentar. E isso só pode ocorrer quando se introduz os estudantes em atividades do Se-Movimentar realmente relevantes e significativas para todos (KUNZ, 2014, p.19).



Quanto às **competências**, Kunz (2014, p.19) explica que ao afirmar que a Educação Física deve ensinar aos alunos a se-movimentarem melhor a partir das atividades da cultura de movimento (no caso dele o esporte),

isso significa que devem então ser desenvolvidas determinadas competências [...]. É essa mesma competência que é necessária para construir um campo existencial próprio. Essas competências [...] a partir das condições pessoais e situacionais de cada aluno, o que envolve também um conhecimento sobre o que se está fazendo, sobre um “trabalhar junto com”, e inclusive deve significar um “sentimento de lidar com os outros e com as coisas em situações de se-movimentar.

1.4 Concepção pedagógica crítica da Educação

Compreendemos que a **escola**, além de sua função de possibilitar os conhecimentos técnicos e científicos nas diversas áreas presentes hoje na formação do jovem aluno, também tem a função de proporcionar um ambiente e relações que a partir do cotidiano escolar possibilite sua formação sociocultural. [...] pois a escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas (KUNZ, 2014, p.76).

Nesse sentido, a escola terá meios exequíveis para auxiliar os jovens no desenvolvimento de sua personalidade sociocultural, além de apresentar e trabalhar os conhecimentos de caráter pragmático e técnico.

Se a escola realmente pretende preparar a futura geração para o mundo adulto e principalmente para as mudanças neste mundo, então terá de efetuar mudanças fundamentais em seu conteúdo e sistema de transmissão do mesmo. Discussões nesse sentido já vem sendo desenvolvidas no Brasil por Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e muitos outros, que discutem, especialmente, o tema escola no plano sociopolítico, ou seja, discutem a função política e social da Educação justamente com o papel do Estado no desenvolvimento da mesma (KUNZ, 2012a, p.116).

De forma que, pensar em **educação** neste estudo, acreditamos não ser somente o que se “aprende” na escola ou em casa ou nos demais locais e situações de convívio e experiências, mas é tudo isso e mais um pouco. Ao se falar em educação, não se pode fragmentar e associar a realidade das instituições formais de ensino somente, mas também se consideram as instituições informais, o convívio familiar, as condições socioeconômicas, a manifestação e inserção em determinada(s) cultura(s) e grupo(s), pois tudo isso faz parte da vida dos alunos. Kunz (2014, p.75) diz que:

Educação é assim entendida como um processo social que indica uma consolidação cultural e histórica própria e pode existir tanto em instituições formais e públicas quanto em instituições informais e ambientes privados.

Kunz (2012a, p.168) explica que a ação educacional é sempre uma ação intencional, e intenções – especialmente transmitidas pela ação comunicativa – precisam de uma fundamentação teórica.

A fim de apresentar a compreensão de **prática pedagógica** e as indicações que virão nesse estudo, é necessário esclarecer que a “prática pedagógica não se esgota no momento de uma aula”. Segundo Bracht et al (2007, p.43-44), apoiado nos estudos de Libâneo,

Reduzir a prática pedagógica ao modo como se ensina, ao modo de ensinar matéria, ao uso de técnicas de ensino, é partilhar uma concepção simplista de Pedagogia, é entender o



pedagógico como sinônimo de metodológico. [...] A pedagogia relaciona-se à educação intencional; ela é uma atividade humana intelectual, pois indica fins desejáveis do processo de formação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, concepção de homem e de mundo do educador a partir dos quais se definem formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação.

Freire (1971 apud KUNZ, 2012a, p.162-163) afirma que, numa concepção educacional ‘bancária’, a Educação corresponde a um ‘depósito de poupança, no qual o educando é transformado em ‘objeto de investimento’ e os educadores em ‘investidores.

Esta relação, no entanto, não acontece de forma independente da estrutura social à qual a Educação e todas as suas relações estão condicionadas. [...] É uma educação típica para um sistema social elitizante. A manutenção das relações sociais entre uma classe oprimida (maioria) e uma classe opressora (minoría) exige que a discrepância destas relações seja transmitida e reproduzida também no processo educacional. [...] A educação libertadora deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. Isto só é possível na concepção freiriana, por meio de um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador”, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva.

Assim, Kunz (2012a, p.174-175) diz que

[...] a Educação por meio de um sistema “bancário” contribui desta forma para manter esta estrutura social. Para a sua superação é necessário uma leitura crítica da realidade social, que no campo pedagógico é possível pelo processo dialético da ação comunicativa entre Educador/educando, na medida em que a compreensão de mundo dos participantes passa a ser analisada e entendida como objeto de conhecimento da ação educativa. Isto significa que a prática educacional não pode se basear única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas desenvolver um processo de conscientização de educadores/educandos sobre a realidade de seu mundo vivido, mediante uma prática da ação comunicativa crítico-problematizadora.

Kunz (2012a, p.184) explica que

A objeção de Freire às concepções pedagógicas que partem ou se concentram exclusivamente no conteúdo tradicional, é de que estas não levam a uma Educação verdadeiramente libertadora, não usando a “Educação como pratica da liberdade”. E liberdade, segundo ele, não é algo que possa ser transmitido, mas está no interior do processo, ou seja, no “processo permanente”. Para iniciar este processo “tenho de partir de onde os educandos se encontram” e não de onde os professores pensam que deveriam estar. Paulo Freire (1971) utiliza um exemplo prático para esclarecer esta questão, dizendo que para “se atravessar uma rua não posso começar do outro lado, mas sim do lado onde me encontro”. Embora simples demais, o exemplo citado é muito correto quando transferido para a situação do aluno, e se quiser saber de que “lado da rua” ele se encontra.

Kunz (2012a, p.193) afirma que

A ação pedagógica enquanto ação política deve estar sempre relacionada com o contexto histórico social em que atua, e com sua concreta situação de ensino. Construir um saber pela compreensão do contexto histórico-social não é possível por meio de doutrinações. Isto significa que a ação educacional deve “refletir-se sempre à luz da interpretação das intencionalidades dos educandos”. [...] as intenções pedagógicas dos educadores devem refletir-se nas necessidades e interesse dos alunos, que, no entanto, antes precisam ser interpretados pelo processo pedagógico em vistas da visão de homem e mundo do discurso educacional crítico, adotado. A ação pedagógica é simultaneamente uma ação política de caráter transformador, desde que o educando não seja visto, pelo processo de ensino, de forma isolada e abstrata, e sim no interior de um contexto histórico-social definido.

É necessário também pensar nas ‘necessidades e interesses dos alunos’ com paciência e prudência devido ao campo existencial estar em desenvolvimento e em mudança, assim como o dos



professores, podendo ainda apresentá-los – necessidades e interesses – de forma fragmentada e/ou desligada da realidade. Esses interesses e necessidades, vê-se hoje que podem ser enfaticamente hedonistas, egoístas, consumistas, imediatistas etc., por isso, ainda mais importante *que o aluno não seja visto, pelo processo de ensino, de forma isolada e abstrata, e sim no interior de um contexto histórico, social, cultural e político definido.*

Quanto à aprendizagem, Onofre (2000 apud SANTOS, p.139 in PEREIRA; SOUZA, 2011) diz que a responsabilidade do aluno com a própria aprendizagem se constitui em um fator que a potencializa. Outro fator, explica, são as intervenções de *feedback* proferidas pelo professor que levam os alunos a perceberem e adotarem uma postura responsável para alcançarem níveis de desempenho desejados. Onofre (2000 apud SANTOS, p.138 in PEREIRA; SOUZA, 2011) ainda esclarece que os alunos acusam o impacto das intervenções pedagógicas promovidas pelos professores com elevado sentimento de eficácia quando revelam distinguir com clareza as informações veiculadas, demonstram níveis elevados de mobilização cognitiva (atenção e processamento das informações) e a compreensão sobre as tarefas de **aprendizagem**.

Com efeito, no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, não é possível conceber que os **meios de comunicação** estejam circunscritos ao edifício escolar e, por consequência, à “fala” dos professores. Nesse sentido, Vargas (p.153 in PEREIRA; SOUZA, 2011) afirma que é preciso pautar que vivemos em uma “sociedade de comunicação” e que os meios midiáticos transmitem, de forma deliberada e aleatória, os conceitos e informações, muitas vezes sem que os expectadores (consumidores) tenham o capital cultural para interpretar o verdadeiro sentido da informação, sobretudo, sob o ponto de vista político.

Porém, contrapomos essa ideia ao trazer os apontamentos de Cunha (2014, n.22) que aborda os estudos de Richard Hoggart em que

procurou livrar-se da assunção tácita de que os recursos culturais são limitados e de que o universo moral dos receptores da classe trabalhadora é restrito (Hall, 2008). Esta classe tem, assim, para Hoggart, a sua própria cultura, enquanto “práticas de ‘fazer sentido’” (Hall, 2008, p. 7).

Cunha (2014, n.23) completa dizendo que

Ainda que não lhe tenha sido conferida pela tradição literária, nem tenha sido unificada, a cultura da classe trabalhadora é tão complexa e rica como a cultura defendida pelo elitismo, o que implica que os efeitos dos meios de comunicação modernos sobre esta classe não sejam absolutos, como que preenchendo recipientes vazios ansiosos por ficarem completos (Hall, 2008).

Nesse sentido, Chartier (1995, p.185-186) cita o estudo de Hoggart para explicar a ‘atenção oblíqua’. Este explica que na Inglaterra dos anos 50 a leitura (ou a escrita) popular dos jornais de grande tiragem e de outras publicações e manifestações se caracterizava por uma atenção “oblíqua” – assim Hoggart denomina – ou “distraída”

que levava a crer ou a descrever, a aderir à verdade do que se lia (ou ouvia) sem que jamais desaparecesse a desconfiança, a dúvida sobre sua autenticidade. A noção de atenção “oblíqua” permite assim entender como a cultura da maioria faz para manter à distância, ou então para se apropriar, inscrevendo neles sua própria coerência, dos modelos que os poderes ou os grupos dominantes lhe impõe pela autoridade ou pelo mercado.

De forma que, Hoggart e Chartier nos ajudam a pensar num outro viés quanto à incidência dos meios de comunicação mais diversos sobre o modo de pensar, de agir, de viver das pessoas, também dos alunos. Ao “receber” – ou deparar-se com – determinada informação cada pessoa o



fará a partir das “lentes e filtros” que traz, ou seja, a partir das suas experiências, do local e realidade onde esteve e/ou está. Essa questão nos lembra o pressuposto antigo – mas forte nos dias de hoje – dos alunos como ‘tábulas rasas’ ou “folhas de papel em branco” e os professores iriam transmitir o conhecimento preenchendo-as, então. Acontece de forma parecida com os meios de comunicação, independente da finalidade do que é veiculado, não são “tábulas rasas” aqueles que recebem as informações, mas são pessoas com suas experiências de vida, num determinado local, com as suas especificidades, com seus conhecimentos. Portanto, é preciso pensar nos meios de comunicação e suas relações e interpretações no ensino e na aprendizagem. Chartier (1995, p.186) afirma

A mídia moderna não impõe, como se acreditou apressadamente, um condicionamento homogeneizante, destruidor de uma identidade popular, que seria preciso buscar no mundo que perdemos. A vontade de inculcação de modelos culturais nunca anula o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação,

Em Morin (2002, apud VARGAS, p.154 in PEREIRA; SOUZA, 2011) aprendeu-se que o conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto; com efeito, existe complexidade, desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes, constituindo um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e desde que exista tecido independente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade é, dessa forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária confrontam-nos cada vez mais irrelutavelmente com os desafios da complexidade. Por conseguinte, “a educação deve promover uma “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (MORIN, 2002, apud VARGAS, p.154 in PEREIRA; SOUZA, 2011).

Sobre ‘A inteligência da complexidade’, Morin e Moigne (p.27, 2002, apud VARGAS, p.155 in PEREIRA; SOUZA, 2011) discorrem sobre indissociabilidade da consciência e da construção científica do conhecimento: ciência com consciência se refere evidentemente à celebre frase de Rabelais, frase pedagógica por excelência: ciência sem consciência é somente ruína da alma. [...] a sociedade sabe que a ciência tem sempre qualquer coisa a ver com a consciência, no sentido ético e moral do termo. Um puro saber operacional é somente a ruína da alma.

Pergoraro (p.36, 2002, apud VARGAS, p.155 in PEREIRA; SOUZA, 2011) afirma que

o homem tem o poder de manipular a tecnociência, segundo suas intenções, que podem ser filosóficas, éticas e politicamente elevadas ou terrivelmente perversas. Cabe, portanto à **Filosofia e à Ética criar as condições de convergência positiva e construtiva entre a tecnociência e as intenções humanas**. Isso significa que não basta o conhecimento científico da constituição física e biológica das coisas, mas é preciso aliar esse conhecimento ao horizonte ético. Portanto, **o uso positivo da tecnociência, em si um produto do gênio humano, depende do horizonte ético pelo qual balizamos nossa relação com a natureza e com a ciência** (grifo nosso).

1.4.1 Concepção pedagógica crítica da Educação Física

Entre as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, a crítico-emancipatória será tratada neste estudo como caminho pedagógico para que as perspectivas sejam apontadas e esclarecidas diante das realidades encontradas no itinerário e campo de estudo.



Segundo Kunz (1994 apud DARIDO, 2011, p.14), um dos influenciadores mais expressivos dessa linha teórica, esta abordagem é um desdobramento da tendência crítica da Educação e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações. Os conteúdos dessa abordagem são os compreendidos pela Cultura Corporal de Movimento: jogo, dança, esporte, ginástica, capoeira e luta e propõe que sejam ensinados por meio de uma sequência estratégica, denominada “transcendência de limites”, com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ *et al.*, 1998 apud DARIDO, 2011, p.14).

Kunz (2012a, p.187) elucida que

Para poder se inserir na “luta” tem-se que, antes de tudo, saber “ler a realidade”, o que pode significar para a Educação Física que os alunos devem receber a chance de se tornar sujeitos das suas próprias experiências de movimentos, o que só pode acontecer quando houver uma melhor compreensão, uma melhor leitura de todo o contexto, ou seja, do mundo do movimento bem como do mundo dos esportes normatizados e suas relações no âmbito das dimensões políticas, econômicas e sociais. Aprender a “ler” a realidade do contexto esportivo, e com isto desenvolver uma certa autonomia no agir e pensar, significa também aprender a analisar e modificar o mundo – o conjunto do mundo vivido – de forma crítica, “onde eles (alunos) se integram de forma ativa e cada vez mais conscientes na realidade social em transformação” (FREIRE, 1981a, p.70).

Esse ensino crítico pode fazer com que os estudantes passem a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade. Assim, a tarefa da Educação crítica é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo (KUNZ apud DARIDO, 2011, p.15).

Nesse sentido, Habermas (apud SIEBENEICHLER, 2003, p.153) trata sobre a teoria do agir comunicativo, em que

pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvos, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a sua ação.

Kunz (2012a, p.25-26) assim explica que,

para que as discrepâncias existentes no contexto sociocultural brasileiro possam ser compreendidas nos diversos âmbitos culturais e nas diferentes classes sociais é necessário que, pela Educação, incluindo aí a Educação Física, se consiga que a situação sociopolítica se torne clara, transparente e consciente a todos. [...] O que é certo, no entanto, é que esta contribuição não poderá ser dada ao ensino escolar pela Educação Física tradicional, com uma concepção unidimensional e centrada somente na organização do ensino técnico-motor. Deverá haver com urgência uma nova orientação, para não somente alterar o ensino da Educação Física em si, mas inclusive contribuir diretamente na instigação de mudanças sociopolíticas necessárias para superar as exageradas contradições sociais vivenciadas na realidade brasileira.

Considera-se também como elemento importante para a tomada de posição quanto a indicação de uma abordagem (ou concepção) pedagógica da Educação Física, *reconhecer que analisar ideias, conceitos, concepções presentes no imaginário que se tem da Educação Física não significa adotar uma postura psicologista; este imaginário é construído no processo social e é*



carregado de conteúdos e sentidos ideológicos (BAKHTIN, 1997, p.95 apud BRACHT et al, 2007, p.44).

Dessa forma, Kunz (2012a, p.175) questiona se

não significaria isto também, para a Educação Física, que somente a partir da análise do mundo vivido dos alunos pode-se questionar sobre “o que” e “com que finalidade” se deva ensinar o movimento humano? Está implícita nesta tese, certamente, uma utopia, que pode ser considerada como necessária, resultante, segundo Freire (1981a), da “Denúnciação” de uma Situação [...] e da “Anúnciação” de uma nova Situação, por meio da comunicação crítica com os participantes.

Kunz (2012a, p.173) explana que

para cada relação prática no campo educacional deve-se procurar um posicionamento teórico, no qual os respectivos papéis de educador e educando, bem como a intencionalidade do campo educacional, devem estar suficientemente esclarecidos. Isto deve possibilitar uma interpretação da visão de homem e mundo presente em seu interior. [...] Ambas, teoria e prática, devem conseqüentemente ser compreendidas como uma unidade de reciprocidade dialética e não ser entendidas apenas como unidades justapostas, como se pode derivar em muitos processos pedagógicos do campo educacional.

Kunz (2012b, p.16) explica que a **proposta pedagógica para a Educação Física** que desenvolveu nos últimos anos insere-se numa concepção educacional que denominou de **‘crítico-emancipatória**.

Ou seja, que a Educação Física contribua para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva do “saber fazer”, mas incluem a competência social, linguística e criativa, sempre de forma crítica. E, para desenvolver com os alunos metas emancipatórias, considero condição primeira promover a capacidade de ser crítico, o que quer dizer “saber questionar” (KUNZ, 2012b, p.16).

Dessa forma, Bracht et al (2007, p.44) explicita que

os discursos dos diversos agentes sociais, portanto, manifestam o universo subjetivo que eles constroem a partir das suas vivências objetivas sociais. Esta carga subjetiva, como fragmento da realidade, também redimensiona e reconstrói, em certa medida, esta mesma realidade. Assim, num projeto político-pedagógico que pretende contribuir para uma mudança na prática pedagógica do professor de Educação Física, torna-se relevante apreender a compreensão que se tem desse componente curricular, pois esta compreensão é constituída e constituidora da realidade social na qual ele se encontra.

A concepção pedagógica crítica da Educação Física é também conhecida ou citada por autores como progressista ou revolucionária, da qual alguns dos autores desta perspectiva são Hildebrant e Laging (1986), Bracht e Coletivo de autores (1992), Kunz (1994), entre outros.

Segundo Tavares *et al.* (p.38 *in* PEREIRA; SOUZA, 2011), o posicionamento ideológico expresso influi diretamente na seleção de conhecimentos a serem abordados nas aulas de Educação Física na escola, ressaltando a relevância social dos conteúdos e sua contemporaneidade. De forma que, afirmam que a corrente crítica em Educação Física propõe que a responsabilidade da disciplina seria a de tratar dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal do Movimento.

Para tanto, a **cultura** é compreendida a partir de Beatriz Freire, na qual explica que para a Antropologia, a ‘cultura’ se refere à capacidade que só os seres humanos têm de dar significados às ações que praticam à realidade natural e à realidade construída que os cerca, aos comportamentos de animais e pessoas. É um mundo de significados, um código simbólico construído socialmente, ou seja, cultura é algo que se adquire na convivência em grupo (FREIRE, 2007 apud PEREIRA; SOUZA, 2011, p.38). Ainda, segundo Tavares et al. (*in* PEREIRA; SOUZA, 2011), João B. Freire defende que os seres humanos para viver, tem de construir um meio tipicamente seu, intermediário



entre ele e a natureza, ou seja, tem de criar sua própria natureza. Essa segunda natureza é a cultura (FREIRE, 2003 apud PEREIRA; SOUZA, 2011, p.38)

O futuro profissional da Educação Física não pode mais restringir suas práticas de ensino à estimulação isolada de técnicas esportivas, psicologicistas ou simplesmente socializadoras, pois, para atingir os objetivos de emancipação, é necessário passar a tratá-la como uma totalidade abrangente que integra todos esses componentes e outros, como a participação dos problemas educacionais, a observação, a verificação e a reflexão dos processos experimentados (PALAFOX, 1991, p.99 apud PEREIRA; SOUZA, 2011, p.25 e 26).

Geertz (1989 apud SANTOS, 2017, p. 258) explica que é possível observar que, diante de determinados fenômenos, pode-se encontrar várias interpretações, pois cada homem pode abstrair diferentes significados de uma mesma situação. Além disso, dependerá também dos códigos e valores do grupo ao qual pertence. Nesse caso, a cultura é entendida como sendo um conjunto de significados que o homem constrói, e sua análise, uma ciência interpretativa à procura de significações. A cultura, explica Santos (2017, p. 258), é formada por um conjunto de estruturas e significados estabelecidos pela sociedade, onde, para Geertz (1989), a atitude das pessoas é vista como uma resposta a determinadas intenções que podem estar a favor ou contra as concepções dos indivíduos. De forma que, compreende-se que este é um processo subjetivo que demarca a relação entre o indivíduo e o mundo.

Kunz (2012a, p.177-178, grifo nosso) diz que *para superar esta situação e observar a realidade a partir de diferentes perspectivas na prática pedagógica, uma das primeiras medidas, certamente, terá de ser a **mudança na relação entre professor e alunos***. De forma que, ele sugere

uma primeira tentativa para as aulas de Educação Física bem poderia ser a análise conjunta de professores e alunos da situação sociocultural da qual procedem os alunos. Desvelar-se-ia, assim, uma das principais causas de marginalização da maioria pelo processo de ensino. Isto deverá, obrigatoriamente, incluir a reflexão sobre o mundo vivido e respectivo mundo do movimento do aluno.

Kunz (2012a, p.178) afirma que é pelo diálogo que se consegue que o processo da formação da consciência se desenvolva a partir do mundo vivido do aluno. Por meio dele os conhecimentos e os conteúdos do processo de ensino são apresentados com a intenção de reagir sobre a realidade concreta, da qual são extraídos e para onde devem retornar pela competência do aluno de poder melhor entendê-la, explicá-la e transformá-la.

A tomada de consciência sobre a complexidade da ação pedagógica requer do professor a necessidade de realizar esforços para desenvolver habilidades em caráter permanente, que, fundamentadas filosófica e cientificamente, lhe permitam agir com criatividade intelectual (não espontânea) e com competência política e pedagógica, considerando essas três dimensões inseparáveis do processo que nos permite atingir os objetivos educacionais propostos (PEREIRA; SOUZA, 2011, p.28).

No sentido de um ensino relacionado ao mundo vivido, Kunz (2012a, p.178) diz que *a concepção de ensino de Paulo Freire, parte do pressuposto de que muito mais importante do que o ensino mecânico de técnicas é ensinar “a ler e escrever a realidade”, ou seja, “perceber, compreender e mudar a realidade* (Freire, 1981a, p.15). De forma que,

No ensino da Educação Física isto deve significar que pelo ensino de movimentos, jogos e esportes, o aluno também apreenda e “decifre”, além da realidade esportiva, o próprio contexto social mais amplo em que esta prática se realiza, o que, mais uma vez, só pode acontecer num processo de “ação-reflexão” no ato pedagógico.

Kunz (2012a, p.180) explica que na relação professor e aluno, é possível aos dois sujeitos,



por meio de uma ação comunicativa do ato pedagógico, conhecerem ainda melhor a realidade já conhecida e, em conjunto, pesquisarem e conhecerem uma realidade ainda desconhecida, tomando o ensino como produção de conhecimentos e não como simples transmissão de informações.

Kunz (2012a, p.185) diz que poder-se-ia dizer que o mundo do movimento fora da escola – sua história, sua função e sua “linguagem” – deverá ser interpretado e compreendido, para também poder ser transformado. Ao tratar sobre o **Movimento Humano**, Kunz (2012a, p.195, grifo nosso) explica que

[...] não se pode explicar a rede complexa de relações que se configuram no “se-movimentar”, interpretando o movimento apenas como um acontecimento espaço-temporal no sentido físico, mas sim somente numa análise “integral” (TAMBOER, 1986). O **movimento** é visto, nesta análise, como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações, seu mundo.

De acordo com Kunz (2012a, p.198), a **Educação Física escolar** é uma prática – ou poderia ser – que tem grande influência na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano. Ela se constitui no *locus* social mais importante, na maioria das vezes, para a determinação deste sentido. Assim, ele apresenta alguns sentidos/significados do movimento a partir de Brodtmann et al (1977 apud KUNZ, 2012a, p.198), sendo eles: sentido comparativo; sentido explorativo; sentido produtivo; sentido comunicativo; sentido expressivo. Sendo assim, Kunz (2012a, p.199) afirma que *não só o movimento em si, como fenômeno físico, deve receber a atenção das pesquisas em Educação Física, mas também o homem, que o realiza e, ainda, o contexto, no qual este se-movimentar do homem se concretiza*. De fato,

O mundo do movimento [...] deve ter uma importância cada vez maior nas investigações sobre o movimento humano. Isto exige uma pesquisa de conteúdo ideológico bem-definida. A estrutura política, social e econômica do sistema vigente deve estar incluída nestas interpretações.

O contexto social ou o “meio”, em que se orienta a intencionalidade humana, não podem ser considerados como neutros nas análises do movimento humano, afirma Kunz (2012a, p.212). Ele explica que uma das consequências de análises fragmentadas, por exemplo, ‘mundo físico’ e ‘realidade sociocultural’ são, entre outras, *a não compreensão da relação homem/mundo como uma unidade indivisível. Esta má compreensão facilita o entendimento de outros dualismos*, que têm, segundo ele, *consequências negativas na interpretação do movimento humano*.

Faz-se necessário que a Educação Física esteja diretamente relacionada com o contexto sociocultural local e que seu planejamento pedagógico seja desenvolvido a partir deste. A sua concepção deverá apoiar-se, portanto, nas perspectivas dos participantes do processo de ensino (KUNZ, 2012a, p.219-220).

Nesse sentido, Kunz (2012a, p.219-220) discorre sobre alguns pressupostos bases para o desenvolvimento dessa abordagem:

A *Situação* e o *Contexto* caracterizam aqui as categorias básicas para as ações do ensino. Para se poder desenvolver a função da Educação Física neste sentido, “aberto às experiências”, quando as atividades rotineiras e baseadas na manutenção do sentido esportivo normatizado possam ser superadas, é necessário que o ensino se desenvolva em um processo de “ação comunicativa”. As mudanças neste sentido só podem ser alcançadas num processo de “ação-reflexão-ação”, o que significa: não pelo trabalho de reprodução, como na aquisição de destrezas motoras, mas principalmente, pela reflexão. Reflexão no sentido questionador, com o que se podem compreender as atividades de movimentos de jogos esportivos, relacionando-as à realidade de cada contexto sociocultural. O sentido



essencial das atividades realizadas na Educação Física deve ser entendido, portanto, por duas diferentes categorias: “para o pensar e para o fazer”.

Dessa forma, Kunz explica que pela integração do ‘pensar e fazer’ como processo permanente na Educação Física, haverá a possibilidade de se realizarem, pelo movimento, outras funções, como, por exemplo, as funções criativa, comunicativa, explorativa e outras do movimento. *Este processo do “pensar e fazer” não se deve relacionar somente à prática do movimento da Educação Física, mas também à reflexão sobre as relações sociopolíticas e os condicionamentos históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral* (KUNZ, 2012a, p.220).

[...] tento privilegiar o **movimento humano** no ensino da Educação Física e não os esportes normatizados. O movimento, como tema central de aula, porém, também não pode ter um enfoque biomecanicista ou behaviorista, mas deve ser visto e interpretado como expressão humana, como função dialógica na relação homem/mundo (KUNZ, 2012a, p.221).

Kunz (2012a, p.223-224) destaca que ‘os princípios do rendimento e da concorrência’ mantem uma relação de evidência quando se trabalha as ‘destrezas esportivo-motoras’ nas aulas de Educação Física, isso se percebe claramente e, de certa forma, naturalmente no desenvolvimento de aulas que tragam como conteúdo algum esporte. Essa prática, segundo ele, traz como consequência ‘a função seletiva e a classificação social dos alunos’. Sendo assim, ele afirma que mudanças reais só serão possíveis, portanto, quando também os alunos, num processo de ação comunicativa, conseguirem entender esta função e significados transcendentais, ou então, as ‘mudanças só terão valor de inovação ou de meras alternativas pedagógicas’.

Desta forma, é importante que as mudanças na Educação Física não sejam apenas na sua “ação”, na realização prática, mas também no plano da sua “reflexão” – isto é, no entendimento dos seus condicionantes históricos e sociais – e, principalmente, na formulação de uma teoria, de uma estrutura conceitual, capaz de orientar as mudanças necessárias [...] (KUNZ, 2012a, p.224).

Kunz (2014, p.71) afirma que o **objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes**, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica um homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem um contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar.

Assim, para Dietrich e Landau (1990, p.88 apud KUNZ, 2014, p.72),

todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extraesporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, “tudo isto podemos definir como a **cultura do movimento**” (grifo meu).

Para ‘**mudanças na concepção de ensino**’, Kunz (2012a, p.226) infere que, além das mudanças na concepção dos conteúdos, são também necessárias mudanças na concepção da relação ensino-aprendizagem, ou seja, além de pensar ‘o quê’ ensinar, deve-se pensar no ‘como’ deve ser “ensinado” o movimento na Educação Física. Ainda, ele lembra, que na discussão pedagógica, outras duas questões são prioritárias: o ‘porquê’ e o ‘para quem’ ensinar: *Que competência queremos que os alunos adquiram e por quê? E estas questões, [...], somente podem ser respondidas na relação direta com o contexto sociocultural da situação de ensino.*

Neste sentido, Kunz (2012a, p.227) explica que ‘mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa [...] *que a realidade do fazer pedagógico só se concretiza pelo processo da*



“ação-reflexão”, que compreende o ensino como uma “ação comunicativa”. Isto, por sua vez, somente é realizável numa **concepção de ensino que é aberta às experiências dos alunos**.

Ao tratar de ‘concepção de ensino aberta às experiências’, Kunz (2012a, p.227-228) explica que ‘o aluno é autorizado a participar das situações de decisão do ensino [...], dá possibilidades aos mesmos de participarem como sujeitos responsáveis em todo o processo de ensino’. Assim, ‘a aula deverá ter um caráter de abertura já na sua estrutura de planejamento’. Porém, Kunz alerta que ‘uma concepção de ensino aberto exige também uma observação crítica em relação aos interesses e intenções dos alunos’.

Kunz (2012a, p.226-232), a partir de estudo e identificações com diversos autores contemporâneos Wagner et al (1978), Freire (1981), Mayer (1987), Brodtmann et al (1979), Trebels (1985) etc., traz o ensino orientado pelo **processo “dialógico-problematizador”**. Essa **concepção de ensino é orientada pela problematização ou solução de problemas**. Kunz (2012a, p.229-230) explica que, para a Educação Física,

no processo de “ação-reflexão-ação” do ato pedagógico a estruturação dos problemas e a busca de soluções do mesmo deve obedecer a critérios que possibilitem estabelecer sentidos e interesses comuns a todos os participantes; ou seja, que a sua relação – dos participantes – com os movimentos e jogos deve basear-se no respectivo significado político e sociocultural que as possíveis soluções encontrados possam representar para cada contexto social.

Quanto à **problematização**, Kunz (2012a, p.230) destaca que se pode

fomentar um processo de permanente criação e descoberta, e para isto ela tem uma importância fundamental, pois na busca de soluções individuais ou coletivas o aluno vivencia um agir de “forma independente”, uma cooperação e uma comunicação com o grupo e com o professor; adquire, assim, um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para sua emancipação.

Pode ser vasto, também por isso complexo, as possibilidades de ensino, de apreensão dos saberes e conteúdos, das afeições e sensações etc., a partir das experiências nessas aulas problematizadoras, tanto experiências positivas ou não, mas todas experiências que podem promover o conhecimento de si mesmo, dos pares, do ambiente escolar e da realidade comunitária e, por que não, global.

A possibilidade do próprio estudante ser instigado a buscar soluções, a partir da ação-reflexão-ação, individuais e/ou coletivas é uma ferramenta singular que pode favorecer sua autonomia e emancipação diante de outras situações da sua vida, com a sensação dosada de uma “ação de forma independente”, mas ainda “protegida” pelo espaço e pelo professor que a media ou oportuniza. Pode ser, ainda, a partir dessa experiência, um lançar bases (reflexões ou ensaios) para atitudes na vida adulta, logo mais.

A **‘cooperação’**, possibilitada também pela ‘busca de soluções individuais ou coletivas’, pode permitir ao aluno analisar algumas realidades presentes no cotidiano das relações humanas (seja consigo mesmo ou com outras pessoas ou outros seres vivos), das relações socioculturais, políticas, econômicas e, destaca-se, das relações com o meio ambiente natural e modificado. Lançar algum ‘olhar’ sobre essas diferentes realidades, por menor que seja, oportuniza olhar, possivelmente, para realidades antes não percebidas como integrantes e norteadoras do cotidiano. Perceber realidades humanas e da natureza, como existentes concretamente e interdependentes, é importante para a manutenção e promoção da vida nesse planeta.



A busca de soluções individuais ou coletivas também possibilita uma comunicação com o grupo e com o professor de forma mais espontânea, frequente e próxima dos desafios da realidade em que vivem. Assim, o processo “dialógico-problematizador” pode promover interações de maior aproximação física e afetiva da realidade do outro e do meio em que se vive, o que possibilita a empatia e relações de maior respeito entre seres humanos e demais seres vivos presentes no cotidiano daquele aluno e/ou grupo.

A **problematização** do ensino tem na Educação Física uma função interdisciplinar, pois as tarefas apresentadas para a busca de soluções devem também possibilitar que os alunos observem a realidade fora da escola de uma forma crítica e sujeita a sofrer intervenções (KUNZ, 2012a, p.230).

De forma que, Kunz (2012a, p.230-232), fundamentado em Trebels (1985), indica etapas de problematização do ensino da Educação Física: 1. *Desvelar o problema básico relacionado com o Movimento*; 2. *Acentuar o significado individual das situações de movimento*; 3. *Favorecer o sentir-se responsável pelas ações de movimentos*; 4. *Aceitar diferentes soluções para as tarefas do Movimento*; e 5. *Aceitar orientações oriundas de experiências subjetivas com atividades de movimentos*.

Kunz (2014, p.77-78) apresenta alguns aspectos que diz serem ‘muito relevantes’ para o trabalho na Educação Física Escolar, com uma concepção de ensino *problematizador* em que se pretende:

1) evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte; 2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo; 3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte; 4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação; 5) orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações.

Importante registrar que o estudos e obra de Kunz (2012a, p.237-238), para uma concepção teórico-filosófica do movimento humano, ficou conhecida como ‘**Teoria do Se-Movimentar Humano**’, o que ele mesmo afirma: *Na Educação Física brasileira temos ainda uma base teórica muito limitada para a compreensão do Movimento Humano na tentativa de fundamentar uma teoria pedagógica da Educação Física*. Na teoria do ‘Se-Movimentar’ ou abordagem filosófica do Movimento Humano, foram vários os autores que trouxeram essa discussão e abordagem, conforme cita Kunz (2012a, p.244-245), de forma que, um deles, Tamboer (1986 apud KUNZ, 2012a, p.245) elaborou uma tipologia de imagens do corpo e também o início de uma teoria do agir pelo movimento.

[...] esse relacionamento intencional de homem e mundo, [...], os autores holandeses preferem agora chamar de: ação ou agir. Estamos sempre relacionados a algo, ao mundo, a pessoas, conosco mesmo, etc., por isso somos seres relacionais, embora todo esse relacionamento não pode ser entendido como algo neutro. Então, as relações que se estabelecem são sempre relações de significação. Todo agir humano, portanto, pode, neste sentido, ser entendido como a realização de relações significativas (KUNZ, 2012a, p.246).

Se todo agir humano pode ser entendido como realização de relações significativas, o “não agir” também tem sua intenção ou sua significação. Pode-se assim, a partir desse entendimento, não só analisar ou avaliar mensurando estatisticamente o ser humano e suas relações com o meio ambiente e tudo que está presente, mas, principalmente, é uma forma de compreender o ele que faz, o que se deixa de fazer, os porquês de diversas particularidades e atitudes do ser humano. Esse entendimento e prática pode contribuir para o diálogo efetivo entre EFe e MA.



Pode se dizer que um “Se-Movimentar”, como um “compreender-o-mundo-pelo-agir”, é muito mais que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Deve, no entanto, sempre levar em consideração, em primeiro lugar, os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os sentidos e significados resultantes destas ações de movimento (KUNZ, 2012a, p.246).

Por fim, Kunz (2012a, p.246-247), no livro que apresenta sua tese e que trata sobre *Uma Concepção do Movimento Humano*, traz algumas conclusões visando uma **didática da Educação Física**, são elas:

1. A centralidade do ensino de Educação Física não pode estar nos movimentos padronizados [...] e sim no Se-Movimentar de alunos(as), que deve então tratar de fomentar o desenvolvimento destes(as) na oferta de possibilidades de movimentos que podem ser realizados de forma individual e coletiva com vivências de êxito e não de frustração e fracasso;
2. Nesse sentido, o ensino deve respeitar em primeiro lugar a cultura de movimento em âmbito local, regional e nacional;
3. Na didática para o ensino do movimento humano motivado por Peter Heij (2009), é dada muita ênfase à *Unicidade* dos indivíduos participantes que remete ao mesmo tempo, a um indissociável vínculo com o *Comunitário*. Unicidade e Comunitário são, para Gordijn segundo Peter Heij (2009 apud KUNZ, 2012a, p.247), dois lados de uma mesma moeda;
4. Outra ênfase se refere a uma configuração para as ações de movimento de alunos(as) de acordo com as condições de desenvolvimento pessoal e situacional de cada um, assim como nas tarefas coletivas.

[...] o Se-Movimentar, como aqui apresentado, numa perspectiva filosófica, pode ser entendido como um modo fundamental para que seres humanos em seu “Existir aí” (Dasein), se relacionam e se comunicam com coisas e pessoas do mundo. Deve ser entendido então, como uma “inerente necessidade humana” precisando, portanto, das condições de possibilidade de sua expressão e manifestação no mundo. Esta deveria ser a função pedagógica principal no ensino da Educação Física (KUNZ, 2012a, p.247).

Kunz (2012b, p.16) ressalta que *fica difícil a crianças e jovens, no mundo atual, terem vivências e experiências diretas com a natureza das coisas, com os outros do seu meio, uma vez que nem nas pessoas que elas julgam responsáveis, como pai/mãe ou professor(a), transparece tal vivência ou experiência. Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico posto a nossa disposição*. Referências essas massificadas ou globalizadas que vão de encontro a unicidade mesmo a partir da diversidade, vão de encontro ao comunitário diante da correria do mundo de multitarefas e velozmente comunicado pelas mídias, vão de encontro ao respeito pelo diferente, que visam reproduzir e produzir para o consumo sem reflexão das consequências para o ser humano, integrante e interdependente do Meio Ambiente.

De forma que,

uma concepção de que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir (KUNZ, 2014, p.78).



Kunz (2012b, p.17) destaca que *desaprendemos a interpretar e entender o diálogo que a nossa natureza corporal estabelece com o mundo, no qual nós nos incluímos como seres sociais, culturais, espirituais e da natureza, embora o que conta – especialmente para o tipo de racionalidade assumida – são apenas as duas primeiras expressões.*

De acordo com Pires e Neves (*in* KUNZ, 2012b, p.69), ao tratar do esporte na formação em Educação Física, fala que Kunz (1994) amplia a discussão sobre esse tema do esporte, a fim de um processo pedagógico que se faça crítico. Nesse sentido, enfatiza-se que não somente para o ‘esporte’, mas para os demais conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar, que esse trato crítico a ‘concepção crítico-emancipatória’ o faz

a partir de um esquema conceitual adaptado de Habermas, por intermédio de Mayer – em que são apresentadas as **categorias de trabalho, interação e linguagem** (grifo nosso), enquanto estruturas universais da formação cultural e, por conseguinte, fundantes de todo o processo de ensino-aprendizagem que busca a autonomia dos educandos, e as **respectivas competências técnica (ou objetiva), social e comunicativa** (grifo nosso). A principal função desse quadro de categorias e competências na educação é de mediação do processo de apropriação e ressignificação da realidade objetivada aos atores/autores sociais do ensino (KUNZ, 1994 apud PIRES; NEVES, 2012, p. 69).

Na categoria do ‘**trabalho**’, Pires e Neves (*in* KUNZ, 2012b, p.69) explicam que

é representada pelos acontecimentos e habilidades mínimas relativas ao “saber” e “saber-fazer” específicos que caracterizam um determinado tema de ensino, necessários para um desempenho bem-sucedido e agradável nas circunstâncias sociais concretas por ele proporcionadas – cuja aquisição/domínio implica o desenvolvimento da competência objetiva.

Eles ainda elucidam que *a organização desse processo de aprendizagem deve orientar-se na racionalidade técnica, isto é, seguir princípios sistemáticos lógicos como o aumento progressivo da complexidade dos conteúdos, a associação entre o novo e o reconhecido e o diálogo permanente entre o conhecimento teórico e o saber prático.* Por fim, destacam que esta categoria – trabalho – e o alcance da respectiva competência objetiva, contudo, ainda que sejam indispensáveis, não podem ser confundidos com a totalidade da ação educacional.

A outra categoria apontada por eles é a da ‘**interação**’ com sua respectiva competência, a social. Segundo eles, esta categoria

diz respeito à capacidade de reflexão e entendimento sobre a constituição das normas das relações socioculturais vividas, bem como o desvelamento e a exploração das contradições, o reconhecimento e o respeito às diferenças e a identificação e o combate às discriminações e coerções de qualquer natureza. Todos esses são aspectos que devem ser tematizados no plano educacional crítico, como aprendizagem a ser buscada para o agir social solidário, participativo e cooperativo, típicos da cidadania emancipada (PIRES; NEVES *in* KUNZ, 2012b, p.70).

Por fim, apresentam a categoria da ‘**linguagem**’, com a sua competência, a comunicativa, assim “completando esse esquema estrutural do processo educacional emancipatório”.

Sua função é de integração tanto dos conhecimentos e habilidades exigidas para a aquisição da competência objetiva (ou técnica) quanto da compreensão dos fatores sociais que conformam a realidade e a perspectiva de sua transformação, características do aprendizado da competência social. Por meio das interações mediadas pelas diferentes dimensões da linguagem humana, deve tornar-se possível aos alunos o desenvolvimento da capacidade de atuarem com segurança no campo das intervenções sociais oportunizadas pelo conhecimento adquirido e, simultaneamente, entenderem-se mutuamente sobre o caráter normativo das



regras e codificações, direta ou indiretamente relacionadas a esse saber/saber fazer (PIRES, 2000 apud PIRES; NEVES *in* KUNZ, 2012b, p.70-71).

Alguns pesquisadores do campo do movimento humano e da Educação Física, como Dietrich e Landau (1990), Bannmüller (1979), Kunz (2014), sugerem a **encenação** como uma forma de trabalho que possibilite a existência do trabalho, interação e linguagem a desenvolver as competências necessárias para a emancipação do jovem aluno, a partir do esporte:

[...] as encenações do esporte ocorrem sempre em três planos: [...] O plano da interação se caracteriza, simplesmente, porque o esporte se desenvolve, via de regra, pela participação de certo número de pessoas que se concentram sobre um mesmo tema (o esporte que praticam). O plano do trabalho se configura na utilização de um espaço físico e material predeterminado e pelo cumprimento de um programa preestabelecido e de ensaios periódicos. A linguagem, além de constituir a ligação entre os dois planos, trabalho e interação, permite que encenações aconteçam em nível racional de entendimento e atendam a interesses da educação e ao desenvolvimento de todos os alunos.

De forma que, destaca-se aqui a interessante possibilidade em trabalhar a partir da encenação, o “diálogo” com o meio ambiente nas aulas de Educação Física.

Para a concretização da educação pelas encenações, Kunz afirma que só é possível *em situações de um agir comunicativo*. Assim, sempre em se tratando do esporte, ele explica que para se descobrir as formas de encenação que podem ser pedagogicamente relevantes, tem-se de partir dos elementos determinantes do sentido/significado da encenação do esporte para os diferentes contextos, nos quais devem ser considerados:

a) o sujeito [...] de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento; b) o mundo do movimento e dos esportes que pela encenação precisa ser criticamente compreendido; c) as diferentes modalidades de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural; d) o sentido/significado como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva (KUNZ, 2014, p.77).

Santos (2012 *in* KUNZ, 2012b, p.134) traz o termo ‘**esclarecimento**’ como elemento essencial junto a emancipação. Ele explica que

o processo de esclarecimento, entendido aqui como, acima de tudo, um questionamento das verdades fundadas nas ciências, dá-se pela reflexão crítica, pela ação comunicativa e pela reelaboração dos conhecimentos para além das informações. Esse processo torna-se essencial para a constituição de sujeitos emancipados.

Santos (2012 *in* KUNZ, 2012b, p.136-138) indica alguns elementos da realidade escolar que estruturariam a Educação Física escolas: primeiro, a apropriação/produção/difusão do conhecimento e, segundo, as relações entre teoria e práticas pedagógicas. Aquela diz respeito, entre outros fatores: ao exercício de refletir sobre o contexto em que ocorrerá a intervenção; o plano de ensino que é normalmente composto pela análise de conjuntura, teoria pedagógica, tematizações, avaliação e referências bibliográficas. Já esta, indica a abordagem dialética que se pretende, sendo que “da coerência e/ou das imprecisões surgidas é que poderemos construir um entendimento dos sujeitos/objetos analisados”.

Kunz (2014) chama, sua análise do ensino dos esportes proposta pelas novas tendências da Educação Física brasileira, uma reflexão teórica sobre os interesses e as preocupações, no âmbito da prática, de uma ‘**metodologia de ensino baseada na concepção de pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa**’.

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com



o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. [...] O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica (KUNZ, 2014, p.38-39).

Essa capacidade comunicativa, diz ele, que não é ‘simples produto da natureza’, algo que nasce com o ser humano, ‘mas deve ser desenvolvida’. Para desenvolver essa capacidade, ele afirma, que os seres humanos tem um atributo que os ‘destaca do mundo dos animais’, como afirma Habermas (1981, p.65 apud KUNZ, 2014, p.39): *o que nos leva acima da natureza é a única coisa que podemos conhecer de acordo com sua própria natureza: a linguagem. Através de sua estrutura coloca-se para nós a maioria.*

Kunz (2014, p.40) explica que a maioria ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, um processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo. De forma que, Kant (1974, p.11 apud KUNZ, 2014, p.40) afirma:

A preguiça e a covardia, causas de auto-imposição por parte do homem no estado de menoridade, permitem a produção dos privilegiamentos de “tutores” e de todos aqueles que assumirem a realização da alta vigilância sobre os que não alcançaram a maioria. [...] é tão cômodo permanecer na menoridade.

Kunz, ao comparar essa situação de maioria e menoridade, fala da existência de vários “tutores” na vida dos jovens, o que os impediriam ou dificultariam de tomar qualquer tipo de decisão ou renúncia. Dessa forma, ele explica a **emancipação** como o *processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação*. Nesse caminho o uso da razão crítica é a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade (2014, p.40-41).

Ao tratar da **autorreflexão** como uma ‘saída’ para essa situação, apoia-se em Habermas (1987). Kunz explica que

ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, conseguindo com isto dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (2014, p.43).

Um exemplo prático, a partir do esporte, Kunz (2014, p.44) diz que

em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permitem aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino, além do *trabalho* produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo.



Kunz (2014, p.19-20) com seu estudo e proposta na abordagem crítico-emancipatória indica o ‘esporte’ como um conteúdo da Educação Física escolar – um dos conteúdos da cultura de movimento. Retratando o esporte, ele explica que *devem então ser desenvolvidas determinadas competências, ou seja, que precisam – os alunos – melhorar algumas destrezas e habilidades*, tal competência, então necessária para construir um campo existencial próprio.

Essas competências não se referem às destrezas e habilidades padronizadas e fechadas [...], mas sim **a partir das condições pessoais e situacionais** de cada aluno (grifo nosso), o que envolve também um conhecimento sobre o que está fazendo, sobre um “trabalhar junto”, e inclusive deve significar um “sentimento de lidar com os outros e com as coisas em situações de se-movimentar”. [...] Isso é um ensino de Educação Física com responsabilidade pedagógica e ao mesmo tempo responsabilizante, pois essa responsabilidade pode e deve ser aprendida por todos. Significa, em outras palavras, que o outro em situações de um se-movimentar deve ser respeitado e valorizado, apesar das diferenças. Uma Educação Física que introduz desta forma uma responsabilidade pedagógica séria não nega o rendimento do aluno. Esse rendimento, contudo, deve ser um rendimento que une os alunos e não os afasta, como ocorre na maioria dos casos numa aula de esportes nos moldes tradicionais do alto rendimento (KUNZ, 2014, p.19-20).

Ao analisar a concepção de ensino-aprendizagem dos esportes, a partir de Kunz, compreende-se a oportunidade e necessidade em se trazer os caminhos propostos e discutidos por ele para as demais discussões possíveis nas aulas de Educação Física, ou seja, nos demais conteúdos a serem apontados nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nos planos de ensino dos professores da área. De forma que, essas duas qualidades humanas – **campo existencial e competências**, sejam consideradas no planejamento de qualquer tema/contéudo a ser trabalhado (conhecido, compreendido, vivenciado etc.), de forma particular, destaca-se aqui com o Meio Ambiente.

1.4.1.1 Concepção de planejamento de ensino e Seleção de conteúdos

Quanto ao **planejamento de ensino**, Ramirez (2002 apud SANTOS, p.129, *in* PEREIRA; SOUZA, 2011) explica que corresponde à função reflexiva do docente com vistas a organizar, flexível e sistematicamente, os conteúdos do currículo e a intervenção docente, de acordo com os objetivos educacionais, de forma que antecipe um plano de ação eficaz.

Santos (1991, p.130 *in* PEREIRA; SOUZA, 2011) sugere um esquema para melhor se entender as decisões, fases e fatores influentes no ensino, conforme segue:

- Como fatores influentes o autor indica os pessoais (formação, expectativas, motivação, concepções EF e experiências) e o contexto (aluno, escola, instalações, materiais, comunidades, pares);
- Nas ‘decisões de ensino’ ele divide em decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas e, nas ‘fases do ensino’ o planejamento, a intervenção e a avaliação. Nessa proposta, Santos (1991) esclarece que as decisões e as fases são interdependentes e interligadas.

Depreende-se que a retroalimentação e possíveis mudanças das decisões de ensino dependem do momento em que o ensino acontece e não termina com a aula propriamente dita ou fase de intervenção, nem depois desta intervenção, sendo que a avaliação (pós-intervenção) é



momento propício para analisar e embasar a continuidade do ensino, a partir da(s) necessidade(s) e realidade(s) do(s) aluno(s).

O desafio da escolha/seleção, organização e implementação dos **conteúdos** da Educação Física não é de hoje e, por vezes, essa situação parece dificultar a afirmação da disciplina na escola, em todos os níveis, principalmente nos anos finais da Educação Básica, nos quais se dispensa os alunos ou um pequeno grupo participa como praticantes esportivos por afinidade com uma ou outra modalidade.

Canciglieri (2015, p.41) explica que na história da Educação Física, a disciplina sofreu e sofre vários problemas relacionados ao seu valor educacional, gerando frequentes questionamentos sobre sua importância no contexto escolar. Um desses relaciona-se com a falta de uma organização curricular para o ensino escolar. Infelizmente isto impossibilita os professores saberem de forma sistematizada o que de fato deve ser abordado com os alunos nas diferentes faixas de ensino dentro da educação básica. Desta forma, o professor apresenta sua própria compreensão sobre a relevância dos conteúdos que abordará em suas aulas, que muitas vezes são fundamentados pela questão de afinidade docente pelo conteúdo, privando os alunos de vivenciarem outros conteúdos da cultura corporal ou, como nomeia Kunz, da cultura de movimento.

A partir dessa realidade, alguns questionamentos podem contribuir para a reflexão desse estudo: que conteúdos precisam ou podem ser trabalhados com os alunos do Ensino Médio a fim de articular Educação Física e Meio Ambiente? Exclusivamente, a partir dos documentos legais sobre Educação no Brasil, sobre a EF, sobre o Meio Ambiente e afins, a escola – equipe pedagógica e professores – pode organizar o currículo de EF? Corre-se o risco de privar os alunos de conhecerem e experimentarem conteúdos e vivências importantes, mas que não foram escolhidas para integrar o currículo? A partir dos inúmeros recursos e ambientes disponíveis onde a escola está inserida é necessária uma “coluna vertebral” de conteúdos e vivências que deem sustentação ao ensino e aprendizagem da Educação Física escolar em articulação com o Meio Ambiente? A forma como os conteúdos e vivências são trabalhadas pelos professores nas aulas de EF no EM possibilita aproximação ou distanciamento dos conhecimentos e exigências necessárias para o presente e o futuro desses alunos? O Meio Ambiente como conteúdo e área de conhecimento pode permear os conteúdos e vivências da EF escolar, contribuindo para a formação cidadã, crítica, emancipatória e consciente dos alunos do EM?

Na seleção de **conteúdos**, conforme Santos (1991, p.136 in PEREIRA; SOUZA, 2011), os professores competentes (ou seja, no sentido de serem experientes) justificam com base em argumentos pedagógicos ou técnicos (por exemplo, o valor da aprendizagem para os alunos, as metas a serem alcançadas, o aperfeiçoamento das aprendizagens), enquanto os professores principiantes o fazem com base em normas inquestionáveis (“isto tem sido feito sempre desta forma”) e na prevalência e valorização de sua autoridade como professor. Ainda,

O conhecimento mais apurado do conteúdo parece também ser determinante para a qualidade e quantidade de tarefas propostas pelos professores em sua área de *expertise* (SCHEMPP, MANROSS e TAN, 1998 apud SANTOS, 1991, p.136 in PEREIRA; SOUZA, 2011). Os professores nessa condição preconcebem grande variedade de atividades, sobre as quais fornecem inúmeros detalhamentos; demonstram habilidade para adaptar as atividades às variações ou contingências que venham ocorrer no ambiente de



ensino; bem como preveem estratégias instrucionais que abrangem um largo conjunto de habilidades e destrezas dos alunos (SANTOS, p.136 in PEREIRA; SOUZA, 2011).

Ao discorrer sobre a relação entre os conteúdos do desporto e os objetivos a serem atingidos pela Educação Física, Rosado (1998, p.77, apud VARGAS, p.157 in PEREIRA; SOUZA, 2011) afirma que

A facilitação do desenvolvimento pessoal e social faz-se no interior de uma comunidade, em particular num contexto social próximo [...] na sala de aula ou no treino, na escola e no clube [...] a atmosfera moral representa mais um conteúdo da Educação Física e do desporto [...]; o clima da comunidade ou do território, por exemplo, constituem fatores educativos fundamentais.

A prática cotidiana dos professores e demais educadores em torno da EF escolar revela diferentes valores e compreensão sobre a finalidade e importância da disciplina, assim, a partir das intencionalidades específicas – de professores ou instituição escolar – são selecionados, organizados e implementados os conteúdos nas instituições ou redes de ensino. A EF possui um campo de saberes e conteúdos próprios, portanto, é preciso empenho e trabalho para explicitá-los na organização do currículo nos mais diversos níveis do ensino, por conseguinte, de forma fundamentada, qualitativa e contextualizada para os anos finais da Educação Básica.

Dessa forma, o planejamento do currículo passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza e se estabelece, como um elemento integrador entre a escola e a sociedade. Decorre disso que as decisões sobre o currículo resultariam, conforme as DCNEM (2013, p.182) de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha claro quais critérios orientam esse processo de escolha. Para concretizar o currículo, essa perspectiva toma, ainda, como principais orientações alguns pontos, entre eles o de que ‘o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola’ (BRASIL, 2013, p.182).

1.4.2 Teoria do Se-Movimentar (TSM): algumas considerações

Betti (2017, p.61) explica que “Se-Movimentar” é a tradução livre para o português, conforme Elenor Kunz, da expressão alemã “Sich-Bewegen”, que em uma versão mais literal significaria “movimento próprio”. De forma que, a TSM, se situa no contexto de uma teoria mais ampla sobre o movimento humano, de base fenomenológica, segundo o autor. Betti diz que essa teoria se iniciou na Holanda com Frederik J.J. Buytendijk com a publicação do livro, em 1956: *Teoria Geral da Postura e Movimento Humano: ligações e comparações das abordagens fisiológica e psicológica*. Depois, o também holandês Carl C.F. Gordijn,

sistematizou uma proposta de ‘educação do movimento’ com bases fenomenológicas, em sua tese de doutorado na Universidade Livre de Amsterdam, intitulada *Educação do Movimento na Educação e Formação Total*. Em 1968 publicou o livro *Introdução à Educação do Movimento [...]*. A seguir, em 1979, Jan W.I. Tamboer (outro holandês) apresentou uma didática exposição e análise crítica da TSM na revista alemã *Pedagogia do Esporte* e em 1985, o livro *Concepções de homem e imagens de movimento* (BETTI, 2017, p.61-62).



No Brasil, a TSM chegou porque a mesma foi retomada pelo alemão Andreas H. Trebels, que foi orientador de doutorado do brasileiro Elenor Kunz, na Universidade de Hannover. A partir de então, em terras brasileiras essa teoria foi apresentada e discutida para a nossa realidade, em alguns livros do professor Kunz: *Educação Física: ensino e mudanças* (1991) e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994).

Betti (2017, p.65) explica que *Gordjin conceitua o Se-Movimentar como um diálogo entre o homem e o mundo, em que ambos participam na constituição do movimento, e, portanto, não podem ser isolados – cada um “significa” na relação com o outro.* Exemplifica falando da bola,

Podemos questionar a bola de diferentes formas: questionar sobre ela, olhá-la atentamente ou fazê-la quicar. Para Gordjin, só o último caso é que encontramos o diálogo com o mundo: o homem questiona o mundo (a bola) quanto a seu significado, que é construído por meio do movimento (contato com a bola).

Trebels (2003;2006) resume os importantes aspectos da TSM em três pontos, afirma Betti (2017, p.65): o primeiro é a preocupação com o sujeito do movimento; o segundo, situar o ambiente do movimento (posição do ser diante da própria existência, do mundo); e o terceiro, compreensão do significado do movimento.

Para Tamboer (apud BETTI, 2017, p.66), a tese de Gordjin, de que o significado nasce do diálogo é correta, mas fracamente fundamentada – ou seja, faz-lhe falta uma sólida teoria da significação. De forma que, Betti sugere recorrer ao campo da Semiótica, que poderia dar suporte à TSM, tratando especificamente a partir da Semiótica de Charles S. Peirce.

Nesse sentido, Betti (2017, p.70) conclui que

O erro pedagógico que muitos professores de Educação Física cometem é interromper o fluxo das semioses, os processos de significação engendrados pelos alunos-aprendentes, ou tentar padronizar ou pré-determinar “caminhos” de significação. Fazem isso por não saberem interpretar os processos de significação, por tentar enquadrá-los nos códigos conhecidos, nas finalidades já fixadas, ou nos esperados “níveis de desenvolvimento normais” das crianças e jovens.

Ele ainda explica que falar em “rede de comunicações” opõe-se ao modelo etapista e hierárquico de proposição desenvolvimentista muito popular na Educação Física escolar brasileira. Betti diz que é, também, muito diferente das dimensões dos conteúdos, como se conhece – conceitual, procedimental e atitudinal – as quais apropriadas de modo distorcido na Educação Física, vão apresentar sob nova forma as dicotomias entre teoria e prática, entre o que é cognitivo, o que é afetivo e o que é motor.



II. MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BASES LEGAIS E CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Entende-se o Meio Ambiente como tema prioritário de discussão e reflexão para a vida dos seres vivos e do planeta Terra, o qual aqui é situado por meio dos apontamentos legais e de autores que tratam sobre a temática, a fim de fundamentar e direcionar o estudo. Assim, verifica-se neste capítulo, as bases legais que abordam o Meio Ambiente e a Educação Ambiental, situando-os, de forma particular, no que se refere a legislação brasileira e outras em que o Brasil está contemplado, além de autores nacionais e internacionais que destacam o estudo nessa área. Tendo por base os documentos referenciais indicados no site do Ministério do Meio Ambiente, tratar-se-á aqui, sucintamente, dos que se considera pertinente a esse estudo, bem como os que datam de período mais recente.

Dessa forma, atribui-se ao texto inicial da Resolução CNE/CP 2/2012 (BRASIL, 2012??) o olhar para o Meio Ambiente e para a EA neste estudo, considerando

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental; O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

O ‘meio ambiente’ seja natural ou modificado não só está presente no cotidiano escolar dos alunos, como é parte do movimento humano, ou seja, não só é pano de fundo ou local onde se realizam as ações de ensino-aprendizagem, como, principalmente, é inerente a existência do homem e de qualquer ser vivo, em qualquer lugar. Este ‘meio ambiente’ não só interfere como é inter-ferido por outros, quanto melhor a convivência entre todos, melhor será a existência de todos. No entanto, destaca-se aqui o elemento fortemente incidente em todas essas realidades: os interesses dos seres humanos, em particular, de grupos que não só podem, como modificam e orientam o modo de viver do homem, alterando prejudicial ou benéficamente todo o meio ambiente.

Já no terceiro milênio, conquistas tecnológicas contrastam com a degradação do ambiente: para mencionar algumas desgraças, resíduos da produção de energia industrial (poluentes!) são lançados na atmosfera, em nascedouros e solos, comprometendo ar, água e alimentos (v.g. Nriagu, 1998; Branco; Murgel, 1995); centenas de novos produtos químicos são criados anualmente sem que ainda se saibam suas consequências para a saúde das pessoas (Côrrea Filho; Gonçalves; Gonçalves, 1997); veículos automotores disputam espaços mais exíguos, trazendo caos ao tráfego urbano, atingindo também pedestres; empresas ávidas em superar concorrências valem-se de automação, gerando desemprego, ao mesmo tempo que a mão de obra absorvida é impelida a ceder em favor da produtividade ordenada, a todo vapor, em ambientes cada vez mais competitivos e hostis (MATIELLO Jr., *in* KUNZ, 2012b, p.102).

Matiello Jr. (*in* KUNZ, 2012b, p.102) destaca que se o **aperfeiçoamento e maior oferta de bens** permitem comodidade aos que podem consumir, o preço pago pelos demais, em contradição, corresponde a situações de desconforto.



[...] o desaparecimento de espécies animais e vegetais, têm despertado no cidadão, coletividades, instituições e Estados, questionamentos sobre nosso atual estilo de vida. **A soma de esforços de diferentes áreas de conhecimento vem nos mostrando que pensar a natureza exige a compreensão de fenômenos complexos e interligados** (grifo meu). Em termos simplificados, o desmatamento de uma região pode-se dever a políticas de comercio formuladas em lugares distantes; o lixo jogado em córregos, que determina o aparecimento de doenças e enchentes que alagam residências, destruindo em minutos o que famílias levaram anos para edificar, tem tanta relação com o habito indiscriminado da população atingida quanto com o nível de desemprego que as obriga a fixar residência em lugares já marcados para sofrer os danos das temporadas de chuvas. Assim, pressupõe-se que análises sobre problemas dessa espécie devem se dirigir às dimensões de subjetividade dos indivíduos em articulação com as condições estruturais, objetivas da realidade (MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.103).

E pode-se perguntar: o que a educação tem a ver com isso? **O que a Educação Física escolar tem a ver com isso?** A relação do homem com toda essa realidade, acredita-se ser algo visível e claro a qualquer pessoa, ou não? Pode-se dar maior nitidez e objetividade a possíveis reflexões-ações-reflexões – como diz Kunz –, se a pergunta é: o que a educação, o que a Educação Física escolar pode fazer a partir de tudo isso? Mesmo que ao se pensar esbarre em diversos desafios – sejam eles educacionais, governamentais, políticos, partidários, econômicos, estruturais –, o poder de escolha “livre” de cada pessoa, deve ser precedido de um pensar, falar sobre, questionar sobre. De repente, precisar justificar o porquê falar sobre essas situações nas aulas de Educação Física seja necessário se o corpo, o movimento, o aluno, a pessoa, forem vistos de forma fragmentada, desligada e imune aos acontecimentos reais do cotidiano – seja ele local (escola, bairro, cidade, estado), seja geral ou global (país, mundo).

Assim como afirma MATIELLO Jr. (in KUNZ, 2012b, p.104),

o simples fato de existirmos já nos situa em relação direta com o meio ambiente, pois nossa forma de viver difere da de outras espécies também pela capacidade que temos de transformar a natureza. Há, no entanto, diferentes possibilidades e perspectivas de proceder a essas transformações, todas fortemente ligadas à concepção de homem, natureza e da relação entre ambos.

De forma que, para melhor compreensão, apresenta-se uma **classificação das visões da relação homem/natureza**, segundo Breilh (2000 apud MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.104), em três tipos de abordagens: romântica, dominadora e humanista popular. Sendo que,

na visão romântica, ocorre a idealização da natureza, ou seja, a questão ética é percebida no dever de sua conservação para desfrute das pessoas; a ética é descompromissada com a ação. Na dominadora, ela é apropriada como objeto, como “coisa” a render e a suprir as necessidades humanas, podendo ser alterada sempre que os dominadores assim o desejem, sendo a ética equacionada na lógica da exploração como forma de manutenção do poder. Finalmente, na **perspectiva do humanismo popular**, a relação entre ambos é encarada como parte do fazer da vida: a ética se compromete com a ação, no entanto direcionada a cuidar e proteger para garantir a formação do ser humano em sua diversidade.

Matiello Jr. (in KUNZ, 2012b, p.105) retrata essas três abordagens/visões, tipos de concepções e ações ecológicas num quadro, adaptado de Breilh (2000), que é reproduzido conforme segue:

Visões da Natureza	Tipos de Concepções e Ações Ecológicas
Romântica (subjetivista)	- Separação de sujeito e objeto - Idealização da natureza



	<ul style="list-style-type: none"> - Ética descompromissada com a ação - Ação conservadora para desfrute
Dominadora (objetivista)	<ul style="list-style-type: none"> - Separação sujeito-objeto - Coisificação da natureza - Ética e ação de apropriação e exploração como forma de manutenção de poder
Humanismo popular (praxiológica)	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade e movimento entre sujeito e objeto (dialética) - Natureza como parte do <i>fazer</i> a vida – utopia radical - Ética e ação: cuidar e proteger para garantir a formação do ser humano em sua diversidade

Nesta linha de raciocínio, diz MATIELLO Jr. (in KUNZ, 2012b, p.105), *tratar do meio ambiente exige refletir e debater conceitos, tais como natureza, conservação, desenvolvimento humano e qualidade de vida*. Acrescentaria neste rol de conceitos e conhecimentos, o importante ‘movimento humano’ que, dependendo de como e por que lado é ‘compreendido’ e vivido, traz reflexões sobre a vida, sobre o ser humano, sobre o ‘lugar’ de outros conhecimentos da educação informal e da formal na existência do homem e suas relações (com os seres vivos, com os objetos inanimados, com suas concepções e comportamentos).

Nem sempre, porém, isso é tarefa fácil, até porque o mesmo sistema que contribui para destruir a vida e corromper as consciências, nos confunde por meio da afirmação de novos valores e ressignificação de conceitos-chave, apropriados estrategicamente para o estabelecimento de objetivos nem sempre explicitados ou eticamente defensáveis. Isto é notado, por exemplo, na alteração do sentido da expressão *necessidade*, antes vista como *direito humano* e agora assumida como *valor de mercado*, tornando possível a concretização de projetos que reservam os espaços de qualidade aos detentores do poder capital, *privatizando* a ganancia e socializando apenas os altos custos de reparação das destruições humanas sobre a ecologia (Breilh, 2000 apud MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.105).

Morin (s.d. Educação - Parte 1- 26’09-27’25) explica que

Em suma, nós seres humanos não podemos nos separar da aventura do cosmos e da aventura da vida. Claro que somos diferentes, diferentes pela consciência, pela cultura, pelo pensamento, mas somos ao mesmo tempo animais e mais do que animais, somos seres vivos e mais do que seres vivos. É esta realidade que precisamos entender hoje, principalmente porque a ignoramos antes. E por ignorar, as forças técnicas enfureceram-se sobre o planeta, provocando hoje um problema de degradação das condições da biosfera que vai ameaçar nossa própria existência nos próximos dez anos. Pensando conquistar e dominar o mundo nos atiramos numa aventura que nos leva à destruição. Portanto, um sentimento irresponsável, e precisamos sentir até que ponto não nos reduzir à condição de ser natural, mas mostrar nossa condição de ser natural e específica de ser humano.

2.1 Bases legais: Meio Ambiente na Educação e Educação Ambiental no Brasil

No Capítulo VI, Dos Princípios Fundamentais, da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), trata dos ‘Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos’ em que no artigo 5º, inciso LXXIII traz que qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência. No artigo 23, da CF 1988, traz que é competência



comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios entre outras ações, a de proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas, a de preservar as florestas, a fauna e a flora, a de combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos (incisos VI, VII e X).

O meio ambiente, na CF 1988, também tratado no Título VII – Da ordem econômica e financeira, no qual o Capítulo I que apresenta ‘Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica’ diz que a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados alguns princípios, entre eles: o da defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação (BRASIL, 1988, art.170-VI).

No Capítulo VI da CF 1988, trata do Meio Ambiente em que afirma, no artigo 225, que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Assim, para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público (BRASIL, 1988, Artigo 225, §1º):

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

Ao verificar os incisos deste parágrafo, bem como as demais menções feitas ao ‘meio ambiente’ na CF 1988, pode-se perceber que além do que trata claramente sobre a ‘educação ambiental’, há nas outras possibilidades diretas ou indiretas de desenvolver temas, estudos e atividades na educação escolar formal. Apenas o conhecimento quanto a existência dessas prerrogativas constitucionais já poderia ser um conteúdo a ser conhecido pelos estudantes. Além disso, a Constituição continua a tratar sobre o cuidado com o meio ambiente com relevância, ao tratar sobre sanções para os que o causarem danos. A Constituição cita as áreas que são patrimônio nacional, entre outras orientações necessárias ao bom uso do meio ambiente.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (apud BRASIL, 2013, p.166) elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) enfatiza a Educação Ambiental como instrumento de transformação social e política, comprometido com a mudança social, rompendo com o modelo desenvolvimentista e inaugurando o paradigma de sociedades sustentáveis.

Nessa Conferência, a **Agenda 21** foi o documento produzido que de acordo com a Assembleia Geral da ONU, de dezembro de 1989, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas ao meio ambiente e desenvolvimento. Nesse documento, o Capítulo 36 trata sobre Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento, sendo que



aponta três áreas de programas, entre elas a de **reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável**. Dessa forma, o documento afirma que o ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda, afirma que

o ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o **ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas** (grifo meu) e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação (ONU, 1992, p.429-430).

Segundo a Agenda 21, alguns objetivos são propostos para os países [...], reconhecendo que cada um determinaria suas próprias prioridades e prazos para implementação, de acordo com suas necessidades, políticas e programas, entre eles o de

promover a integração de conceitos de ambiente e desenvolvimento, inclusive demografia, em todos os programas de ensino, em particular a análise das causas dos principais problemas ambientais e de desenvolvimento em um contexto local, recorrendo para isso às melhores provas científicas disponíveis e a outras fontes apropriadas de conhecimentos, e dando especial atenção ao aperfeiçoamento do treinamento dos responsáveis por decisões em todos os níveis (ONU, 1992, p.430).

No contexto nacional, a Educação Ambiental está amparada pela Constituição Federal de 1988, tratada no início deste capítulo, e pela Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como pela legislação dos demais entes federativos. A PNEA (BRASIL, 1999) dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e agrega complementações a redação da LDB/1996, sem alterá-la. A PNEA conceitua EA como

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, Artigo 1º).

A PNEA (BRASIL, 1999, Artigo 5º) apresenta, entre os objetivos fundamentais da EA, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; a garantia de democratização das informações ambientais; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, **entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia** (grifo nosso); entre outros.

Apreende-se a partir dessa legislação a possibilidade, ao mesmo tempo, a necessidade de discussão sobre a **relação do ser humano com o meio ambiente, como forma de desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício da cidadania**, de forma particular, do estudante do Ensino Médio que, se já não está inserido, logo estará no mercado de trabalho, produzindo ou reproduzindo o que entender ser adequado a sua vida e, conseqüentemente, a vida no planeta. Outros artigos da PNEA/1999 serão discutidos no próximo capítulo, que trata sobre o Meio Ambiente e a Educação Ambiental no Ensino Médio



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), estabelecidas na Resolução CNE/CP 2/2012, apresenta no artigo 2º a definição de EA como

uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Outro marco legal que cita essa temática é a Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010, artigo 16) na qual diz que leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao **meio ambiente** e à condição e direitos do idoso.

A fim de esclarecer os apontamentos sobre o meio ambiente na educação escolar e indicar possíveis diálogos entre Educação Física escolar e meio ambiente – para o próximo capítulo, apresenta-se aqui os estudos sobre o tema transversal ‘meio ambiente’ no ensino fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Este documento, há quase 10 anos, já trazia informações preocupantes sobre alguns prejuízos acarretados pelas ações humanas no meio ambiente e/ou com a própria qualidade de vida. Assim, os PCNs-Meio Ambiente afirmam que

nas regiões mais industrializadas, passou-se a constatar uma deterioração na qualidade de vida, o que afeta tanto a saúde física quanto a saúde psicológica das pessoas, especialmente das que habitam as grandes cidades. Por outro lado, os estudos ecológicos começaram a tornar evidente que a destruição e até a simples alteração de um único elemento pode ser nociva e mesmo fatal para todo o ecossistema (BRASIL, 1998, p.174).

Os PCNs-Meio Ambiente (BRASIL, 1998, p.194) explicam que as áreas de Ciências Naturais, História e Geografia são as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados com a temática ambiental, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. Mas, diz também, que as demais áreas ganham importância fundamental, pois, cada uma, dentro da sua especificidade, pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente e cita outras áreas. **A Educação Física, nesse caso, ajuda na compreensão da expressão e autoconhecimento corporal, da relação do corpo com ambiente e o desenvolvimento das sensações.** Assim, afirma que todas as áreas são fundamentais, não só por se constituírem em instrumentos básicos para os alunos poderem conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente, mas também como formas de manifestação de pensamento e sensações. Elas ajudam os alunos a trabalhar seus vínculos subjetivos com o ambiente, permitindo-lhes expressá-los.

2.2 Bases legais: o Meio Ambiente no Ensino Médio

Abreu (2009, p.1890) diz que a orientação educativa, voltada às questões ambientais, aparece, em nível mundial, desde 1972 como reflexo dos movimentos sociais ecológicos de décadas anteriores. A primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), conhecida como Conferência de Estocolmo, traz em sua Declaração, a importância da Educação Ambiental como estratégia fundamental no desenvolvimento de uma conduta de responsabilidade para com a proteção e melhoria do meio ambiente:



É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana [...] (ONU, 1972, Princípio 19, grifo nosso).

Essa referenciação axiológica, em torno da responsabilidade para com o meio, afirma Abreu (2009, p.1890) perpassa outros eventos internacionais, especialmente relativos à Educação Ambiental. Assim, o autor cita os eventos de Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Moscou (1988), Tessalônica (1997) e Ahmedabad (2007), que ele afirma focar uma educação para a sustentabilidade, em vista da qualidade de vida no Planeta.

A **Lei 9.795/1999** (BRASIL, 1999) que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências, no artigo 9º traz a Educação Ambiental no Ensino Formal, sendo a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando, entre os níveis de ensino o da educação básica, também na etapa do ensino médio. A Lei traz que, no ensino formal, a EA será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Bem como, nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (BRASIL, 1999, artigo 10, §1º e § 3º), ou seja, verifica-se a demanda legal da discussão também nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que são os cursos ofertados pelo IFRR.

A PNEA (BRASIL, 1999), a partir de seu entendimento de EA, preceitua que é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo a EA estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico. Dessa forma, entende-se que o trabalho em EA é necessário na formação e desenvolvimento dos alunos, sendo, inclusive, pautada legalmente como tema de estudo para o Ensino Médio.

A mesma Lei, no artigo 3º diz que, como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

- I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; [...];
- VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Abre-se um parêntese aqui para mencionar, que nesse mesmo artigo, o inciso V incumbe *às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente*, o que corrobora com a necessidade e legalidade de inclusão da temática ambiental, na formação docente



dos profissionais de Educação Física e no ambiente laboral em que o docente já atua. Veremos mais adiante a realidade dessa aplicação no IFRR, a partir dos documentos institucionais.

Entre os princípios básicos da EA, apontados no artigo 4º da PNEA (BRASIL, 1999), destacam-se as possibilidades em se pensar e planejar orientações para discussões e práticas a serem desenvolvidas nas aulas de todos os componentes curriculares, aponta-se aqui, nas de Educação Física, a partir dos princípios dispostos na referida Política que são:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Compreende-se, a partir dos princípios supracitados, que a EA é um componente farto para discussões em aulas e imprescindível para uma formação mais ampla (aproximando-se à formação integral) dos alunos, ainda mais, dos que estão na etapa final da Educação Básica, vislumbrando (ou já inseridos) no mundo do trabalho e/ou na Educação Superior.

A abordagem e o estudo de questões sobre o Meio Ambiente, ao ser realizada nas aulas de Educação Física, devem proporcionar aos estudantes ‘o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social’ – acredita-se que há um consenso que existe essa problemática ou não? –, além do fomento e do fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia e do fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade, entre outras possibilidades, como apresenta a PNEA (BRASIL, 1999, artigo 5º, incisos III, VI e VII).

Como mencionado anteriormente, neste estudo, ao tratar sobre as bases legais do ensino médio, a LDB/1996 (BRASIL, 2015) quando cita a educação ambiental, no artigo 26-§7º, trazia que *os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a **educação ambiental** de forma integrada aos conteúdos obrigatórios* (grifo meu). Neste tema, houve mudança com a aprovação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017??Lei), que alterou a LDB/1996, traz que *a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput* (Artigo 26, § 7º). Sendo que o referido caput diz que

Os currículos [...] e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017??LDB).

Assim, a educação ambiental tratada de forma clara e obrigatória num primeiro momento, passa a integrar, de forma opcional, o currículo do ensino médio a partir do que se compreende ser um tema transversal, como parte diversificada desse currículo.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017??LDB, Art.35-A).



As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) trazem os ‘Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social’ em que trata sobre o Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana, sobre o Trabalho como princípio educativo, sobre a Pesquisa como princípio pedagógico, sobre os Direitos humanos como princípio norteador e sobre a Sustentabilidade ambiental como meta universal. Neste pressuposto, afirma-se que

o compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais. Esta necessidade e decorrentes preocupações são universais (p.166).

O documento afirma que as questões acima despertam o interesse das juventudes de todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, “pois apontam para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos”. Porém, esta constatação não tem sido clara ou presente no cotidiano escolar das turmas e aulas do Ensino Médio, o que também não se sabe é(são) o(s) motivo(s), se é pela falta dessas discussões nas aulas, se pela falta de interesse dos professores ou dos estudantes ou se por outro(s) motivo(s).

As DCNEM (BRASIL, 2013, p.166) também apresentam que, no Ensino Médio, há condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilitaria a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza. Sendo assim, verifica-se como uma demanda, ou pelo menos, uma janela aberta pela qual se pode entrar e sair para conhecer essa realidade preconizada pelos documentos norteadores da educação para o Ensino Médio e contribuir para uma possível mudança em situações necessária para uma educação de qualidade e para um futuro melhor.

Quanto ao currículo, as DCNEM (BRASIL, 2013, p.178) trazem que, de forma concreta, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar, entre outras atividades, as atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas, e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao **meio ambiente** e à prática social. Na organização curricular do Ensino Médio, diz-se que

toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, não havendo neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012) a Educação Ambiental é citada no artigo 10, inciso II, alínea ‘c’, sendo obrigatória com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares.

No Brasil, segundo Abreu (2009, p.1890), a perspectiva educacional faz-se presente, principalmente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), incluindo o ‘meio ambiente’ como tema transversal no currículo da Educação Básica, também, a partir da Lei nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, como já mencionada.



Dessa forma, cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática, de exemplos abordados sobre a ótica de seu universo de conhecimentos e pelo apoio teórico-instrumental de suas técnicas pedagógicas (BRASIL, 1998, p.195).

Portanto, foram apontadas aqui algumas legislações e outras indicações legais presentes em documentos educacionais que são instrutivos para o cidadão brasileiro e para os órgãos/instituições que tratam de educação, e que corroboram sobre a importância e a necessidade da discussão da temática ambiental em todas as áreas, disciplinas ou, como aqui chamamos, componente curricular, especificamente neste estudo, em Educação Física.

2.3 Meio Ambiente nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

De acordo com a Resolução CNE/CEB 6/2012 (BRASIL, 2012), o artigo sexto, capítulo II aborda os Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre eles:

VII - **interdisciplinaridade** assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; IX - **articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem**, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; XV - **identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;** [...] (grifo nosso).

Vê-se o destaque quanto à articulação entre as áreas do conhecimento, proporcionando maior aproximação entre teoria e prática, entre ideal e real, a fim de melhor preparar esse estudante para o prosseguimento nos estudos e/ou para o mercado de trabalho, mas sempre com um olhar mais próximo da realidade. Essa aproximação, pode ser oportunizada, de forma clara, vivencial e significativa, também por meio da Educação Física escolar a partir de temas, conhecimentos e outras questões relacionadas ao Meio Ambiente.

Nesse sentido ainda, a mesma Resolução (BRASIL, 2012), no artigo 18 apresenta critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre esses critérios, destaca-se aqui o do atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade.

No que se refere a Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a referida Resolução (BRASIL, 2012), no artigo 39 indica finalidades importantes na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, sendo que o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, diz-se que deve promover, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior **articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais** e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo; IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, **atendimento às demandas**



socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade (grifo nosso).

O ponto que de repente não fica claro é quando se fala em ‘demandas socioambientais ou socioeconômico-ambientais, o que se quer falar, porque diante de tantos apontamentos sejam eles legais, técnicos, científicos, entre outros, o que se vê são discursos, documentos e demais orientações formais, contudo a prática ou pelo menos a discussão, reflexão e compreensão do que é escrito e do que é lido parece que não se tem.

De acordo com os PCNs que trata sobre o Meio Ambiente como tema transversal (BRASIL, 1998), pode-se discutir situações do cotidiano escolar e da vida desses estudantes trazendo a reflexão sobre as informações, as ações e as possibilidades de diferentes intervenções pessoais e coletivas sobre a temática, pautando nas já existentes. Assim, podem ser trabalhados conteúdos como: a existência de crise ambiental ou crise civilizatória, a Educação como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental, alguns pontos polêmicos no debate ambiental, as esferas global e local, a relação entre a comunidade e a escola entre outros.

2.4 Meio Ambiente na Educação Física escolar

Neste período mais recente da história, também conhecido como **era do antropoceno**, denominada por Paul Crutzen devido aos “efeitos ambientais resultantes do crescimento da população humana e do desenvolvimento econômico”, conforme explica Torres (2017, p.94), um dos pontos a ser destacado, ao se tratar da Educação Física e Meio Ambiente – claro que vale também para a Educação como um todo, educação não-formal e formal – é a função e impacto das informações que transitam entre os alunos.

É salutar pensar, para este estudo, sobre a maneira como as **informações** são compreendidas, selecionadas, verificadas, se são analisadas quanto à(s) finalidade(s) da emissão das mesmas etc. Em meio às variadas ferramentas de acesso, de veiculação e de ‘criação’ de informações, à velocidade em que elas circulam e às facilidades de tudo isso acontecer, a devida checagem da veracidade e fonte das informações (recebidas ou enviadas) fica comprometida. Ainda, e acredita-se que de forma preponderante, fica fragilizado o modo como as pessoas, os alunos, aproximam-se da reflexão sobre o **impacto das informações veiculadas** para a vida de todos interdependentes seres vivos e do planeta. McLuhan ajuda nessa reflexão quando afirma que

[...] nós vivemos num mundo em que temos tanto poder. Nos velhos tempos você podia puxar o gatilho e machucar pessoas, mas hoje, quando você dispara esta vasta mídia que a gente usa você está manipulando populações inteiras. E os tipos de violência que agora nós podemos exercer coletivamente são tais que exigem que a situação esfrie, que a gente esfrie as coisas, esfrie, esfrie. E por meio de massacres criamos uma espécie de paz universal. Isso significa que a destruição sob nosso comando se tornou tão vasta que a guerra se tornou impensável. E do mesmo modo as pessoas são mantidas calmas pela mídia e por situações que exigem mais diálogo do que auto-expressão. Violência é uma forma de auto-expressão [...] (ENTREVISTA, 2013, Junho 01, 8’56”ss).

Nesse sentido, pode-se pensar nos diversos tipos de violência, ou de agressão, que podem e que são cometidos há tempos, que são produzidos e realizados hoje e que podem ser minimizados ‘amanhã’, diante de várias formas de vida, do meio ambiente, onde os todos seres humanos – também alunos, professores e comunidade escolar – não estão inseridos, mas compõem esse



próprio meio, aqui também a importância de se trazer a reflexão, a discussão, para possíveis ações e novas reflexões e discussões, a partir da Educação Física escolar, aliada e relacionada com a temática ambiental. No que se refere ao impacto das informações, vê-se, de certa forma, uma manipulação, mas se for ‘pesado’ usar esse termo então podemos falar de uma massificação de pensamentos e de consciências que podem levar as pessoas a pensar de forma deturpada, de repente, ou de forma distante, turva ou confusa, sobre algumas realidades. ‘Levando essas realidades para dentro da escola’, para as discussões a partir dos componentes curriculares, particularmente, a partir da Educação Física escolar, os alunos podem, então, utilizando-se de elementos teórico, práticos e vivenciais tornarem a necessidade de mudança ou de potencializar o que já existe em curso, em algo que seja consciente e concreto.

Compreende-se, portanto, que a Educação Ambiental é uma área favorável e acessível para que o diálogo e o trabalho entre Educação Física escolar e Meio Ambiente aconteçam, nessa era nova e diante de todo esse emaranhado avassalador de informações e de veículos das mesmas. Pensar e promover algo que possa ‘conduzir o olhar’ dos alunos para si mesmos e para o que existe próximo ou distante – que de uma forma ou de outra incide sobre a vida de todos – é imperioso para a existência de todos.

Visto que, além do que já foi tratado aqui neste estudo, a Educação Ambiental, de acordo com Dias (1994 apud PELIOCINI, 1998, p.20), se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao tratar de qualquer problema ambiental, deve-se considerar todas as dimensões. Acrescenta-se aqui, a dimensão corporal ou de movimento já apresentada neste estudo no capítulo anterior, mesmo que essa dimensão fosse isolada é indispensável quando se trata de pessoas, mais ainda, sabendo que há uma interdependência entre o que existe, por conseguinte entre todas essas dimensões.

A Educação Física, por lidar com movimento humano e seus significados, utilizando-se dessa temática, poderá vislumbrar aplicações alternativas de “conhecer-o-mundo-pelo-agir”, por reunir nessas circunstâncias conjunto de aspectos facilitadores ao aprendizado: o prazer do contato com a natureza e o desprazer de presenciar sua depauperação, que por si já descortinam universo de possibilidades (MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.108-109).

Matiello Jr., vai exemplificando a atual apropriação deturpada de temas que relacionam homem/natureza, como qualidade de vida e os esportes na natureza,

a postura antropocêntrica adotada conduz a humanidade a se beneficiar de outros homens e de tudo o mais existente, reduzindo as possibilidades de relações de interdependência com o meio ambiente (GUIMARÃES, 1995 apud MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.107).

Ante aos diferentes discursos sobre a EA e às diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo, a pesquisadora francesa Lucie Sauvé (2005) apresentou uma cartografia com as correntes em EA, o que é apresentado neste estudo tanto para a compreensão das abordagens que se tem, como para indicar o caminho que se pretende trilhar nesse diálogo entre Educação Física escolar e Meio Ambiente. Entre as correntes em EA existem, segundo Sauvé (2005), as que tem longa tradição e as mais recentes. Entre as mais antigas (que chama de ‘longa tradição’), as que dominaram nas primeiras décadas da EA (entre 1970 e 1980) estão: a corrente naturalista, a corrente conservacionista/recursista, a corrente resolutiva, a corrente sistêmica, a corrente científica, a corrente humanista e a corrente moral/ética. Entre as mais recentes estão: a corrente holística, a corrente biorregionalista, a corrente praxica, a corrente crítica, a corrente



feminista, a corrente etnográfica, a corrente da ecoeducação e a corrente da sustentabilidade. Sauv  (2005) apresenta cada uma dessas correntes em fun o da concep o dominante do meio ambiente, da inten o central da educa o ambiental, dos enfoques privilegiados e do(s) exemplo(s) estratégico(s) ou de modelo(s) que ilustra(m) a corrente.

Dessa forma, as correntes, apresentadas por Sauv , que se encaixam na proposta deste estudo são: a biorregionalista, a ecoeduca o, a crítica e a ecosustentvel, isso, levando-se em considera o algumas características atuais da realidade da vida dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO, no ambiente escolar e extraescolar, e das particularidades do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Sauv  (2005, p.317) explica que a educa o ambiental

visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das solu es possíveis para eles.

Ela destaca que *o objeto da EA é de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente* (SAUV , 2005, p.317). Assim, ela apresenta alguns binmios, os quais exemplifica as múltiplas facetas dessa rela o que precisam ser consideradas, a fim de *intervir do modo mais apropriado*, o que também pode esclarecer aos alunos quanto  compreensão do que se tem, do que se quer alcan ar com o diálogo entre EF escolar e Meio Ambiente, a partir da EA, e do que se poderá conseguir ou não a partir disso. Esses binmios são: meio ambiente-natureza, meio ambiente-recurso, meio ambiente-problema, meio ambiente-sistema, meio ambiente-lugar em que se vive, meio ambiente-biosfera e meio ambiente-projeto comunitário. Acrescenta-se aqui, meio ambiente-movimento humano e meio ambiente-corpo.

Alguns aspectos podem ser questionados a partir da(s) peculiaridade(s)/necessidade(s) dos alunos, da institui o de ensino, das condi es estruturais e materiais – para o processo de ensino e aprendizagem na Educa o Física escolar –, do professor, da comunidade do entorno, do planeta: sobre qual e para quê êxito/rendimento a escola está empenhada? Os conteúdos e conhecimentos presentes no cotidiano escolar representam quem, com qual finalidade? A utiliza o do tempo livre, dos espa os e recursos disponíveis, como é feito? O usufruto e consumo de tantos produtos, inclusive dos meios de comunica o e mdias sociais, se faz como? Por quê? Em que medida esses aspectos influem na vida das pessoas e na rela o entre as múltiplas facetas apontadas por Sauv  e as aqui apontadas – meio ambiente-movimento humano e meio ambiente-corpo? Assim, sob quais condi es e de que forma o meio ambiente pode ser um meio (conteúdo, tema, área, caminho, método...) de esclarecimento, emancipa o e sensibiliza o nas aulas de Educa o Física para jovens do Ensino Médio?

Atividades diversas podem ser desenvolvidas e experimentadas pelos alunos, fazendo a interlocu o nas aulas de Educa o Física com a temática ambiental. Para que seja interessante aos alunos, acredita-se esse diálogo deva ser discutido e vivenciado de formas variadas, possibilitando a identifica o por maior parte dos alunos, qui de todos, desse modo, deve-se:

1. Ter a capacidade de saber se colocar na situa o de outros participantes da aula que possam apresentar habilidades diferentes ou dificuldades na expressão dos movimentos e da opinião;



2. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outras pessoas que dependem diretamente daquele meio ou atingidas por consequências diversas (poluição, falta de saneamento básico, valor da energia elétrica, preço do gás de cozinha, animais que habitam o entorno, limpeza pública, consumo de alimentos com e sem agrotóxicos, diversidade alimentar, acesso a tratamento de saúde etc.);
3. Ser capaz de visualizar componentes sociais, políticos e econômicos que influenciam as ações socioculturais e de movimento (acesso ao lazer, situação dos ambientes para prática de atividades físicas para diferentes grupos de pessoas, com poder aquisitivo diferente, tipos de atividades e movimentos possíveis em ambientes específicos, influência das mídias de comunicação no comportamento de movimento das pessoas);
4. Saber questionar o sentido das atividades físicas, das práticas de movimento nos variados ambientes (escola, praça, comunidade pobre, condomínios, meio urbano, meio rural etc.) e poder avaliá-lo (adaptado de BRODTMANN E TREBELS, 1979 apud KUNZ, 2014, p.37).

Nesse sentido, a **competência comunicativa** é determinante para a comunicação, não apenas sobre o conteúdo/tema da aula, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural. Pensar na **relação teoria e prática** também é determinante. Conforme diz Kunz (2014, p.38), *a teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir, também de propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar novo impulso*. De forma que Marques afirma

nem bastam apenas juízos críticos sobre as práticas realizadas, com o objetivo de aprender mais sobre elas e superá-las. Exige a condução das práticas algo mais, que delas se descole na abstração dos processos particulares em que se realizam, no sentido de uma reconstrução teórica delas, que supere o entendimento que delas se tem e lance bases para a construção dos conhecimentos em novo patamar teórico (1992, p.81 apud KUNZ, 2014, p.37).

Em ‘Possibilidades para a consideração do “**conhecimento de si**” como categoria didática importante’, Kunz (2012b, p.32-34) faz algumas observações sobre a *busca da sensibilização emocional-afetiva para a introdução de um processo de autoconhecimento do(a) aluno(a) nas aulas de Educação Física (grifo nosso)*, entre elas está:

e) desenvolver atividades e vivências com elementos da natureza, como árvores, floresta, água morro, terra etc.; f) promover atividades que envolvem velocidade, ritmo, elasticidade, domínio de instrumentos ou arranjos materiais, etc., sem que haja constantes comparações de desempenho; g) desenvolver com os(as) alunos(as) a capacidade de linguagem e desenho como modo de expressão de sua participação, envolvimento e sentimento nas atividades; h) por último, promover, sempre que possível, a problematização das atividades. Uma problematização que permita, porém: liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem como a si próprio e os outros envolvidos nas atividades; participar nas decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas; por fim, desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida (KUNZ, 2012b, p.33-34).

A partir da compreensão e das observações realizadas por Kunz, um dos elementos que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física é a ‘respiração’ e este pode se conectar de forma clara e concreta com o meio ambiente. Por uma ótica específica, Kunz (2012b, p.35) diz que

A respiração parece não ser apenas um processo fisiológico para levar oxigênio às células, mas com ela nós nos ligamos inteiramente à natureza, com ela nós desenvolvemos o nível de consciência do viver, nós nos vinculamos a fontes de energia cósmica que vão além da



oxigenação celular. Com a respiração há um importante processo de integração com a natureza, pois pessoas, animais e plantas respiram e uns respiram o que outros exalam e vice-versa. Há, portanto, uma energia vital na respiração que precisa ser conscientemente aproveitada.

Kunz (2012b, p.35) explica, ainda, que a importância da respiração, para os ocidentais, se dá pela sensibilidade que desperta para uma melhor consciência de si, de sua autoimagem.

Outros elementos que podem ser trabalhados são '**música, movimento e ritmo**'. Segundo Kunz (2012b, p.38), é notório o efeito da música não apenas no plano emocional, mas na totalidade do ser corporal. De forma que, afirma ele, a música *estimula movimentos, traz modificações na pressão sanguínea, estimula os batimentos cardíacos, o suor, a respiração, etc.*

A música evoca diferentes sentimentos nas pessoas, umas se deixam estimular mais para a realização de movimentos, outras apreciam a solidão e a paz, alguns preferem apenas acompanhar o ritmo com os pés e as mãos e assim por diante. Apenas por isso, já se pode perceber a importância sobre o humor, a vontade e a sociabilidade que evoca a música e, assim, fornece ao educador importantes elementos para dirigir um processo de autoconhecimento. A música, igualmente, provoca uma sensibilidade maior sobre nossos órgãos sensoriais, especialmente o ouvido. Ampliando a intensidade da audição – não apenas do ouvido, mas do corpo inteiro – aumenta a concentração e um processo de transformar o ritmo musical em movimento torna-se espontâneo. Os movimentos assim produzidos não tendem a seguir uma orientação determinada, mas, ao contrário, eles fazem a pessoa se libertar de movimentos corriqueiros e padronizados. Por fim, o ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente por meio de movimentos correspondentes formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para se expressar com espontaneidade para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente, para o processo de autoconhecimento (KUNZ, 2012b, p.38).

Aqui se pode imaginar diferentes atividades, vivências e experiências que podem ser realizadas com os alunos em contato com o meio ambiente natural ou modificado, a fim de conhecer, compreender, intervir e/ou refletir diante dessa realidade. Quanto à natureza, os ruídos de nascentes de rios, de corredeiras e cachoeiras, de pássaros (em caça, em fuga etc.), de insetos, de animais de médio e grande porte, de plantas que se encontram com o vento, da colheitadeira de soja ou milho, do gado andando sobre o pasto etc. pode 'falar' algo aos que escutam? É possível ouvir o "som" (a forma de expressão, de comunicar-se, de manifestar seu estado de vida, ruído) de outros seres vivos – que não seja o ser humano – e de elementos inanimados? É possível conhecer, aprender, refletir, discutir e, por que não, intervir a partir da expressão sonora dos seres vivos e do "barulho" que permeia o cotidiano? Os alunos podem aprender, dar-se a conhecer e autoconhecerem-se por meio dos diversos sons que fazem, curtem, produzem etc.?

É preciso esclarecer o que se trata aqui como **experiência, vivência e vida** já que são termos que aparecem nesse estudo. Eles foram delimitados por Kunz, portanto,

[...] a vida se refere às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência (KUNZ, 2012b, p.20).

A '**linguagem e movimento**' é outro elemento apresentado por Kunz (2012b, p.40) para sugerir atividades para o 'conhecimento de si' (do aluno) como categoria didática. Desse modo, ele diz que *para recuperar um entendimento de mundo e dos outros pelas expressões comunicativas de movimentos e com isso um melhor conhecer a si de crianças e jovens*, considera que seja necessário



praticar mais a fala sobre os acontecimentos, vivências e experiências nas atividades com *movimentos, esportes e jogos*. Assim, Kunz (2012b, p.41) explica que

[...] aos jovens deve ser dada a oportunidade de narrar, de construir e interpretar, suas atividades, seu imaginário, enfim, sua história. Não é tarefa fácil, pelas razões [...] como a superinflação dos sentidos de visão e da audição no mundo social e cultural, incluindo a escola. Assim, a articulação de argumentos pelos símbolos da linguagem falada exige certos conhecimentos e habilidades que a mera repetição e imitação, não só de atividades práticas, mas da própria linguagem, impedem o seu pleno desenvolvimento.

A importância da fala, do expressar-se por meio da linguagem falada é um meio de desenvolver compreensões, olhares, sensações e discursos diferentes aos sempre produzidos e reproduzidos por diversos meios, principalmente mídias sociais e televisão, ou seja, é uma forma de incentivar os alunos na elaboração e ‘produção’ de pensamentos próprios a partir de suas vidas, experiências e vivências que são únicas, nenhuma igual à outra. Pode-se também, a partir dessa realidade, conhecer-se melhor, conviver e manifestar-se no mundo de forma mais autêntica, de forma emancipatória.

Quanto a ‘**arte, desenho e movimento**’, mais um elemento apresentado por Kunz (2012b, p.43-45) para sugerir atividades para o ‘conhecimento de si’ (do aluno) como categoria didática, o autor explica que

A introdução da arte e do desenho juntamente com as atividades de movimentos, esportes e jogos para a criança e os jovens é de fundamental importância e constitui-se em mais uma e diferente forma desses(as) alunos(as) encontrarem-se com o mundo, os outros e consigo mesmos de uma forma mais autônoma e integral. [...] Considero, ainda, essa temática, fundamental para estimular o imaginário e a fantasia na criança e no jovem e que são aspectos imprescindíveis para uma atividade intelectual e corporal criativa (KUNZ, 2012b, p.43-44).

Nesse sentido, ele sugere como uma das atividades práticas o desenho

[...] não para treinar essa arte ou os traços estéticos do desenho e assim servir de subsídio para a disciplina de Educação Artística, mas, sim, simplesmente para aproveitar mais uma instância e capacidade de grande importância para o expressar-se do(a) aluno(a) de forma autônoma e leva-lo(a) a descobertas de si que, por excessiva orientação externa, exigências do mundo moderno, ele desconhecia (KUNZ, 2012b, p.44).

Kunz (2012b, p.48-49) indica ‘**movimento e natureza**’ como outro elemento que sugere atividades para o ‘conhecimento de si’ (do aluno) como categoria didática.

Esse é mais caso em que cada professor(a), em sua situação e contexto, deve descobrir o que e como incluir o tema como conteúdo de aula. Considero, apenas, a tematização de movimentos e natureza, independentemente de como ela for tratada em aula, é de enorme importância para a categoria didática em estudo: o conhecimento de si. O encontro com a natureza a partir de diferentes formas de um “se-movimentar”, que pode ser desenvolvido a partir da literatura anteriormente indicada ou mesmo dos exemplos da literatura pedagógica crítica em Educação Física, possibilita, com certeza, aos alunos(as) um acesso de grande valor às vivências e experiências para um modo de viver que desperta suas sensibilidades adormecidas ou reprimidas, contribuindo, assim, decididamente, para o seu *conhecer a si* (KUNZ, 2012b, p.49).

Na adaptação do quadro de Kunz (2014, p.46) que apresenta as categorias trabalho, interação e linguagem e suas respectivas competências objetiva, social e comunicativa, faz-se uma sugestão quanto ao meio ambiente na Educação Física escolar:



Categorias Aspectos	TRABALHO	INTERAÇÃO	LINGUAGEM
Aspectos dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de sentido/significado para a aquisição de habilidades ao movimento corporal em ambientes naturais e modificados de acordo com o contexto	Ter acesso a relações com diferentes seres vivos, diferentes ambientes e elementos naturais, sociais, culturais, modificados e não naturais, do determinado contexto em que está inserido.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e linguísticos que transcendem o contexto em que está inserido e os que diferem do habitual.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas relacionadas às atividades comuns e atípicas de seu cotidiano em meio ambiente natural ou modificado.	Possibilitar experiências para assumir de forma consciente papéis sociais e a oportunidade de reconhecer a inerente necessidade de <i>se-movimentar</i> .	Possibilitar o aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para as diferentes realidades de meio ambiente, seja natural ou modificado, e tudo o que nele existe, por meio do se-movimentar, dos movimentos, dos jogos e dos esportes de forma efetiva e autônoma com vistas ao viver bem em qualquer fase da vida.	Capacitar para um agir solidário/cooperativo, cuidadoso/prudente e participativo.	Desenvolver capacidades criativas e explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
Competência	OBJETIVA/TÉCNICA	SOCIAL	COMUNICATIVA

Para Mayer (1987a apud KUNZ, 2014, p.46-47),

essas três categorias formam a mediação de conteúdos entre os alunos enquanto sujeitos em desenvolvimento e a realidade do mundo. O sujeito aprende e se desenvolve, mas também o mundo se transforma à medida que passa a ser cada vez mais conhecido, preservado, dominado e destruído pelo homem. Assim, um ensino que se concentra em apenas uma dessas três categorias torna-se uma “redução de complexidade” e tem consequências sobre o futuro desenvolvimento do jovem educando.

Quanto às **competências objetiva, social e comunicativa**, devem ser desenvolvidas a partir da constituição do processo de ensino pelas três categorias trabalho, interação e linguagem. Nessa compreensão, Kunz (2014, p.47-49) explica cada uma:

Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

Aqui se acrescenta, para agir de forma bem-sucedida no meio ambiente, na natureza, na comunidade onde vive e consigo mesmo.

Enquanto **competência social** penso, especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. [...] Uma aula coeducativa se diferencia assim enormemente de uma aula “coinstrutiva” [...], a competência social deverá contribuir para um agir solidário e



cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentirem-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isto, naturalmente, não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem (grifo nosso).

Quando Kunz diz que a partir da competência social o aluno deve adquirir conhecimentos e esclarecimentos para entender as relações socioculturais do contexto em que ele vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem na sociedade, no esporte, como esses se estabelecem para atender a diferentes expectativas sociais, nesse estudo destaca-se a necessidade de voltarmos para essa competência o olhar para a temática ambiental, para o que diz respeito ao meio ambiente, propiciando um local (Educação Física escolar) e um caminho (educação ambiental). Nesse sentido, pode-se, a partir da competência social, conduzir os alunos, a partir de diferentes aulas e estratégias de ensino, a compreender, antes a conhecer, a ver, também a discutir sobre a vida, o meio ambiente e suas relações, para poder ter uma compreensão e, assim possivelmente, uma reflexão-ação diante das diferentes realidades e peculiaridades locais, do entorno da escola, do entorno do bairro, diante da realidade local, nacional ou então global que incide sobre a vida de todos.

Destaca-se que essa situação não acontece ou não aconteceria somente a partir do esporte, nas aulas de Educação Física na escola, mas sim a partir dos diferentes conteúdos que a Educação Física pode trazer ou traz em sua proposta de ensino-aprendizagem, mesmo que esses conteúdos sejam determinados muitas vezes pela aderência do professor, por sua identificação, pela orientação político pedagógica da escola, do estado, do governo federal ou de outras situações. Com isso, sabe-se que há diversas identificações e ações de incidência de conteúdos dentro do componente de Educação Física, independente de quais sejam, acredita-se que é possível fazer esse diálogo e que este possa trazer superações e reflexões.

Quando Kunz cita que uma aula coeducativa se diferencia de uma aula coinstrutiva, ele dá o exemplo de aulas em que na mesma sala/aula estão juntos meninas e meninos. Seria esdrúxula e exemplificação se não recorrêssemos à reflexão, isso porque hoje é comum estarem juntos nas salas de aula, apesar, de nem sempre o estarem nas aulas de Educação Física, infelizmente. Para pensarmos nas mudanças que podem trazer, que trouxeram ou que poderão assim o fazer, vamos imaginar as salas de aula e as aulas somente com meninos e somente com meninas ou somente com LGBTs ou alunos com outras identificações? Há consequências nisso? Houve avanços, retrocessos, mudanças de comportamento, incentivos à autorreflexão e compreensões do particular e/ou do todo a partir dessa realidade? O que podemos aprender com a diversidade, com a diferença, com a criatividade, com o estranho a nós? É possível ou necessário aprender?

Kunz (2014, p.48-49), ao falar sobre a **competência comunicativa** lembra que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano. Sobre esta competência ele afirma:

Para o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória como aqui pretendo, o desenvolvimento da competência comunicativa exerce um papel decisivo. Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas a competência na Educação Física e Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser



compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida. [...] A linguagem no esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se-movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes.

Nesse sentido da competência comunicativa, os conteúdos apresentados e trabalhados no componente curricular de Educação Física podem contribuir para o conhecimento e para a intervenção onde esse aluno está inserido. Importante perceber que algo próprio da Educação Física escolar está nessa capacidade comunicativa, seja por meio do se-movimentar – como foi trabalhado anteriormente no primeiro capítulo –, também por meio de outras expressões do movimento e do corpo, sejam elas verbais, figuradas, por meio de imagens, figuras etc. retratados pelos alunos durante as aulas, no cotidiano escolar e fora dele.

2.4.1 MA na EFE: alguns desafios manifestos

O quadro é complexo, mas por isso mesmo deve ser tomado como um desafio e não como um alibi para a não ação (BRACHT et al., 2007, p.133).

Entre os desafios manifestos para a interlocução entre Educação Física escolar e Meio Ambiente, alguns:

- Entre os professores de Educação Física há a dificuldade de se colocar permanentemente em formação, isso porque, esbarram em problemas de ordens diversas como escassez de tempo, falta de motivação, dificuldades financeiras, ausência de incentivo e valorização profissional, carência de condições político-institucionais etc. Além disso, a compreensão sobre a importância que o professor tem de seu trabalho e sobre os saberes que julga relevantes para sua atuação, também devem ser considerados;
- Por vezes, a formação acadêmica dos professores é a básica da graduação ou muito específica a partir de uma especialização/outros cursos similares, que trazem maior segurança e comodidade para se fixar em algum(ns) específico(s) conteúdo(s) ou estratégia de ensino;
- Dicotomiza-se alguns elementos, por exemplo: esporte ou brincadeiras, corpo ou mente, teoria ou prática, particular ou geral, saúde ou educação, coletivo ou individual etc., dificultando a compreensão que extrapole o tempo presente, os próprios interesses, a disjunção da existência dos seres vivos com seu meio, o ter, o ensimesmamento, entre outros;
- A ênfase na busca pelo corpo “belo” e perfeito no aspecto exterior (forma física), acentuada pelas mídias de comunicação, pela indústria de cosméticos, por empresários de clínicas estéticas e pelo distanciamento da compreensão de beleza e da importância inerente ao próprio corpo e à vida;
- Priorização do desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades físicas e/ou esportivas, dando ênfase à saúde física e/ou mental;
- Acomodação no sentido ser conveniente se fazer o que sempre se fez e/ou já se sabe.

Nóvoa (1997a, p.27 apud BRACHT et al., 2007, p.84) infere que

é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.



Segundo a PNEA (Lei 9.795/1999), a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, devendo os professores, em atividade, receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Pode-se observar, no cotidiano escolar dos estudantes do EM, que a **seleção de conteúdos** e sua ‘aplicação’ resulta, por vezes de decisões por afinidades pessoais de formação e de identificação com alguns conhecimentos, de forma que o que está preconizado no projeto pedagógico do curso nem sempre é o que se ensina e aprende na escola. De forma que, o que está na lei ou em qualquer embasamento legal, para a prática educativa da EF escolar, não quer dizer que seja realidade, por melhor que seja a legislação.

Quanto aos conteúdos que podem ou já são trabalhados nas mais diversas áreas do conhecimento, Abreu (2009, p.1888) aborda os estudos de Raymond Williams (apud FORKIN, 1993, p. 34) e Lopes (1999, p. 87) o qual afirma que o processo de seleção dos conteúdos escolares passa pela cultura que permanece na memória coletiva de uma sociedade. Para ele, uma sociedade lida com as heranças do passado de três maneiras distintas: integrando uma parte à cultura humana universal; documentando outra parte em arquivos; e, simplesmente rejeitando tudo o mais. A esse processo de construção da memória cultural de um grupo ele denominou tradição seletiva, que não ocorre simplesmente sob motivações intrínsecas, mas envolve grandes variações históricas, sofrendo e traduzindo *a pressão de todos os tipos de interesses sociais*”, num “*processo contínuo de seleção e re-seleção*”.

Depreende-se, com preocupação, que os temas/conteúdos trabalhados dependem tanto de elementos abstraídos ao professor (legislações, políticas de governo, planos curriculares etc.), como de interesses e afinidades pessoais, sendo que qualquer um desses elementos nem sempre o que é trabalhado vai ao encontro da realidade e necessidade dos alunos, e nem os instiga a refletirem sobre a dinâmica e acontecimentos socioambientais, políticos, econômicos, entre outros. Por vezes, os jogos, esportes e outros conteúdos da cultura de movimento que já existem naquela comunidade onde a escola está inserida não são “vistos”, muito menos valorizados, e estes, geralmente são manifestações concretas e cotidianas de temas/conteúdos para a Educação Física escolar imbricados ao meio ambiente.

As **escolas** não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos, destaca Bracht et al. (2007, p.85). Bracht et al. (2007, p.126) trata sobre a formação/atuação dos professores, como *objeto de polêmica ao se debater o problema da mudança ou inovação pedagógica*. Aqui ele explica que se refere

à relação entre a influência ou grau de determinação de elementos macro (políticas públicas, ações governamentais de âmbito federal, estadual e municipal, com suas diretrizes, política de pessoal, fornecimento de infraestrutura, bem como suas sobre determinações macroestruturais de ordem econômica e política), e de elementos micro (a sala de aula, o professor, a escola e sua administração, etc.).



Bracht et al. (2007, p.126) cita, nesse sentido, o enfoque tecnológico, uma das vias para a inovação ou mudança pedagógica que dificulta o trabalho do professor. Segundo Gil (1999, p.33-35 apud BRACHT et al., 2007, p.126),

por um lado o poder público tende, no âmbito das reformas educacionais, a dar um tratamento de caráter tecnológico à questão, na qual, a partir da crença nas possibilidades científicas de orientar o ensino de forma sistemática e racionalmente, as reformas são pensadas centralmente, cabendo aos professores executá-las, e em caso de insucesso culpa-se os docentes por não terem sido sabido leva-las à prática.

Ainda, Gil (1999, p.35 apud BRACHT et al., 2007, p.126-127) aponta dois outros enfoques, além do tecnológico:

a) a concepção política, em que a inovação é objeto de conflitos e compromissos. Neste caso, a realidade não é entendida como uma soma de esforços, tal como propõe a perspectiva tecnológica. A cooperação não é considerada algo automático, mas como resultado da negociação e do compromisso. E b) a perspectiva cultural, que considera os distintos setores envolvidos em uma inovação como partes integrantes de distintas culturas ou subculturas que representam conflitos de valores que adotam significados diferentes da realidade.

De acordo com KUNZ (2012a, p.126-127), em geral, as **deficiências da Educação Física** podem resumir-se em três diferentes aspectos, conforme segue:

1) Uma orientação pedagógico-educacional, fundada numa concepção crítico-progressista, não se faz presente. Também não se pode reconhecer como orientação pedagógico-educacional o fato de a Educação Física atender mais aos interesses da minoria – dos alunos com talento esportivo – em prejuízo da grande maioria de “não talentosos”. Por último, não se pode considerar como atividade pedagógica ou educacional responsável o fato de a Educação Física desconsiderar as condições da competência motora dos alunos e nem mesmo seus interesses e chances numa coparticipação nos processos de decisão da aula;

2) O mundo vivido e respectivo mundo do movimento praticamente não são levados em consideração. Os alunos manifestam também interesses e necessidades de movimentos e jogos fora do contexto escolar, o que na maioria das vezes não podem desenvolver nos mesmos padrões do esporte escolar, e isto, em geral, pela falta de espaço e material adequado, e até mesmo porque os mesmos não têm interesse por esta atividade. Além disto, a Educação Física não tem se preocupado em desenvolver inovações que possam contribuir para o desenvolvimento de movimentos e jogos no dia a dia do aluno fora da escola, que pela sua atratividade pudesse ajudar no desenvolvimento e descoberta de um repertório cada vez maior de brincadeiras e jogos;

3) A transmissão de um limitado repertório de movimentos e jogos ocorre por meio de um processo de ensino-aprendizagem sem qualquer planejamento prévio. À medida que as condições do espaço e material esportivo permitem, a Educação Física concentra suas atividades na especialização para um mínimo de modalidades esportivas, e quando isto não for possível, ela se concentra nas atividades do condicionamento físico. Esta estrutura de transmissão sem planejamento causa a impressão de que o professor considera a aula uma prática rotineira do seu cotidiano, sem se perceber da responsabilidade educacional de sua atitude profissional.

KUNZ (2012a, p.158) diz que “a crítica atual sobre a Educação Física e os esportes transcende às especificidades da área. Tenta-se interpretar a mesma como parte de um sistema



maior, socioeducacional e sociopolítico-econômico. Esta análise entende que a Educação Física tem servido, dentro do sistema educacional, mais para reproduzir as contradições e injustiças sociais do que para mudar esta situação.

De forma que, *assim como a escola não pode desvencilhar-se das estruturas sociais de dominação, também o ensino não deve subestimar as estruturas de dominação que a própria escola como instituição contém* (KUNZ, 2012a, p.234).

[...] uma **concepção de ensino aberto às experiências**, como aqui proposto, torna-se, de certa forma, dependente da abertura que a instituição escolar oferece, bem como do próprio grau de democratização sociopolítico. Embora, também, a democratização das estruturas do sistema escolar não possa ficar simplesmente esperando que um certo nível de democratização no contexto sociopolítico venha a ocorrer para só então poder atuar (KUNZ, 2012a, p.234, grifo nosso).

2.4.2 MA na EFe: diálogo estratégico e em potencial

Uma das vias para esse diálogo, poderia ser a discussão sobre a formação de professores, no entanto, aqui se infere apenas alguns elementos que podem contribuir para essa reflexão. Nesse sentido, Nóvoa diz que a formação de professores precisa passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. De acordo com Nóvoa (1997b, apud BRACHT et al., 2007, p.84 e 85),

a formação passa por um processo de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa pela sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Bracht et al. (2007, p.129), explica que uma das características importantes vinculadas à ideia do professor pesquisador e reflexivo é a busca do trabalho coletivo ou o entendimento da escola como um coletivo organicamente articulado, o que permitiria a valorização da autonomia dos professores enquanto um agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização das relações intraescolares. Nesse sentido, destacamos que ao trazer o termo 'orgânico' compreendemos o trabalho por modularidade, ou seja, pela unidade complementar entre competição e cooperação, na escola entre professores, entre professores e outros colaboradores internos à escola, entre todos esses e a comunidade externa, entre todos e os alunos etc.

Kunz (2012a, p.128) salienta que *perspectivas de mudanças realmente desejáveis deveriam começar pela superação das deficiências* – apontadas por Kunz e aqui já apresentadas. Para tanto, ele afirma que

é necessário ao **professor de Educação Física refletir mais sobre as suas atividades de ensino**. Mudanças e inovações fundamentadas só poderão ser desenvolvidas quando estas **perspectivas puderem ser teoricamente legitimadas**. Isto requer inicialmente que a **disciplina possa ser interpretada realmente como um componente curricular do sistema de ensino, com tarefas pedagógico-educacionais relevantes a cumprir**. Deverá ser vinculada às demais funções pedagógico-educacionais da escola, portanto (grifo nosso).

Na Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), artigo oitavo, diz que as atividades vinculadas à Política Nacional de EA devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio de quatro linhas de atuação inter-relacionadas:



a capacitação de recursos humanos, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações e a produção e divulgação de material educativo. Dessa forma, é possível verificar possibilidades de planejamento de práticas que abordem o Meio Ambiente nas aulas de Educação Física e além das aulas. Quanto à capacitação de recursos humanos, a Lei traz que, deve-se voltar para a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, sendo assim uma demanda possível e necessária para os profissionais de Educação Física licenciados.

Esta Lei ainda aponta outros elementos. Quanto às ações de **estudos, pesquisas e experimentações**, no que pode ser realizado nas aulas de EF, devem voltar-se para o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; a **difusão de conhecimentos, tecnologias e informações** sobre a questão ambiental; o **desenvolvimento de instrumentos e metodologias**, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental; a busca de **alternativas curriculares e metodológicas de capacitação** na área ambiental; o **apoio a iniciativas e experiências** locais e regionais, incluindo a produção de material educativo.

Kunz (2012a, p.128) também fala da **Educação Física como uma prática interdisciplinar**, em que os conteúdos desenvolvidos por ela *deverão ter um papel decisivo na síntese da totalidade de conhecimentos desenvolvidos na escola, e que só um trabalho interdisciplinar e não no sentido compartimentado pode produzir*. De forma que, apoia-se a viabilidade para o diálogo entre MA e EFe, sendo um dos caminhos a Educação Ambiental.

Tendo por orientação a Resolução nº2/2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, os artigos 5 e 6 corroboram a perspectiva de abordagem e prática sobre o Meio Ambiente nas aulas de Educação Física, assim traz a referida Resolução

Artigo 5º. A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. Artigo 6º. A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

A Educação Física escolar, nos PCNs, é focalizada como uma área de ensino importante nas reflexões sobre as questões ambientais:

As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte ganham importância fundamental por constituírem instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente (BRASIL, 1997, p. 49, apud ABREU, 2009).

Kunz (2012a, p.128) diz que *há a necessidade de se entender inicialmente o aluno como sujeito de sua própria ação, e colocar o movimento humano no centro do processo ensino-aprendizagem, e não o esporte*. Desse modo, as mudanças deverão atingir, de forma decisiva, tanto o conteúdo e os objetivos, quanto a metodologia do ensino.

Tratar do meio ambiente no universo escolar envolve a compreensão de conceitos que transmitam do particular ao coletivo; do imediato às projeções de médio e longo alcance; das reduções até a complexidade; da mudança de comportamento individual às alterações das



estruturas sociais; da revisão das missões desempenhadas pelo indivíduo às das instituições e nações (MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.108).

A busca por elementos do cotidiano escolar, juntamente com a realidade do entorno da escola, é necessária para uma compreensão mais efetiva e concreta do tempo presente, suas relações, forças de produção e gestão, situação e teia político-econômica, impactos e razão de existir do meio ambiente natural e modificado, por consequência, as consequências da ação antrópica nessas realidades.



III. EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE NO IFRR/CBVZO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS

Na etapa final da Educação Básica, rumo ao Ensino Superior, ao mercado de trabalho etc., a EF escolar pode – e deve – atuar como área de conhecimentos e experiências que indiquem práticas cotidianas positivas tanto para os alunos, quanto para todo o meio ambiente do qual constituem.

Como instituição de ensino, os Institutos Federais, além de promover o ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, podem mediar conhecimentos e sensibilizar quanto a temática ambiental, desenvolvendo ações individuais ou coletivas que possam propiciar práticas de reflexão, discussão e ações entre seus servidores, alunos e comunidade externa, podendo ampliar esse alcance de tratamento de questões que dizem respeito aos campos da Educação Física e do Meio Ambiente.

As DCNEA (2012, artigo 6º) apresentam que a EA deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Pauta-se esse capítulo de forma que se possa conhecer e indicar possibilidades de discussão e atuação, a partir da Educação Física escolar, à temática ambiental nas turmas de Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO.

3.1. O IFRR/CBVZO e a temática ambiental

Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado de Roraima (2010 apud IFRR, 2014, p.49), a população do estado, em sua grande maioria, é jovem, na faixa de 0 a 29 anos, o que representa 62,75% do total, ficando acima da média do Brasil, que é de 50,99%. Sua concentração está na capital, Boa Vista, que detém 63,1% da população por ser cidade polo da Amazônia Ocidental. Além dessa concentração na capital, verifica-se um adensamento na zona urbana do Estado, o qual, em 2010, chegou a 76,1%, pressionando a demanda por serviços públicos nas áreas de educação, saúde e infraestrutura.

De acordo com os Planos Pedagógicos dos Cursos TIEM/CBVZO (IFRR, 2017), Boa Vista é um município estritamente urbano, sendo que, de sua população total de 332.020 habitantes, conforme estimativa do IBGE para 2017, 75% de seus habitantes estão localizados na Zona Oeste, a região mais populosa. A Zona Oeste tem, portanto, uma área que apresenta grande demanda para os cursos a serem oferecidos pelo IFRR / *Campus* Boa Vista Zona Oeste.

O IFRR apresenta uma estrutura *multicampi*, hoje com uma unidade administrativa (Reitoria) e cinco unidades de ensino: *Campus* Amajari, *Campus* Avançado do Bonfim, *Campus* Novo Paraíso, *Campus* Boa Vista e *Campus* Boa Vista Zona Oeste. Esses *campi* estão localizados, respectivamente: no norte, nordeste e sul do estado, na capital e na periferia da capital. Desses *campi*, somente o *Campus* Avançado do Bonfim não oferta cursos de nível TIEM, dos quais compõem a base curricular de formação dos alunos, os componentes curriculares da área básica, entre eles a Educação Física.



Dessa forma, verifica-se a expressiva demanda para a Educação Básica no estado, por conseguinte, para o IFRR/CBVZO quanto a oferta de cursos TIEM. De forma que, vê-se uma oportunidade de inserção, na ementa de EF, de estudos e temas referentes ao MA e que sejam relevantes para o equilibrado desenvolvimento da instituição e da comunidade extraescolar, possibilitando ainda estender-se ao da capital e do Estado de Roraima.

Dentro do perfil institucional do IFRR apresenta-se como Missão:

promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o **desenvolvimento sustentável** (IFRR, 2014, p.17, grifo nosso).

Os Valores do IFRR, indicados também no perfil institucional, são: ética, compromisso social, gestão democrática, excelência, **sustentabilidade**, respeito à diversidade e à justiça (IFRR, 2014, p.17). Depreende-se do perfil institucional, a necessidade de serem tratadas questões relacionadas ao meio ambiente a partir do ensino, em articulação com a pesquisa e a extensão, a fim de que o IFRR cumpra sua missão e exerça os valores elencados no cenário local de Roraima, em suas diversas ações e locais de atuação.

3.2. Educação Profissional de Nível Médio no IFRR

Ao sair do ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, os estudantes do IFRR precisam ser, além de iminentes acadêmicos e técnicos capacitados, cidadãos críticos, sendo capazes de: reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998 apud DARIDO, 2011, p.33).

Quanto ao Ensino Técnico Profissional (ETP), Horn (2014, p.21) enfatiza que o mesmo visa à formação para o trabalho. Para o EM, a LDB/1996 determina:

etapa final da educação básica, o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, tendo como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Artigo35).

Horn (2014), em sua dissertação, faz uma síntese de pesquisas sobre o ensino da Educação Física nos IFEs, sendo que só foi encontrada uma referência a temática ambiental realizada por um professor participante do referido estudo de dissertação. Em uma das pesquisas, Barros Júnior (2010 apud HORN, 2014, p.22) entende que a Educação Física engloba diversas realidades, na qual os saberes, as práticas dos professores e o os conteúdos trabalhados nas aulas também aparecem distintos.

O ensino da Educação Física, nas diferentes instituições federais de ensino profissionalizante, não possui uma identidade comum. Cada instituição aponta suas práticas pedagógicas a partir de seus contextos, das experiências do cotidiano e formações profissionais derivadas de momentos históricos distintos. Identificam-se conteúdos do



esporte, do jogo, da dança, das lutas e das ginásticas sob diversas abordagens (BARROS JUNIOR, 2010, p.33 apud HORN, 2014, p.22).

O IFRR/CBVZO é uma unidade de ensino nova. De acordo com o site do IFRR (s.d.), o Governo Federal vem expandindo a Rede Federal de Educação Tecnológica por meio da criação de novos Câmpus. O IFRR foi contemplado com essa expansão, iniciando a construção do Câmpus Boa Vista Zona Oeste, por meio da autorização publicada no Diário Oficial da União – DOU nº 1.286, de 23 de outubro de 2012, permitindo assim o início do processo de implantação dessa nova Unidade de Ensino na Capital do Estado de Roraima, sendo que em 2013 o CBVZO teve seus primeiros alunos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.

Assim, o IFRR, objetivando garantir o atendimento dos interesses da comunidade na qual está sendo implantado o Câmpus Boa Vista Zona Oeste, fazendo com que a comunidade identifique-se com a Instituição, efetivou parceria com o Governo do Estado de Roraima, por meio da Secretaria de Estado de Educação, para disponibilização de espaço físico para funcionalidade deste Câmpus na Escola Estadual Elza Breves de Carvalho, localizada na Rua CC 15, nº 204, Bairro Senador Hélio Campos, Boa Vista (IFRR, s.d.).

Com a necessidade de saída do IFRR/CBVZO das dependências da Escola Estadual Elza Breves de Carvalho, o *campus* passou a funcionar em ambientes compartilhados nos prédios de funcionamento do IFRR/CBV e Reitoria, com a equipe pedagógica e de ensino em uma e a administrativa em outra, distribuída nestas duas unidades do IFRR, respectivamente. No início deste ano de 2018, as atividades do ano letivo já iniciaram na nova e própria instalação do IFRR/CBVZO, ainda não finalizada, com a mudança de toda equipe de servidores e alunos.

Sendo que, no ano de 2016, o IFRR/CBVZO efetivou a matrícula das cinco primeiras turmas de TIEM, em regime letivo modular – Comércio e Serviços Públicos – que no primeiro semestre de 2018 somavam 123 alunos, em turmas de Módulo 4 e 5 (ANEXO 01). Neste ano de 2018, cinco novas turmas de TIEM deram início em regime letivo anual – Comércio e Serviços Públicos – com 112 alunos (ANEXO 01).

3.3. Educação Física e Meio Ambiente no IFRR/CBVZO: diagnóstico

Dada a importância da temática ambiental para a formação (mais próxima da) integral e para a contextualização do currículo escolar, como uma dimensão a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, no sentido de promover reflexões e ações quanto à realidade socioambiental, é notável realizar esse estudo diagnóstico sobre a Educação Física e o Meio Ambiente.

A visão legal, quando confrontada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética (PCNs+, 2002, p.33).

A Educação Física escolar ao considerar a temática ambiental pode trazer subsídios para o “enfrentamento” da realidade socioambiental local, bem como política, econômica e demais realidades humanas inerentes a realidade dos alunos. Como escola, busca-se sensibilizar os alunos sobre a importância de se ter um meio ambiente equilibrado, independente de qual disciplina seja.



3.3.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO (IFRR, 2015 e 2017) – são dois cursos atualmente, Serviços Públicos e Comércio – tanto dos regimes letivos modular, quanto anual, trazem que

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Tem como visão de futuro permanecer em constante evolução enquanto instituição de formação profissional e servir como referência para as áreas de educação, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, oferecendo serviços com qualidade, a partir de uma gestão moderna, participativa e dinâmica, **sintonizada com o mundo do trabalho, com os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e as políticas ambientais, valorizando o ser humano em todas as suas potencialidades e considerando as diversidades** (grifo nosso).

Esses Projetos (IFRR, 2015 e 2017) apresentam que

O IFRR tem como proposta articular e integrar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, bem como promover uma formação contextualizada em princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Encontram-se nos PPCs – dos cursos de Serviços Públicos e de Comércio – algumas referências relacionadas ao meio ambiente, de forma direta ou indireta, a partir de termos como sustentabilidade, ecologia, natureza, ambiente e outras a partir desses radicais, as quais podem apontar possibilidades para a realização de atividades em conjunto entre a Educação Física e outros componentes curriculares, entre outras atividades. Tais referências seguem:

- Nos PPCs dos **dois cursos** e dos **dois regimes letivos** aparece:

- em um dos Objetivos Específicos: *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente e considerando a diversidade sociocultural;*
- no item ‘Conselho de Classe’: *O Conselho de Classe, cuja finalidade é analisar os problemas educacionais da turma integralmente e os referentes às diferenças individuais e ambientais dos discentes, reunir-se-á [...];*
- na ementa do componente curricular de Biologia: *Ecologia: conceitos básicos, teias e cadeias alimentares, fluxo de energia, ciclos biogeoquímicos, relações ecológicas entre os seres vivos, biomas, sucessão ecológicas e relação humana com o meio ambiente (implicações e consequências);*
- na ementa do componente curricular de Educação Física: *Definição, tipos e desenvolvimento de atividades físicas na natureza e suas implicações no Meio Ambiente;*
- na ementa do componente curricular de Química: *As ciências naturais;*
- na ementa do componente curricular de Geografia: *Impactos/Problemas ambientais no campo; Impactos ambientais urbanos; Ecossistemas, formações vegetais e biomas;*
- na ementa do componente curricular de Sociologia: *Política e meio ambiente;*
- na Bibliografia básica do componente curricular de Educação Física;



- na Bibliografia complementar dos componentes curriculares de Biologia, Geografia e Química;
- Somente no PPC de **Serviços Públicos no regime letivo modular** aparece:
 - na ementa do componente curricular ‘Plano Diretor’: *Sustentabilidade e meio ambiente. Sistemas interdependentes. Qualidade de vida das populações e processos não sustentáveis. Sustentabilidade X Degradação*. É um componente que faz parte da Formação Profissional, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas. Para o regime letivo anual, a ementa deste componente é outra, não constando nenhum desses conteúdos referidos;
- Somente nos PPCs de **Comércio, nos dois regimes letivos** aparece:
 - no componente curricular ‘Ética, Cidadania e Meio Ambiente’. *A Importância da Gestão de Recursos Ambientais; Desenvolvimento sustentável; Responsabilidade socioambiental nas organizações; Certificação ambiental*. É um componente que integra a Parte Diversificada, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas;
 - na ementa do Componente Curricular de ‘Fundamentos de Administração’: *Os ambientes interno e externo das empresas*; É um componente que integra a Formação Profissional, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas;
 - na ementa do Componente Curricular de ‘Plano de Marketing’: *Design de ambiente; Vitrines. Análise Ambiental: ambientes econômico, demográfico, político-legal, sociocultural, natural, tecnológico e competitivo*. É um componente que integra a Formação Profissional, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas;
 - na ementa do Componente Curricular de ‘Logística’: *Logística reversa*. É um componente que integra a Formação Profissional, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas;
 - na ementa do Componente Curricular de ‘Estratégia Empresarial’, no regime letivo modular conta: *Condicionantes estratégicos: ambiente organizacional, avaliação dos ambientes e construção de cenários. Análise ambiental*. Já na ementa deste componente, no regime letivo anual, a referência direta conta de *Análise Situacional: Ambiente interno e externo*. É um componente que integra a Formação Profissional, da Matriz Curricular do Curso, com 40 horas;
 - na Bibliografia complementar do componente curricular de ‘Ética, Cidadania e Meio Ambiente’ e ‘Logística’;
- Nos PPCs de **Comércio e Serviços Públicos, somente no regime letivo anual** aparece:
 - na ementa do componente curricular de Geografia: *Políticas ambientais*;
- **Exceto** no PPC de **Serviços Públicos modular**:
 - na ementa do componente curricular de Geografia: *Problemas ambientais no campo; Impactos ambientais no solo*;
 - na Bibliografia complementar do componente curricular de História.
- Somente nos PPC de **Serviços Públicos modular** aparece:
 - na ementa do componente curricular de Geografia: *Consciência ecológica e o desenvolvimento sustentável*.



Nota-se nos documentos institucionais, esses que são mais basilares e próximos da nossa atuação em sala de aula, a premissa e a viabilidade para articular, entre diferentes componentes curriculares. Também se estende à possibilidade de estratégias de ensino variadas e a outras atividades escolares acadêmicas que tragam a temática ambiental para as discussões do cotidiano escolar, não porque a legislação impõe ou sugere, mas por que é necessária para a vida do ser humano, para a vida no planeta. Assim como os PPCs trazem, em todos eles, quando fala da proposta do Instituto Federal de Roraima em articular e integrar para formação acadêmica, tanto a preparação para o trabalho, bem como promover a formação que seja contextualizada entre princípios e valores que possam fortalecer a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida e não tem como deixar de pensar sobre o meio ambiente natural e modificado nessa ótica.

3.3.2 Aulas de Educação Física

O primeiro planejamento do ano realizado para as aulas do primeiro semestre de 2018, tanto para as turmas de terceiro quanto para as de primeiro ano, consta nos Planos de Ensino, em anexo (APENDICE D e E). Porém, a partir da necessidade de realizar algumas alterações devido às condições de infraestrutura, tempo hábil para efetivação de determinadas atividades, disponibilidade de recursos materiais e outras, o planejamento – flexível – foi atualizado. Dessa forma, algumas das atividades realizadas são apresentadas e discutidas conforme segue.

3.3.2.1 Atividades externas – turmas do primeiro e do terceiro ano

Durante o planejamento das aulas do semestre foram pensadas em **quatro atividades externas** – fora da escola, aqui apresentadas na ordem de necessária mobilização e empenho pessoal e institucional, do mais acessível ao menos, segue:

- 1ª. Caminhada no entorno da escola;
- 2ª. Aula de Atletismo;
- 3ª. Visita em uma área do Exército Brasileiro em que se realizariam atividades simuladoras de sobrevivência na selva e outras relacionadas a preservação e cuidado com a natureza;
- 4ª. Visita ao Parque Nacional do Viruá, no Município de Caracará, na qual seriam realizadas observações, caminhada informativa com guia local, trilha sensorial e outras atividades disponíveis no período da atividade. Esta atividade seria realizada com, pelo menos 1 ou 2 turmas no primeiro semestre e com as demais ao longo do ano.

A **primeira atividade** foi realizada com o objetivo de possibilitar aos alunos do IFRR/CBVZO observar e conhecer as adjacências da própria escola, para então poder refletir sobre algumas práticas e atividades na Educação Física, na escola e na sociedade, não só como aluno aprendiz, mas como aluno responsável por seus comportamentos, a partir de um olhar mais próximo sobre as realidades socioambientais. Essa atividade também foi pensada devido a mudança para o novo prédio do IFRR/CBVZO ter sido realizada nesse primeiro semestre de 2018, já que antes, os alunos do terceiro ano, estudaram numa realidade e inserção diferente: nas instalações do IFRR/Campus Boa Vista, considerado centro da capital e com toda infraestrutura necessária para as



atividades práticas de Educação Física (piscina, quadras pedagógica e poliesportiva, pista de Atletismo, campo futebol, quadra de vôlei de areia, academia) e demais atividades escolares como biblioteca, laboratórios, refeitório, complexo de Artes, variados ambientes de convivência, coordenação de apoio ao estudante com atendimento médico etc. Porém, principalmente, com o objetivo de olhar para a realidade local, do bairro Laura Moreira (mais conhecido como Conjunto Cidadão) e Zona Oeste da capital, onde o CBVZO está localizado e onde é nossa (escola) *locus* de existência e incidência, ainda a fim de que os alunos possam perceber as possíveis demandas daquela área, estendendo-se para o Município de Boa Vista, possibilitando refletir e agir sobre determinada(s) necessidade(s), a partir de seus estudos atuais e/ou futuros e de sua inserção profissional ou outra atividade futura. Este objetivo também diz respeito às turmas novas de Primeiro Ano.

Essa atividade foi realizada com sete turmas do Técnico Integrado ao Médio, duas de terceiro ano e cinco de primeiro ano. Nas primeiras aulas do ano, após dinâmica de apresentação da turma (primeiros anos), dinâmica de retorno (terceiro ano), apresentação do componente, dos conteúdos, das formas de avaliação e realização de sondagem, foi explicada sobre a caminhada e dadas orientações em preparação para a mesma. Nessa caminhada foram observados elementos visíveis, mostrados nas fotos, entre outros que serão tratados depois da apresentação das fotos. A sequência das fotos é cronológica retratando desde a saída da escola até a chegada, com diferentes turmas:

Foto 01: Alunos e professora do lado esquerdo da guarita da escola, antes de sair para caminhada.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 02: Outra turma saindo para a caminhada.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 3: Lado de fora da escola, rua em frente.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 4: Uma das ruas perpendiculares à entrada da escola.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 05 e 06: Avenida principal do Bairro Laura Moreira.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 07 – Na calçada, em frente a antiga praça.



Foto 08 – Em frente a antiga praça. Dia 22/março – Dia Mundial da Água.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.



Foto 09, 10 e 11 – Em frente a antiga praça.

Caminhada realizada dia 22/março – Dia Mundial da Água: alunos fazem vídeo encenando diferentes personagens.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 12 – Em outra rua do bairro, retornando à escola.



Foto 13 – Entorno CBVZO. Galeria para drenagem pluvial.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 14 – Local atrás da galeria de drenagem (foto anterior). Caminhada realizada dia 22/março – Dia Mundial da Água: alunos fazem vídeo encenando diferentes personagens.



Foto 15 – Entorno CBVZO. Prédio ao fundo (longe) atrás do poste à direita.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 16 – Área de lavrado: entorno do CBVZO. Muitos urubus ao fundo (pontos pretos distantes no azul do céu).



Foto 17 – Área de lavrado: entorno do CBVZO (prédio ao fundo).



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 18 – Área de lavrado: entorno do CBVZO (à esq.).



Foto 19 – Carcaça de animal: entorno do CBVZO.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 20 – Entorno do CBVZO (caminho da lateral)



Foto 21 – Em frente ao CBVZO. Chegada da caminhada.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Abaixo algumas fotos tiradas durante as caminhadas e a partir de vídeo gravado das mesmas:

Foto 22 – Placa da reforma da Praça: Término Jan/2016. A caminhada com os alunos foi realizada em Mar/2018.



Foto 23 – Por baixo da placa: vista da Praça ou o que deveria ser uma.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 24 – Área de alagamento no inverno. Garças e sacolas plásticas. Mesma área da Foto 14.



Foto 25 – Imagem da vegetação da área de alagamento. Há muitos caramujos no local.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 26 – Via na lateral do CBVZO. Urubus sobrevoando local.



Foto 27 – Ao fundo, via na lateral do CBVZO. Carro transita na via que liga BR-174 ao bairro.





Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Fotos 28, 29 e 30 – Entorno e muro do CBVZO.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 31 – Entorno do CBVZO (ver foto 17).



Foto 32 – Entorno do CBVZO: resto de pele de animal.



Foto 33 – Entorno do CBVZO: vista lateral do muro do lado de fora.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Fotos 34, 35 e 36 – Entorno do CBVZO: diversos tipos de resíduos jogados a céu aberto (sacos plásticos, placas de metal, restos de comida, carcaça de fogão, estrado de madeira, restos de armação de ferro de cadeiras).



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 37 – Entorno CBVZO. Carcaça de carro ao fundo.

Foto 38 – Entorno CBVZO. Registro de munícipes com carro despejando resíduos no local.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Fotos 39, 40 e 41 – Entorno CBVZO: lateral. Vista de casas na rua da frente do IFRR/CBVZO.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Nessa atividade da ‘caminhada’ notamos a expectativa dos alunos ao falar sobre a realização da mesma, desde o momento da preparação e orientação. A expectativa e satisfação pode ser observada nas fotos dos alunos na saída, no percurso e ao chegar à escola (Fotos 01, 02, 5, 6 e 21). Alguns reclamaram do sol, do calor, por terem suado ou por estarem cansados – apesar da caminhada ter sido leve, com paradas para algumas observações, sem trotes, corridas ou qualquer tipo de exercício físico de maior exigência. Algumas observações foram repetidas e destacadas que são quanto ao mau cheiro em determinados locais – devido aos animais em estado de decomposição, quanto à quantidade de lixo e quanto à ‘fama’ da localidade em ser perigosa, principalmente, devido ao encontro de cadáveres humanos (“desova”).

Os alunos demonstram uma feição, em sua maioria de contentamento, de companheirismo entre os colegas, o que se percebeu ao longo do percurso, no qual os grupos que vão se formando, alguns mais próximos, grupos menores e maiores. Os alunos vão conversando entre si, registrando com seus celulares em alguns momentos, o que chama atenção por estarem usufruindo da atividade (Fotos 3 a 6, 12, 15 a 18 e 20). A primeira parada realizada foi na praça do bairro conhecida como Praça do Conjunto Cidadão. Com todas as turmas houve a parada nessa praça, para descanso e para conversar um pouco sobre a situação em que ela se encontra (Fotos 7 a 11, 22 e 23). Os alunos são instigados a pensar sobre o que pode significar o contexto da praça como está hoje, sobre o que eles pensam a respeito do que estão vendo e sobre possíveis razões e consequências dessa situação. Na placa da Prefeitura Municipal de Boa Vista informa que o início das obras foi no mês de agosto de 2015 e o término deveria ter ocorrido no mês de janeiro de 2016, porém em março de 2018, quando essa caminhada foi realizada, a praça estava como as fotos retratam. No momento da parada



também fizemos memória com os alunos do terceiro ano e relatamos aos alunos do primeiro ano que quando as turmas de terceiro ano começaram a estudar no IFRR/CBVZO, em 2016, naquele local havia duas quadras de areia, alguns equipamentos, que não estavam em perfeitas condições para uso da população, mas eram um espaço utilizado pelos moradores, inclusive em aulas de Educação Física do próprio IFRR/CBVZO quando as turmas estavam nas instalações cedidas da Escola Estadual Elza Breves de Carvalho. Como se observa nas fotos, o que há no espaço onde deveria ser a Praça do Conjunto Cidadão é apenas um monte de areia, além de algumas poucas árvores e postes de energia com refletores para iluminação. Fizemos o registro de alguns questionamentos e observações dos alunos diante desta situação, a fim de que se realizasse a discussão em sala de aula.

Com duas turmas realizamos a caminhada no dia vinte e dois de março, dia em que se comemora o Dia Mundial da Água. Dessa forma, sugerimos aos alunos que fizessem alguma manifestação-apresentação alusiva a este dia. Portanto, há fotos (Fotos 8 a 11 e 14) de captura de tela (*printadas*) do vídeo em que alguns alunos realizam uma espécie de entrevista que é gravada. Os alunos interpretam alguns papéis falando sobre a importância e função da água (agricultor, atleta e profissional da saúde). Há duas alunas com uma vestimenta azul, que é do Zé Gota, o mascote de uma das equipes participantes da segunda edição da Gincana de Responsabilidade Socioambiental do IFRR/CBVZO, do ano passado. Duas alunas fazem o papel de repórteres e outros seguram pequenos cartazes. Nesta atividade podemos observar a desenvoltura e o interesse em participar da mesma, além dos conhecimentos já trazidos pelos alunos a respeito da importância e da função da água para a vida dos seres humanos. Com uma das turmas foi possível adentrar um espaço que – no período chuvoso – vira um lago (Foto 43: lago no lado esquerdo da imagem). Uma parte desse local (Fotos 24 e 25) ainda estava encharcada, adentrou-se pouco em parte seca, na qual os alunos fizeram a gravação sobre o Dia Mundial da Água (Foto 14).

Observamos, ao longo do caminho, os alunos conversando, tirando fotos, alguns enviando mensagens, outros parando no meio do caminho para verificar os resíduos sólidos e rejeitos que avistavam ao longo do caminho. No entorno da escola foram vistos diferentes tipos de resíduos sólidos e de rejeitos (Fotos 13, 15, 17, 19, 20, 24, 26 a 29 e 31 a 41): carcaça e pele de animais, algumas recentes e com fedor identificado de longe, equipamentos e utensílios domésticos – também carcaça de fogão, geladeira, cadeiras, cama – restos de comida, materiais de uso de higiene pessoal, fraldas descartáveis, muitas sacolas plásticas, carcaça de automóveis (avistou-se três nas imediações do IFRR/CBVZO) etc.

Observamos também em área natural específica próxima ao IFRR/CBVZO (Foto 24), área de lago e adjacências que fica encharcada no período do inverno – período de chuvas, algumas garças e muitos caramujos (Foto 25). Ainda, notamos a presença de muitos urubus (Fotos 16, 26 e 30). Outra situação, podemos chamar de inusitada, verificamos em um dos dias de caminhada, no qual um carro com carroceria que é avistado ao longe, em uma das vias de terra que existem aos fundos do IFRR/CBVZO (Fotos 42 e 43), onde dois homens despejavam algum resíduo, naquela área (Foto 38), a céu aberto, em seguida os homens foram embora. Vemos em diversas fotos o acúmulo de resíduos e rejeitos próximos às habitações (Fotos 39 a 41), nestas referidas fotos, na



última rua do bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), antiga CC 01, recentemente nomeada como Rua Prof. Nonato Chacon, que passa em frente ao IFRR/CBVZO.

Foto 42 – Mapa localizando o IFRR/CBVZO

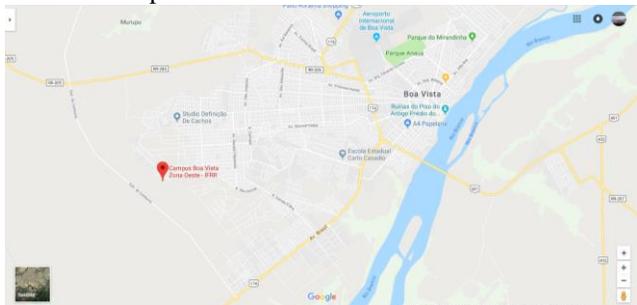
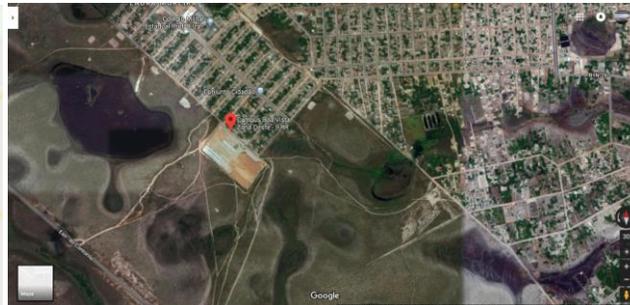


Foto 43 – Foto de satélite localizando o IFRR/CBVZO.



Fonte: Google 2018.

Outra situação que conseguimos observar foi a oportunidade de aproximação, mesmo que superficial ou subjetiva, entre alunos e moradores do bairro, na qual ao passar pelas ruas as pessoas observavam a movimentação diferente – algumas pessoas olhavam atentas, outras pessoas cumprimentavam, algumas perguntaram aos alunos do que se tratava a atividade. Acreditamos que essa atividade tenha possibilitado certa aproximação para o conhecimento das particularidades daquele entorno e, assim, com mais propriedade, ou com menos distanciamento, os alunos poderão falar sobre elas, e que não são só realidades locais, mas também podem ser realidades do bairro dos próprios alunos ou que, no mínimo, incide sobre o cotidiano dos mesmos.

Quanto à esta aula, um dos gestores do *campus* explicou que foi questionado por um responsável por uma aluna sobre a realização de aula em ambiente externo ao *campus*, ainda mais, no entorno do mesmo, já que é uma área conhecida de risco à integridade pessoal – acrescentaria aqui que não só de risco para a vida humana, mas para a vida de diversos outros seres vivos e natureza presentes naquele local, porém esta é uma preocupação séria que pouco importa, infelizmente. Quanto a esta situação de violência e risco presente naquela localidade, em todas as turmas houve algum comentário depreciativo ou irônico. O que compreendemos ou depreendemos dessa manifestação? Podemos considerar essa situação como “problema” a ser refletido em aula, seja de Educação Física ou interdisciplinar?

Na **segunda atividade externa** a finalidade era propiciar práticas relacionadas ao Atletismo em uma das vias menos irregular e movimentada, na parte de trás do *campus*, conforme mostra a Foto 43, hoje já há outras vias abertas nesse local, além das que são vistas na imagem de satélite apresentada aqui. Realizamos a atividade com algumas turmas (Fotos 44 a 51), porém após o questionamento exposto anteriormente e devido à possibilidade de alguns incidentes, optamos por realizar as aulas dentro do *campus* (Foto 52).

Foto 44 – Organização do espaço para a aula.

Foto 45 – Organização do espaço para a aula.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 46 – Orientação para a prática enquanto se realiza o alongamento.

Foto 47 – Alunos durante a realização da atividade: uns correm, outros caminham.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Fotos 48 e 49 – Durante prática: corrida/caminhada.

Fotos 50 e 51 – Após a aula.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Antes da realização das práticas relacionadas ao Atletismo dentro do espaço do *campus* avaliamos o estado das instalações (Fotos 54 a 57) e da temperatura no dia das aulas, a fim de não oferecer riscos aos alunos. Dessa forma, o espaço que mais se adequou foi do corredor do lado direito (Foto 53), no qual os alunos percorriam determinada distância, passando em frente à sala dos professores, biblioteca e outras.

Foto 52 – Alunos alongando nos corredores do CBVZO.



Foto 53 – Corredor.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Fotos 54, 55, 56 e 57 – Instalações do CBVZO.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Terceira atividade externa: para a viabilidade desta atividade, foram realizadas duas visitas ao setor de Comunicação do Exército, juntamente com a servidora técnica em assuntos educacionais. Após retorno positivo com deferimento para a realização da atividade, foram repassadas orientações aos alunos da primeira turma que participariam da atividade. Porém, a atividade não pode ser realizada devido a falhas na comunicação entre alguns setores das instituições (IFRR/CBVZO e Exército).

Quanto à **quarta atividade:** com o intuito de articular conteúdos variados, mas afins, de diferentes componentes curriculares é que propomos como uma das estratégias de ensino a serem desenvolvidas a partir da Educação Física e Meio Ambiente, uma visita técnica ao Parque Nacional do Viruá, localizado no Município de Caracará. Para tanto, no planejamento das aulas, demos início a estruturação de um Projeto Integrado, intitulado ‘Ecoturismo: trilhas de conhecimento’ (modelo do Formulário em Anexo 02) estudando as possibilidades de diálogo com quais



componentes curriculares e quais atividades a serem desenvolvidas. Antes disso, realizamos um contato no escritório local do ICMBio, responsável pela gerencia do referido Parque, que orientou e esclareceu os passos para a viabilizar a realização da atividade.

Realizamos uma reunião no dia 27 de fevereiro de 2018 com a presença de mais seis servidores, sendo eles: um professor da área técnica, quatro professores da área básica e um técnico em audiovisual. Houve a apresentação de propostas e esclarecimentos sobre a atividade. Outros professores que não estavam nesta reunião enviaram suas contribuições no formulário do Projeto via *e-mail* ou *WhatsApp*.

Devido a não termos tempo hábil para organização de algumas atividades necessárias para essa visita ao Parque Nacional do Viruá, suspendemos a atividade para o primeiro semestre de 2018.

3.3.2.2 Outras linguagens: reflexão, discussão e propostas em desenhos, ‘sonetos’ e ‘muros’

Após a primeira atividade externa, em sala de aula, os alunos fizeram um trabalho a fim de retratar o que haviam visto, percebido e sentido durante a caminhada. Para tanto, orientamos a desenharem o trajeto da forma que preferissem – mapa, identificação de locais por onde passaram, desenhos aleatórios etc. ou podiam escrever um soneto sobre a experiencia. De forma que, em seguida, explicamos sobre o que era um soneto, sua composição e como poderiam fazer. Alguns alunos perguntaram se podiam fazer com menos parágrafos, assim, sugerimos que quem quisesse fazer em número maior ou menor de versos e parágrafos também podia, mas que tentassem fazer em forma de soneto. Para cada turma levamos vários sonetos de escritores brasileiros e portugueses, uns mais conhecidos que outros, impressos, em tamanho A4 (Apêndice F e Foto 58) e que eram colocados em votação na turma, sendo o soneto escolhido exposto na sala – fixado na parede ao lado do quadro. Após a indicação de dois sonetos, dois alunos eram convidados a fazerem a leitura para a turma a fim de que escolhessem um em seguida (Foto 59).

Foto 58 – Alguns modelos de Soneto.

Foto 59 – Alunos lendo os sonetos.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

No que se refere aos desenhos (Fotos 60 a 63), observamos o traçado do caminho realizado a partir e até o *campus*. Em um desses desenhos vemos uma representação mais rabiscada e aleatória, em outro um desenho mais simples, outro mais detalhado, são várias formas de exposição sobre o que se notou do ambiente por onde os alunos passaram. Nesses desenhos há em comum, além do traçado referido, a presença de lixo, ‘mato’, as ruas e urubus. O desenho mais abaixo na Foto 60, retrata com detalhes alguns locais por onde os alunos passaram como padaria, sorveteria, escola estadual, praça com monte de areia, ‘casas com os cães latindo’, a BR acima com os desenhos de árvores e seta para a palavra ‘Floresta’ seguida do desenho de um veículo. Dois desses desenhos também identificam garças. No desenho em que há sombra feita à lápis e vários quadrados identificando as casas, a aluna também identificou a Serra Grande – que é vista distante do *campus* –, ela também desenha uma seta à esquerda do desenho, bem abaixo, escrito ‘Fim de mundo’ e identifica acima e à esquerda, logo depois da Serra, a rodovia (BR-174) que passa nos fundos do *campus*, há uma distância aproximada de nove km.

Nos desenhos da Foto 61 não há a identificação do *Campus*. Podemos observar no primeiro desenho à esquerda no canto superior, a presença de desenhos e palavras que identificam ‘mato’, ‘lixo’, ‘montanha’, ‘avenida’, ‘casas’, ‘Escola Elza’ - escola estadual militarizada na qual os alunos estudaram no primeiro ano – e a praça. No desenho logo abaixo são retratados desenhos do que, possivelmente, mais tenha chamado a atenção da aluna como: urubus, fezes de animais, animais em decomposição – cachorro e sapo, parada de ônibus, lixo, casas humildes, cachorros vivos, a Escola Militar e pessoas. Interessante que há elementos que não foram retratados pela maioria dos alunos como a parada de ônibus, as casas denominadas ‘humildes’ e as pessoas, que no desenho não se sabe se a referência é aos próprios colegas da turma ou aos moradores e transeuntes do bairro. O desenho seguinte, abaixo à esquerda da foto, o aluno que gosta bastante de praticar esportes, principalmente futebol e futsal, desenha um campo. Ao longo de uma das ruas percorridas – a rua do CBVZO – foram vistos, no mínimo três espaços com traves adaptadas para futebol. Ele também retrata buritizais – árvores características do lavrado de Roraima, a serra etc., mas em destaque, o



campo de futebol. No desenho à direita no canto superior, o aluno identifica a praça com as placas escrito 'Governo/Praça do Conjunto Cidadão/Em reforma até 2016', o lavrado e lixo. Comprendemos que são duas imagens que, possivelmente, tenham se destacado para a aluna. No desenho colorido se vê, com destaque devido às cores: céu, serras, estrada acima, as vias não asfaltadas nos fundos do *campus* e entre elas o verde, possivelmente, as gramíneas.

Na Foto 62 há três desenhos. O primeiro no canto superior à esquerda com traços mais simples e disposição aleatória dos desenhos, a aluna identifica o campus, serras, pássaros, um caminho onde várias pessoas estão caminhando – parecem ser os próprios alunos e um deles segurando uma garrafa de água nas mãos –, animal e do outro lado da via grama e lixo. No desenho logo abaixo, a aluna retrata de forma mais demarcada, desenhos e palavras: CME (Colégio Militar Estadual), o espaço da praça vazia escrito 'Praça SQN' – numa linguagem juvenil que significa 'Só que não', um ônibus, vias asfaltadas e sem asfaltamento, desenho com seta escrito 'uma mulher com sacola esperando o ônibus', outros desenhos com identificações (gato, cachorro, esqueleto, carniça, poste, urubu, sapato, pegada de cachorro, sapo morto e esmagado etc., grupo de alunos desenhados, professora e ela. A partir do grupo de alunos ela sinaliza e escreve: 'perdendo uns quilinhos', 'alunos do IFRR no meio do nada fazendo maratona'. O desenho à direita é da aluna surda que pediu mais uma folha para poder fazer a atividade. Ela retratou a Escola Estadual, as duas placas da praça, a avenida com os postes de energia, quadras com as casas e iluminação, um caminho e do outro lado sacos de lixo, sapato, pneu, fogão, rastelo, animais, gramíneas e parece que uma trave de futebol.

A foto 63 traz três desenhos, o primeiro no canto esquerdo superior, a aluna retratou o *campus* no centro e de forma ampliada, mais alguns elementos ao redor do *campus*: pessoas, árvores em meio as casas – lado direito, urubus, cascas de maracujá – inclusive representado na foto 29 –, muito lixo, fogões jogados, animais em decomposição e em frente à escola algumas vias. No desenho no canto superior direito está também em destaque o *campus*, escrito 'ponto de saída' e 'ponto chegada'. Observou-se que a aluna retratou apenas elementos que estavam presentes no entorno do *campus*: tanto em desenhos quanto em palavras – fogão, cachorro morto, carro, monte de lixo, sapo morto, outro fogão, urubu, carro, algumas árvores, uma representação de cachorro e escrito 'um sobrevivente' e outros tipos de lixo. O terceiro desenho está centralizado abaixo, nele o aluno divide o espaço da folha em seis partes, representando cenas, e cada uma identificam algum momento durante o percurso da caminhada: no primeiro há a saída e parece que ele o desenha nessa representação, ao lado o retrata andando e olhando para o lado, em que identifica um 'esterco de cavalo' e lixo na rua, ele está andando com as mãos no bolso, inclusive, escreve a identificação na camisa que usa (farda), no outro quadro está representada uma parada de ônibus, casa, lixeira e duas árvores; no quarto quadro o aluno parece olhar para cima com os braços estendidos para baixo, ao lado do corpo, parece que indagando algo diante daquela cena de tantos pássaros que estavam naquele local – possivelmente ele se refere aos urubus; no quadro ao lado, há duas pessoas, um deles seria ele mesmo a apontar para algo que está no chão na lateral do caminho em que estão e, ao mesmo tempo, em que olha para o lado, observando o que ele aponta, chama atenção da pessoa que está a sua frente com o outro braço entendido para cima; no último quadro, o aluno escreve 'final/retorno', em que retrata ele mesmo olhando – não contente –, para a guarita do



campus onde há vigilante e, ao lado direito, uma corrente que serve para organizar a identificação de entrada de veículos no *campus*.

Na Foto 64 estão alguns textos elaborados pelos alunos, uns em forma de soneto com as quatro estrofes e os catorze versos e na Foto 65 está o soneto composto por uma das alunas, no qual retrata sua experiência na caminhada, escreve o seguinte:

Vento calmo, mato ralo, passos lentos outros apressados.

Sol calmo, longo/extenso lavrado.

Lixo para todo lado.

Silêncio, murmúrios, ar puro.

Seco, arenoso, cansativo, não acabados.

Queimado, sem vida, pouco lembrado.

Realidade não vivida. Realidade sendo sentida.

Mortos, sem ossos.

Pele fria, suada.

Respiração, quente, apressada.

Só olhar, ou observar.

Podiam respeitar, a natureza que tem lá.

Só alguns minutos, uma caminhada, quem tá lá, nada a reclamar.

Interessante analisar, também, que ao ler os textos e observar os desenhos de todos os alunos – acima foram apresentados apenas alguns de um das turmas, verificamos que cada um exprime sua experiência de forma diferente, que as palavras escritas ou desenhadas em um pedaço de papel conseguem retratar um pouco da pessoa que o ‘criou’. Parece ser possível enxergar algo de cada aluno e por diversas vezes, perceber talentos, emoções e concepções sobre a vida deles. Os textos e sonetos, e desenhos foram muito variados seja questão de tamanho, seja por modo objetivo ou afetivo de se expressar, com mais emoção ou mais racionalidade, mais ou menos poético, mais ou menos estético, porém todas as expressões, como produções personalizadas, únicas. Em algumas criações notamos certa indignação com a realidade daquele meio, também percebemos alguns insatisfeitos com a atividade prática, ao reclamar do calor, suor, cansaço, preocupação com a roupa e calçado que não daria tempo para lavar para o outro dia de aula etc., no entanto, a maioria reage e retrata com envolvimento e satisfação essa experiência. De forma que, a maioria dos alunos puderam observar e refletir sobre realidades que ainda não tinham conhecimento e, a partir do componente de Educação Física, relacionar outros conteúdos de forma concreta, o que não fariam, possivelmente, se fosse a mesma caminhada em uma aula de História, Geografia, Língua Portuguesa etc. A partir da Educação Física escolar podemos colaborar em um processo de ensino e aprendizagem para um olhar mais próximo e real da localidade, criando critérios para alguns comportamentos no cotidiano, a partir de uma compreensão que extrapole o sentido do corpo pelo corpo biológico e estético – da moda e dos esportes tradicionais – na Educação Física, possibilitando relação inerente e oportuna com o meio ambiente.

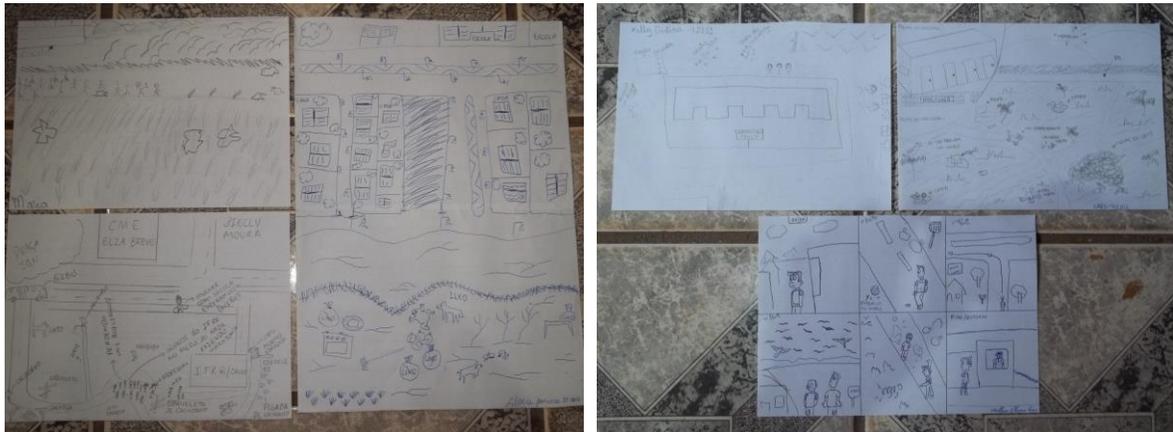
Foto 60 – Alguns desenhos dos alunos. Foto 61 – Alguns desenhos dos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 62 – Alguns desenhos dos alunos.

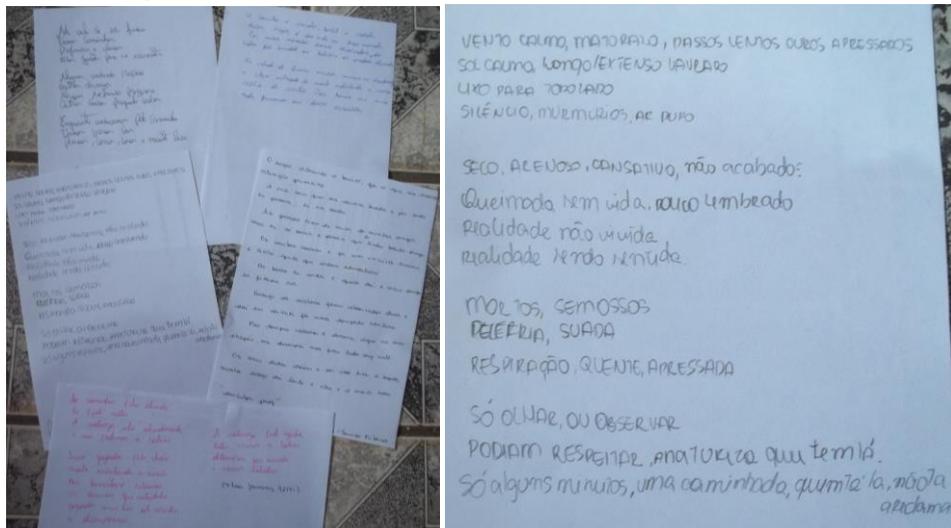
Foto 63 – Alguns desenhos dos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

Foto 64 – Alguns sonetos dos alunos.

Foto 65 – Soneto de uma das alunas.

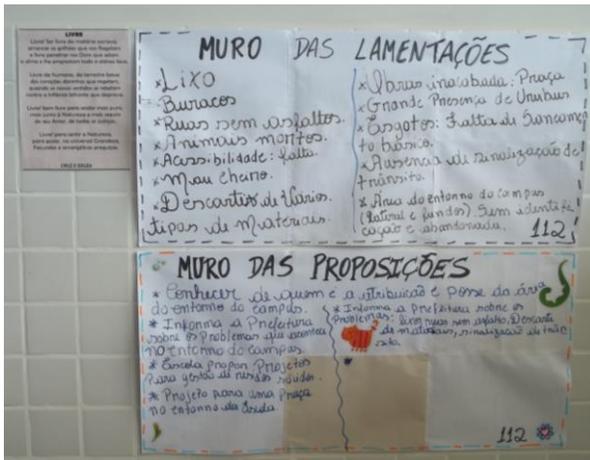


Em outra aula, ‘construímos’ junto com os alunos dois ‘muros’ o das Lamentações e o das Proposições. Naquele eram anotadas as situações a melhorar, inadequadas ou de prejuízo observadas durante a caminhada, nesse eram registradas propostas de melhoria a partir dos problemas identificados no Muro das Lamentações. Em algumas turmas foi possível realizar em menor de tempo, devido a serem duas horas de aula – turmas de terceiro ano, e com outras foi mais demorado devido a um tempo de aula na semana – turmas de primeiro ano. Nas turmas com dois tempos de aula tivemos um melhor aproveitamento nas discussões, já que nas turmas com um tempo só, por vezes, era preciso interromper devido a troca de professor/disciplina.

Nesses referidos muros foram identificados diferentes problemas, seguem alguns: excesso de lixo, a existência de buracos nas ruas, ruas sem asfalto, animais mortos, restos de animais, obras inacabadas – exemplo da praça, grande presença de urubus, falta de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida – devido a uma aluna cadeirante na turma, mau cheiro, na questão do esgoto: falta de saneamento básico, ausência de sinalização de trânsito, vários descartáveis e outros tipos de materiais jogados a céu aberto, área de entorno do *campus* sem identificação e ‘abandonada’, tráfego de veículos na área de fundo do IFRR/CBVO, muitos animais de rua etc.

Quanto às proposições, algumas sugeridas foram: saber quem é proprietário das áreas do entorno do *campus* e atribuição do mesmo quanto ao local; informar a prefeitura sobre os problemas encontrados naquele ambiente: lixo nas ruas, ruas sem asfalto, descarte de materiais, falta de sinalização de trânsito; informar a prefeitura sobre os problemas que acontecem no entorno do *campus*; propor projeto para gestão de resíduos sólidos e para uma praça no entorno da escola; elaboração de documentos para órgãos competentes com propósito de solicitar sinalização de trânsito, solicitar informações sobre as obras inacabadas; colocar avisos para não jogar lixo no entorno do *campus*; retirada dos restos de animais; mutirão de limpeza nos arredores do *campus*.

Fotos 60 e 61 – Sonetos e Muros fixados em salas de aula.





3.3.2.3 Jogos de tabuleiro ou mesa e atividades físicas na natureza (AFiNs) ou atividades físicas de aventura na natureza (AFANs)

Como uma das atividades avaliativas do módulo, solicitamos a confecção de um jogo de tabuleiro ou mesa que apresentasse informações sobre uma atividade física ou esportiva realizada na natureza ou uma atividade física de aventura na natureza. No dia da entrega do jogo, o mesmo deveria ser apresentado para a turma explicando como jogar, objetivo do jogo, atividade física ou esporte envolvido e descrição dos materiais utilizados.

Antes dessa atividade houve aula expositiva sobre atividades físicas e esportes realizados na natureza, bem como sobre algumas atividades físicas de aventura na natureza e suas implicações no meio ambiente. Um dos questionamentos feitos no dia em que foi passada a atividade avaliativa foi se podiam utilizar o Xadrez como uma dessas atividades. Alguns alunos se manifestaram com a negação imediata, no sentido de que o Xadrez era uma atividade estática e também realizada em salas ou ambientes construídos e fechados. Nesse momento, eles foram instigados a partir da indagação se o Xadrez poderia ser ou se já ouviram falar dele sendo praticado em praças, ambientes públicos e abertos e, ainda, se o local onde se pratica o Xadrez ou qualquer outra atividade faria diferença. Foram levados a pensar sobre a possibilidade e a sensação em se jogar Xadrez num parque ou similar, num espaço natural arborizado, calmo e com clima agradável. Os que se manifestaram exprimiram com assertividade que era possível e muito positiva essa alternativa de prática. Então, ficou compreendido pela turma a possibilidade em se abordar o Xadrez na atividade requerida pela professora. Abaixo apresentamos os jogos elaborados e confeccionados, bem como algumas considerações sobre a atividade.

1. JOGO 01 (Fotos 62 e 63) – tabuleiro em papel cartão verde; 3 tampas de pet com figuras de animais e 01 dado comum; 14 cartões pequenos azuis, no local azul do tabuleiro escrito ‘Mãe Natureza’: com instruções para avançar pra casa branca ou com advertência (Você poluiu demais nesta rodada, logo, volte 2 casas!) ou avance 3 casas ou avance para a casa branca mais próxima e escolha um jogador para ficar sem jogar uma rodada ou escolha um jogador para retroceder 3 casas e avance 4 casas etc.; 15 cartões com desenhos de animais, colocados no espaço bege do tabuleiro chamado ‘Fauna’: cada cartão está identificado na parte de dentro (da pergunta) por um número que o coordenador do jogo irá acessar a folha com a listagem (das perguntas e respostas) para atestar se a resposta do jogador está correta ou não; exemplos de questões: “Cite duas fontes renováveis de energia?”, se acertar avança uma casa, se errar permanece no mesmo lugar; “Qual o bioma presente no Estado de RR?”, se acertar ganha um benefício da ‘Mãe Natureza’, se errar volta ao início do jogo; “Cite um esporte praticado no mar.”; “Quantas árvores são necessárias para produzir 10.000 folhas de papel?”; “Babosa é planta medicinal utilizada na cicatrização?”; etc. Nas casas brancas há orientações como: “Você separou o óleo de cozinha usado para reutilização. Avance 4 casas.”; “Você plantou uma árvore. Jogue de novo”. Nas casas laranjadas algumas das orientações são: “Você atropelou um animal. Volte ao início”; “Você não separou o lixo reciclável. Volte 5 casas”; etc.

A partir desse jogo é possível propiciar um debate em grupos ou com a turma sobre algumas informações apresentadas ou ideias surgidas a partir deste jogo. A partir de então, pode-se sugerir alguma intervenção pessoal, na escola ou comunitária.

Fotos 62 e 63 – Jogo 01: Trilha



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

2. JOGO 02 (Fotos 64 e 65) – Jogo de Caça-Palavras: o tema era Canoa ou afim. A partir do tema principal confeccionaram o jogo. Há o coordenador que fica com as ligas e jogadores individuais ou grupos. Vê-se quem consegue responder as perguntas e encontrar as respostas no tabuleiro, circundando com a liga, menor tempo possível.

Foi uma das atividades mais demoradas. De início observamos que os alunos não se interessavam muito, parecia muito simples, mas ao verem o grau de dificuldade em encontrar as respostas no tabuleiro eles se aproximavam e tentavam ajudar os colegas que já estavam jogando.

Fotos 64 e 65 – Jogo 02: Caça-palavras



Fonte: Arquivo pessoal 2018.

3. JOGO 03 (Fotos 66 e 67) – Jogo confeccionado em base de papelão forrado em papel preto, que aborda curiosidades e regras do jogo Xadrez: 04 peças-jogadores confeccionadas com tampa de pet, papel cartão e E.V.A. identificando peças do Xadrez, e dado comum (Fotos 01 e 02). Há a relação com as instruções do Jogo e Glossário (ANEXO 2). As cartas contêm informações e curiosidades sobre o Xadrez e sobre situações próprias do jogo (ANEXO 3).

A partir desse jogo foi observada a definição por abordar o Xadrez devido a identificação forte dos alunos do grupo pelo jogo, até então, os melhores alunos enxadristas do IFRR/CBVZO. Ao apresentar e explicar o jogo para a turma, observou-se que falavam com domínio e satisfação. Alguns alunos questionaram o que significavam determinadas palavras como ‘espeto, cravada e duplo’, o que rapidamente foi esclarecido pelos componentes do grupo. Alguns alunos da turma elogiaram a apresentação do material confeccionado (tabuleiro e peças).

Fotos 66 e 67 – Jogo 03: Curiosidades sobre Xadrez



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

4. JOGO 04 (Foto 68) – Maratona. Papel cartão desenhado reproduzindo 3 raias de corrida e 3 tampas de garrafa pet, uma para cada jogador. O jogo consiste em conduzir a tampa somente com um dos dedos da mão até local de ‘Chegada’. Se a tampa (jogador) sair da raia deve voltar ao ponto de partida.

Foto 68 – Jogo 04: Maratona



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Ao receber esse jogo na aula, a impressão que tivemos tanto da professora quanto dos alunos foi de menor interesse, parecia muito simples ou desinteressante. Porém, houve surpresa em ver quando os jogos estavam espalhados pela sala para poderem jogar, o jogo que mais causava alvoroço era este. Três alunas estavam jogando e elas se manifestavam de formas diversas ao avançar corretamente, ao sair da raia, ao bater na tampa da outra e enviar ambas ou uma para fora da raia, ao tocar com muita força e a tampa ir longe do tabuleiro (Foto 69). Estavam divertindo-se entre elas. Com isso, outros alunos começaram a aproximar-se para ver do que se tratava.

Terminando a partida outros alunos iam experimentando o jogo, como aconteceu com o Jogo 02 (Foto 70).

Foto 69 – Jogo 04: Maratona



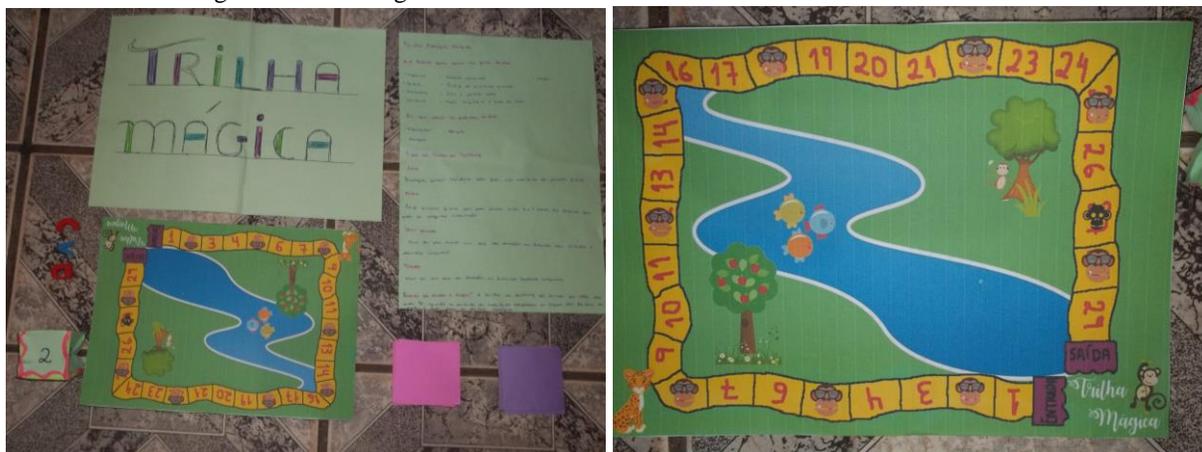
Foto 70 – Jogo 02: Caça-Palavras



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

5. JOGO 05 (Fotos 71 e 72) Trilha Mágica – Consta de uma trilha em tabuleiro tamanho A4, papéis de identificação e de regras e informações do jogo, um dado confeccionado em papel, três peças pequenas coloridas que são os jogadores, cartas lilás com tarefas de avançar ou voltar casas, dependendo da informação dada, por exemplo: “Você perdeu seu kit de prontos-socorros. Volte para a casa inicial”, e cartas rosas com questões sobre a atividade física na natureza: Trilha, exemplos: “Kit básico para quem vai fazer trilha. Cite, pelo menos, 03 itens”; “Em que locais se praticam trilhas?”. Antes de começar a percorrer as casas da trilha, é lido um texto com curiosidades e informações pertinentes a Trilha – que ajudarão a responder as perguntas ao longo do jogo. Se o jogador chegar numa casa com o desenho do ‘macaco com óculos’ deve pegar uma carta, qualquer cor; se chegar na casa do macaco preto deve retornar ao início do jogo.

Fotos 71 e 72 – Jogo 05: Trilha Mágica



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

6. JOGO 06 (Foto 73) Rafting – Tabuleiro isopor, amarelo e diagrama indicador de ações de jogo. Apresentação em slides sobre a atividade. Dado comum, jogadores/peões a definir partir de desenhos de personagens de anime confeccionados em papel, lista impressa com perguntas e respostas (20 no total). Cada jogador lança o dado e dependendo da cor da casa em que parar irá executar a tarefa de: avançar 2 casas (casa lilás) ou ficar 2 rodadas sem jogar (casa vermelha), isso caso responda a respectiva pergunta indicada pelo número da casa, nas casas brancas se a resposta estiver correta o jogador lança o dado novamente e continua, assim sucessivamente.

Foto 73 – Jogo 06: Jogo sobre Rafting.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Os alunos enfatizaram a necessidade de se fazer a apresentação sobre a atividade antes de jogar devido às permitirem as respostas das perguntas que serão realizadas aos jogadores.

7. JOGO 07 (Foto 74) – Escalada e Cascading. Papel escrito com regras do jogo, objetivo – “o jogador ter um conhecimento sobre esse esporte” – e composição do jogo. Tabuleiro de papelão forrado e casas confeccionadas de E.V.A. formando a trilha, um dado de 8 faces (octaedro), 03 cartas de personagens, 03 personagens (os jogadores/peões), 01 folha com perguntas e 01 folha com respostas. Apresentação em slides. Antes do jogo, é entregue a cada jogador uma folha com perguntas a fim de conhecer mais sobre as 02 atividades, daí então poderem começar a entrar na trilha.

Foto 74 – Jogo 07: Jogo sobre Escala e Cascading.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

8. JOGO 08 (Foto 75) Caminhada ecológica e Corrida de orientação. Trilha desenhada em papel cartão vermelho e cartas com perguntas sobre as duas referidas atividades. Apresentação em slides.

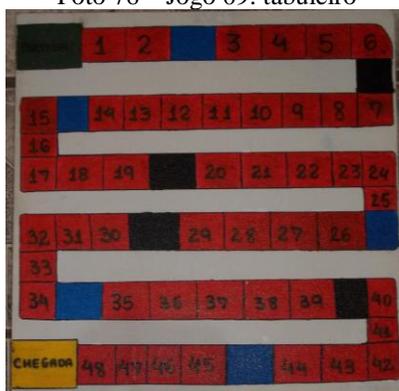
Foto 75 – Jogo 08: trilha em papel cartão



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

9. JOGO 09 (Foto 76) – Mergulho e Rafting. Tabuleiro pintado em tela, recipiente com diversas perguntas e curiosidades sobre as atividades físicas de aventura na natureza, folha escrita com a regras do jogo. Apresentação em slides.

Foto 76 – Jogo 09: tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

10. JOGO 10 (Foto 77) – Vôo Livre: Parapente, Asa Delta; Paraquedismo. Tabuleiro em E.V.A. com quadro de identificação (autoexplicativo) das casas da trilha, folhas escritas com as regras do jogo e a de perguntas e respostas, e 03 tampas de garrafa pet para serem utilizadas como jogadores/peões. Apresentação em slides.

Foto 77 – Jogo 10: tabuleiro em E.V.A.

A partir do Jogo 08, os grupos destacaram a necessidade de se fazer a apresentação/explanação sobre a AFiN/AFAN antes de jogarem devido ao conteúdo contribuir para responder as perguntas que seriam realizadas aos jogadores no decorrer do jogo.

Foto 79 – Alunos jogando Trilha Mágica.



Foto 80 – Alunos jogando o Jogo 01.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Foto 81, 82 e 83 – Alunos jogando em aula.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Entre as características gerais dos jogos que Johan Huizinga (2014, p.55ss) apresenta, aponta a tensão e a incerteza. Ele diz: *A paixão de ganhar ameaça por vezes destruir a ligeireza própria do jogo*, sendo esse um dos elementos observados na realização do Jogo da Maratona que visivelmente é um jogo simples, tanto na sua confecção, como na própria participação no jogo, mas essas características do jogo apontadas – tensão e incerteza – junto ao divertimento, entre outras ficava visível que os alunos jogadores queriam chegar logo à frente, vencer, e que para isso deviam seguir as regras e a ordem do jogo, a fim de não saírem do mesmo ou voltarem ao ponto de partida, ao mesmo tempo, parecia um clima de desordem pela interação e, até mesmo, rediscussão das regras do jogo em curso. Outra característica apontada por Huizinga (2014, p.24) é que *o jogo tem, por natureza, um ambiente instável*, nesse caso, observamos um jogador abandonando um dos jogos e um outro jogo sendo interrompido porque um dos alunos topou sem querer numa colega que estava jogando e tiveram que recomeçá-lo.

Huizinga (2014, p.10) fala sobre as relações entre o jogo e a cultura. Assim, ele explica que *o jogo é uma atividade voluntária*, o que observamos ser elemento importante para a adesão e envolvimento no jogo. Ele também explica que

para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. [...] Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual.

As atividades desenvolvidas, eram pontuais e avaliativas, ou seja, obrigatórias a elaboração e apresentação, porém a vivência dos jogos era voluntária. Por mais que os alunos não tenham tido tempo suficiente para experimentar os jogos como uma necessidade mais efetiva de realização e participação nos mesmos, como é, por exemplo, na prática de uma atividade esportiva afim e cotidiana – realizada devido ao prazer e aos resultados positivos para a saúde – porém observamos o divertimento e envolvimento de forma significativa entre os alunos.

Outras características do jogo apontadas por Huizinga (2014, p.11-14) que observamos durante as aulas é a de que *o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”*; *o isolamento, a limitação*, pela questão de limite de tempo e de espaço; *o jogo cria ordem é ordem*. Ele também cita *o elemento de tensão* e assim explica

Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa "vá" ou "saia", pretende "ganhar" à custa de seu próprio esforço. [...] Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador. [...] Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo.

3.3.2.4 Estudo e debate em Educação Física e Meio Ambiente: Atividades Físicas na Natureza (AFiNs) e Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFANs)

Os alunos realizaram um estudo em grupo em preparação para o Debate. O estudo deu-se por meio de uma lista de perguntas (APENDICE G) a serem respondidas em grupo pelos alunos das duas turmas de TIEM em Serviços Públicos do terceiro ano (Fotos 84, 85 e 86). Essas perguntas foram respondidas e entregues a professora.

Fotos 84, 85 e 86 – Grupos em estudo para o debate.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Para esta atividade do debate, as duas turmas ficaram juntas, foram misturadas e divididas em dois grupos, via sorteio. Antes da distribuição dos alunos nos grupos, foi formada uma equipe de avaliação do debate, com cinco alunos, representantes das duas turmas, cada um recebeu um formulário (APENDICE H) com alguns itens para orientar na avaliação no decorrer da atividade. O

debate foi gravado. Foram utilizadas perguntas da lista de estudo e outra atividade específica, que foi denominada atividade sensorial.

No início da aula os alunos tiveram um tempo para pensar no nome da equipe. Após orientações e esclarecimentos para o debate houve o sorteio (Foto 87) a fim de verificar qual equipe iniciaria respondendo a primeira questão. Os alunos deram o nome às suas equipes de *Red Army* (Exército Vermelho) e *Blue Sky* (Céu Azul). A equipe Exército Vermelho ganhou o sorteio e começou respondendo a primeira questão. Cada equipe tinha um minuto para apresentar seus argumentos, em seguida, a outra equipe argumentava sobre a mesma questão. Dentro do tempo para as argumentações, as duas equipes poderiam se organizar nas falas, não precisando ser apenas um aluno para responder.

Foto 87 – Sorteio realizado pela professora: lado direito da foto Red Army e lado esquerdo Blue Sky.



Foto 88 – Grupo Red Army, lado direito: alunos se levantam para conversar sobre a resposta.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Primeira questão é sorteada pelo grupo que irá responder, em seguida, é lida pela professora: *É importante a relação ser humano natureza para melhoria da qualidade de vida das pessoas, do próprio ser humano?* Um dos membros da equipe Red Army responde:

De acordo com meu grupo desde a revolução industrial o homem começou a se afastar muito da natureza e com isso nós perdemos um pouco da nossa essência de preservar e perdemos muito da nossa calma também. De acordo com o Gustavo, a Aline e a Kelly isso faz com que aumente o estresse e devido a nossa saída da relação com a natureza a nossa vida fique menos saudável. Eles também argumentaram com a questão de que na natureza nós temos é mais calma e tranquilidade também fica mais fácil para realizar atividade pela entrada de oxigênio no pulmão com a presença da vegetação o oxigênio é mais concentrado.

Na vez da equipe Blue Sky um dos alunos da equipe argumenta:

Sim o homem também faz parte da natureza. Devido ao pensamento moderno a gente tem essa noção porque o homem tá na cidade é diferente da natureza, não, o homem também faz parte da natureza. Nós somos a natureza. Também tem essa questão né que alivia o estresse, combate à ansiedade por conta dos elementos da natureza. Toda essa questão. O ambiente muda as pessoas, as pessoas se adaptam ao ambiente. Desenvolve a saúde mental, física e também até espiritual para os religiosos. Com certeza o homem é influenciado pela natureza, faz parte da natureza.

A segunda questão foi a seguinte: “A ampliação da relação ‘ser humano/natureza’ por meio de atividades lúdicas e esportivas usufruindo e preservando o Meio Ambiente, é possível? Explique”. Um membro da equipe Blue Sky responde:

É possível. Eu participo de um grupo que pratica esportes na natureza. Basta ter disciplina por parte do grupo, basta ter um senso de responsabilidade. Eu mesmo participo de um grupo assim, grupo de jovens grupo de desbravadores, tem essas características. Nós preservamos a natureza nós acampamos lá, a gente faz jogos na natureza e no final do acampamento a gente deixa o local como se ninguém tivesse acampado ali. A gente coloca as folhas de volta. Ninguém que vai lá, vai dizer ah, alguém acampou aqui, ninguém, a gente preserva o meio ambiente. Tem um pensamento que traduz isso, traduz essa ideia, uma filosofia que diz...tire apenas fotos, leve apenas lembranças e deixe apenas pegadas.

Outra aluna também argumenta dizendo que quando as pessoas convivem mais, acabam criando uma conscientização, as pessoas acabam querendo preservar mais o local onde estão.

Na sequência, uma aluna da equipe Red Army argumenta a partir da segunda questão:

Existem grupos indígenas que praticam as atividades de caça, pesca e outras. Além de pessoas que já praticam isso para o seu lazer e para seu benefício próprio. Eles praticam e mantêm essa harmonia com a natureza não é necessário degradar a natureza para usufruir do recurso natural que ela tem. Basta repor e repor, deixar da maneira que estava antes ou então melhorar aquilo que você já tem a sua disposição.

Foto 89 – Equipe Blue Sky responde à pergunta.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Foto 90 – Lado direito, ao fundo: aluna surda e intérprete. À direita: alunos avaliadores.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Quanto à atividade sensorial, observamos um estado de atenção e interesse maior por parte de alguns alunos que se aproximaram, curiosos, dos representantes das equipes que diretamente participavam da referida atividade. Aqui, para o sentido do olfato, foram utilizados alguns produtos com odores característicos que os alunos pudessem identificá-los, por exemplo: manjeriço, rosa, naftalina e outros (Foto 91). Na atividade sensorial relacionada à audição (Foto 92), alguns sons foram escolhidos a fim de que pudessem trazer pontos para uma posterior discussão, por exemplo: bebês sorrindo, som de cachoeira, som de animais diversos, tiroteio etc.

Foto 91 – Atividade sensorial: olfato.

Foto 92 – Atividade sensorial: audição.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Huizinga (2014, p. 33), no capítulo ‘A Noção de Jogo e sua Expressão na Linguagem’ diz que

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Nesse sentido, na atividade do ‘debate’ um elemento observado que permeia todo o “ambiente” desta atividade, entre os mais diversos grupos – sejam os avaliadores ou as equipes que disputam entre si – é a tensão, a competição e a necessidade de cooperação entre os integrantes dos grupos, por vezes entre os avaliadores. A ênfase com que alunos respondentes e outros membros do grupo em complementação se manifestavam, traziam posicionamentos na voz, na postura e, principalmente, nas fundamentações e exemplificações das respostas traziam a compreensão de seriedade e envolvimento na atividade. Observamos a capacidade e a efetividade em resolver impasses internos aos grupos, de forma rápida e participativa, o tempo reduzido e cronometrado trazia essa regra que exigia tal esforço. Todos esses elementos iam influenciando a participação de outros componentes do grupo e, incidindo, na avaliação por parte dos alunos incumbidos de tal atividade. Interessante observar a seriedade com que os avaliadores se colocaram no desempenho de seu trabalho, assim como daqueles que se colocavam a disposição na argumentação ou na participação da atividade sensorial. Uma comparação que podemos fazer é a de que a competição esportiva com *fair play* pode ser uma experiência para a competição de argumentos, neste caso no debate realizado e em outros momentos da vida também com *fair play*, isto é, com respeito pelas diferenças de opinião e pelo tempo de ouvir e falar.

Huizinga (2014, p.16) explana que, resumidamente, as características formais do jogo poderiam ser: atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Esses elementos – ou características – conseguimos observar, estavam presentes de forma mais clara ou não, em todo processo de proposição até a finalização da atividade. Desde o planejamento, a confecção até a apresentação e a vivência dos jogos foi interessante observar que os alunos se divertiam e, ao mesmo tempo, levavam a sério, de forma que cumpriam com as regras dos jogos/atividades, dos



mais simples aos mais complexos, sempre mantendo uma ordem, obedecendo às regras ou rediscutindo-as. Outra observação, esses elementos foram vistos não só no trato dos seus próprios jogos, mas também na interação com colegas de grupos diferentes experimentando outros jogos que acharam interessantes.

Por fim, positivo ainda o nível de pensamento e de elaboração de informações, argumentações e resoluções que apresentaram, o que nos indica e reforça a ideia de tensão e competição entre os alunos, tudo de forma respeitosa e, por diversas vezes, cooperativa. Mostravam os conhecimentos apreendidos dos conteúdos e temas tratados em aula, além daqueles que aprendem do cotidiano da vida, de forma que cada aluno apresentava essa capacidade e possibilidade de se envolver de forma espontânea, também de forma séria e responsável a partir das atividades escolares desenvolvidas.

3.3.2.5 Questionário: outras importantes contribuições e compreensões a partir dos estudantes – turmas do primeiro e do terceiro ano

A partir das respostas do Questionário aplicado aos estudantes (APENDICE C), conseguimos apreender que eles compreendem e concebem ser importante falar, discutir e agir com cuidado no meio em que se vive, por muitas vezes chamado de meio ambiente ou somente ambiente. De forma que, na maioria das respostas a compreensão sobre ‘meio ambiente’ parece ser àquela do lugar natural, ainda não construído ou modificado pela ação humana.

Assim, seguem as compreensões (respostas) e contribuições dos estudantes a partir de cada questão do questionário e as considerações sobre as mesmas. Antes, queremos salientar que ao se falar de ‘compreensão’, entendemos aqui no sentido de entender algo, perceber, apreender o seu sentido, de forma que para que essa compreensão aconteça é necessário a interpretação de um contexto, seu entendimento.

Na **primeira pergunta** (2.1), “Para você, a Educação Física neste semestre de 2018.1 teve alguma abordagem diferenciada nas aulas comparando com as que você já teve nos anos anteriores do Ensino Médio (se você é estudante do 2º ou 3º Ano) ou em outra escola (se você é estudante do 1º Ano)?”, 92% disseram que sim. Desses, as respostas que exprimem a maioria dos temas verificados são:

- 1. Os trabalhos sobre a AFIN e AFAN são um exemplo porque me fizeram descobrir outros esportes como trilha que eu comecei a praticar;*
- 2. A abordagem desse período de 2018.1 conseguiu envolver mais toda a turma, porque em anos anteriores era só mais prática de esportes físico que nem todo mundo manja. Foi um semestre bastante proveitoso, pois a professora conseguiu trabalhar nas áreas: física, intelectual, social;*
- 3. Por que ela abordou sobre as formas de tratamentos básicos de “ajuda” médicas, falou também sobre tipos de esporte que se pode “prática” na natureza e o xadrez, nada disso eu tinha estudado no meu ensino fundamental;*
- 4. Na aula de Educação Física do ano passado, eu “so” “ia” para a quadra e “so” “ia” quem quisesse, os meninos “so” jogavam futebol, meninas queimadas. “Esta” sendo bom pois estou aprendendo coisas novas;*



5. *por que na escola que eu estudava antes a aula de Educação Física não era praticada na natureza e também não era abordado o tema meio ambiente, e também não haviam gincanas sobre o meio ambiente etc;*
6. *Pois foi uma atividade diferente a sensação de aventura pois praticamos vários esportes em campo aberto e isso tira um pouco do estresse e ambiente diferente.*

Como observamos nas respostas acima dos estudantes, eles citaram os diversos conteúdos, que chamamos de bases tecnológicas, trabalhados ao longo do semestre como: jogos de tabuleiro, com ênfase em Xadrez; Atletismo; atividades físicas de aventura na natureza (AFAN), atividades físicas na natureza (AFiN) e seus impactos no meio ambiente; e noções de primeiros socorros (ver ANEXOS 5, 6 e 7 E APENDICES D e E). De qualquer forma, verificamos nessa questão que a maior parte das respostas foram positivas, mais de 90%, e entre elas uma diversidade de compreensões positivas acerca do que foi trabalhado ao longo do semestre.

Na **segunda pergunta** (2.2), 96% dos estudantes respondeu que sim. Entre as atividades e conteúdos que mais indicaram nas respostas está: 56,25% dos estudantes citou a caminhada realizada no entorno do CBVZO; e 27,08% citaram AFAN e AFiN (Atividade Física de Aventura na Natureza e Atividade Física na Natureza). Algumas respostas:

1. *Andamos ao redor da escola e discutimos sobre como estava o meio ambiente naquele local;*
2. *Foram realizadas em um cartaz com o que queríamos que acontecesse na natureza do bairro Conjunto Cidadão, logo após o passeio que tivemos em meio a natureza;*
3. *Caminhada ao ar livre, teatro Zé Gotinha, cartazes e criação do soneto;*
4. *Caminhada no entorno; corrida de 12 (metros); lançamento, arremesso; jogos elaborados e confeccionados, mapas, soneto;*
5. *Debate sobre afan/afin e as aulas práticas externas;*
6. *Houve a abordagem da temática durante a confecção de jogos, exercícios realizados ao ar livre e na produção de mapas ou sonetos com um enfoque nas críticas construtivas;*
7. *Algumas atividades em grupo que 'abordou' jogos de tabuleiro, afin/afan, desenhos e sonetos que nos trouxe conhecimento a mais.*

Na **terceira pergunta**, (2.3) sobre a possibilidade do Meio Ambiente ser conteúdo a ser trabalhado no componente curricular (disciplina) de Educação Física, 90% dos estudantes responderam que sim. As ideias (temas) que mais apareceram nas respostas foram sobre a relação Educação Física e Meio Ambiente pelo viés da saúde corporal (resposta 1), ou seja, pela preocupação com o estado de saúde das pessoas que praticam alguma atividade nesse meio; outro tema também citado várias vezes foi sobre a possibilidade do meio ambiente também ser discutido por outras disciplinas e em outros espaços, sendo um tema de trato universal, como foi citado por um dos estudantes (respostas 2 e 3); outra ideia que também aparece mais vezes entre as respostas é a da compreensão sobre uma relação de dependência ou uma relação próxima do ser humano com a natureza, do homem que está inserido na natureza ou que faz parte dela, uma certa relação de interdependência (respostas 4 e 5); assim como, outras respostas apontam o sentido da compreensão da preservação, conservação da natureza, ou seja, podemos apreender que num caminho dual e de relação causa-efeito do homem com a natureza (respostas 6 e 7). Ainda,



consideramos como uma sugestão dada pelos alunos a possibilidade da Educação Física na escola não ter entre seus conteúdos abordados/trabalhados apenas os esportes, sejam eles os considerados tradicionais ou não, mas outros temas que sejam interessantes e que contribuam para a aprendizagem dos estudantes, para a aquisição de habilidades, competências e conhecimentos diversos, seja para sua vida profissional e/ou acadêmica (resposta 8). Outro apontamento que é colocado também nessa pergunta, por um dos estudantes, é a de que o tema ‘meio ambiente’ não é abordado na escola, geralmente, sendo importante se falar sobre ele nesse espaço (resposta 9). Seguem as respostas apontadas:

1. *Sim porque fatores ambientais influenciam a saúde do ser humano;*
2. *Pois pode ser exercido educação ambiental não só em educação física, mas em qualquer outra disciplina;*
3. *Meio ambiente é universal, tendo brecha, o assunto deve e pode ser abordado;*
4. *Fazer Educação física em um bom ambiente, fazer corridas nas areias, volei de praia...e tudo depende do ambiente;*
5. *Ajuda a ter maior conhecimento sobre o meio ambiente, afinal estamos juntos a ele a todo momento;*
6. *O conteúdo é extremamente necessário para os estudantes. Pode ser uma forma de sensibilizar os alunos;*
7. *É um método utilizado para conscientizar os alunos sobre cuidar e zelar pelo nosso ambiente;*
8. *Educação Física não tem que ser necessariamente sobre esporte, é interessante abordar esse conteúdo e assim ajudar a melhorar o conhecimento dos alunos;*
9. *Com certeza, é muito importante, porque geralmente esse assunto não é abordado, e na escola podemos entender melhor sobre o meio ambiente.*

Questionados sobre a compreensão do significado de Educação Ambiental (pergunta 2.4), a maioria das respostas teve como palavra-chave os termos – como substantivo ou verbo – relacionados a cuidar, educar, conscientizar, zelar, sensibilizar, preservar e respeitar, essas palavras ou similares apareceram em 64,58% das respostas. Neste caso observamos quanto a visão da natureza uma visão romântica subjetivismo ou então uma relação divisão da natureza dominador objetivismo conforme quadro apresentado anteriormente aqui na pesquisa nesse caso se enquadrando nos tipos de concepções e ações ecológicas de ação conservadora da natureza para o seu desfrute e da coisa e fica ação da natureza ética e ação de apropriação e exploração e exploração como forma de manutenção do poder. Em 43,75% das respostas apareceram termos como ‘mais contato com o meio ambiente’, ‘aprofundar no assunto’, ‘estudar o ambiente, as mudanças que ocorrem’, ‘saber sobre o meio ambiente e não só cuidar dele’, ‘aprender sobre ele’, ‘conhecimento sobre a natureza’, ‘desenvolver o meio ambiente da melhor forma’, ‘relacionarmos com o meio ambiente’, ‘conhecer e saber como os espaços funcionam’, ‘relação de codependencia’, ‘saber como lidar com o mesmo’ e ‘sensibilizar’. Podemos observar nestes termos a compreensão da natureza, como abordado em capítulo anterior, dentro da visão humanista popular a partir dos tipos de concepções e de ações ecológicas da “unidade de movimento entre sujeito e objeto”, relacionado a um diálogo que há entre um e outro, “a natureza como parte do fazer a vida”, numa



relação de “cuidar e proteger para garantir a formação do ser humano em sua diversidade” e não só da utilização e usufruto por parte do homem. Assim, apresentamos algumas das respostas:

1. *Consciência a respeito da natureza e sua preservação;*
2. *Aonde aprenderemos como podemos usar o meio ambiente a nosso favor mas sempre buscando cuidar dele;*
3. *É você ter o conhecimento sobre a natureza, não prejudica-la e cuidar do que é nosso, ter consciência dos seus atos;*
4. *Saber como os espaços funcionam, como funcionam as relações de co-dependência de um espaço (natural ou não), a importância de relações que moldam e transformam ambientes, as cadeias sociais, alimentares etc.;*
5. *É quando se tem mais contato com o meio ambiente, quando estudamos mais sobre.*

Perguntados (pergunta 2.5) se as aulas de Educação Física na escola poderiam contribuir para a Educação Ambiental, 24% responderam que ‘em partes’, já 70% disseram que sim. Entre as respostas afirmativas temos:

1. *Pois a escola é nossa segunda casa, onde o que aprendemos levamos para toda uma vida;*
2. *Por meio de processo de transformação do indivíduo, que ainda está formando e transformando o conhecimento adquirido, que ocorre no meio escolar, já que a escola é um agente transformador;*
3. *Sim pois atividades físicas feitas no meio ambiente fazem as pessoas perceberem os ambientes a sua volta;*
4. *Porque a educação física trabalha com atividades corporais e por vezes pode se utilizar de espaços naturais; nada mais justo trazer esse olhar sobre a utilização destes espaços por humanos para a prática destas atividades;*
5. *Dependendo do que vai praticar na aula de Educação Física.*

Nessas duas últimas respostas conseguimos apontar a compreensão dos estudantes nas demais respostas que foram apresentadas para essa questão (2.5), já que entre as possibilidades da Educação Física contribuir com a educação ambiental, os estudantes que responderam ‘em partes’ explicam que depende do conteúdo trabalhado pela Educação Física e do local onde a aula é realizada.

Na **sexta pergunta** (2.6), 98% dos estudantes responderam que ‘sim’. Interessante observarmos que nessa pergunta alguns estudantes responderam sugerindo atividades que tinham sido realizadas ao longo do semestre no componente de Educação Física, citaram, por exemplo, a confecção de cartazes, trabalhos de conscientização, projetos, gincanas e aulas relacionadas ao meio ambiente, caminhadas e aulas ao ar livre. Sugeriram também, 32,65% das respostas, integrar diferentes disciplinas, como um estudante respondeu: “outras matérias abordam o tema, a seu modo, então seria bom haver uma integração para se ter diferentes perspectivas do assunto”. Outro respondeu que “é uma interação necessária tendo em vista que todos a dependem”, ou seja, todos dependem dessa relação com o meio ambiente. Algumas respostas:

1. *Existem diversas formas que a educação física pode se integrar a outras matérias, como nesse módulo com Arte (mapas e jogos) ou a língua portuguesa (sonetos);*



2. *O tema meio ambiente além de ser trabalhado na matéria de Educação Física, pode ser trabalhado nas matérias geografia, história, biologia;*
3. *Todas as disciplinas deveriam ampliar o diálogo sobre o meio ambiente;*
4. *É de suma importância o abordamento do tema meio ambiente e é importante que a escola promova mais projetos, gincanas e aulas relacionadas ao meio ambiente até porque não só a educação física está relacionada ao meio ambiente;*
5. *Acho que o tema meio ambiente não teria uma matéria específica para se falar, esse assunto entra em qualquer matéria.*

Relevante também observarmos que um dos estudantes respondeu que o tema meio ambiente não teria uma matéria específica para isso, mas que seria um assunto para ser abordado em qualquer matéria, o que vem ao encontro da Política Nacional de Educação Ambiental e outras legislações que tratam sobre o tema.

Entre os componentes curriculares sugeridos pelos alunos a fim de articular/dialogar junto com a Educação Física para o trabalho da temática ambiental, eles citaram alguns componentes como: Ética, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Língua Portuguesa e Artes, sendo os mais citados Biologia, Geografia e Sociologia. Um dos estudantes citou o componente curricular Direito tributário, da área de formação técnica, devido a uma atividade integrada que foi realizada entre Educação Física e Direito Tributário em anos anteriores: “Já fizemos isso uma vez, misturando educação física com direito tributário”.

Quanto a **sétima questão** (2.7), sobre a importância em pensar, falar e colocar em prática atividades relacionadas a Educação Ambiental na escola, todos os estudantes responderam que ‘sim’. Entre algumas respostas estão:

1. *É muito importante a expressão em relação a educação ambiental. Na minha opinião seria muito importante a escola promover gincanas de talentos como canto, dança e abordar o tema meio ambiente, além de descobrir novos talentos e transmitir a importância da educação ambiental;*
2. *Para ter um ambiente limpo na escola, para conviver de um jeito agradável pelo menos ali, e para conscientizar a prática em outros lugares;*
3. *Os alunos precisam entender sobre o lugar que eles vivem.*

Cerca de 80% dos estudantes, nessa questão, respondeu utilizando algumas palavras já citadas anteriormente como: conscientização, preservação, cuidado e sensibilização com o sentido de não prejudicar ou destruir o meio ambiente (utilizaram também o termo natureza, no lugar de meio ambiente).

Na oitava questão (2.8) foi perguntado se para os estudantes era importante pensar, falar e colocar em prática atividades relacionadas a Educação Ambiental **fora** da escola, 98% respondeu que ‘sim’.

1. *Sim, porque os moradores vão saber das informações através dos alunos, causando melhoras no ambiente para todos;*
2. *Sim, porque isso irá ajudar a conscientizar mais pessoas à cerca da preservação do meio ambiente;*
3. *O que nós aprendemos na escola devemos passar essas informações adiante;*



4. *Para a saúde como um todo.*

Nessa questão algumas atividades foram sugeridas pelos estudantes como a distribuição de “folhetos na pelas ruas ou nas paradas de ônibus”; a oferta de práticas esportivas divertidas a serem oportunizadas aos alunos, entendemos aqui, possivelmente, quanto aos demais moradores da localidade; a promoção de projetos e gincanas; e uma prática mais pontual, que seria a limpeza da própria casa e quintal.

Por fim, os estudantes foram perguntados se haveria atividades que pudessem ser realizadas nas aulas de Educação Física, nas quais se realizasse a articulação/o diálogo com o tema ‘Meio Ambiente’, se sim, como poderiam ser ou quais seriam. De forma que, 86% dos estudantes responderam que sim e entre as atividades sugeridas estão: algumas diretamente relacionadas a práticas corporais (atividades físicas) realizadas em ambiente natural ou ao ar livre como: corrida, ciclismo, trilha, caminhada, escalada, meditação, passeios, gincanas, jogos, dinâmicas, arremessos (atletismo) e natação; e outras atividades diversas como: palestras, debates, passeios, jogos educativos, visitas técnicas, coleta de materiais recicláveis, mutirão de limpeza, desenhos da natureza, criação de paródia, reciclagem, plantio de árvores, realização de feiras com materiais recicláveis, limpeza de locais acessíveis, visitas a outros bairros, visita ao aterro sanitário, denúncias de ações ilegais e prejudiciais ao meio ambiente, apoio a pessoas a fim de realizar limpeza de locais específicos, cultivo de plantas e hortas. Observamos nessa questão que a reciclagem foi uma sugestão repetida por 14% dos estudantes. Verificamos ainda que entre as atividades sugeridas pelos estudantes, foram citadas as que foram desenvolvidas ao longo do semestre da pesquisa ou em anos anteriores: caminhada, corrida, jogos educativos, debate, arremesso, desenho, gincana, passeio, criação de paródia e limpeza de locais específicos. Abaixo seguem algumas respostas:

1. *Visitas a outros bairros, ao aterro sanitário com o objetivo que os alunos percebam a importância da educação ambiental e pesquisas aprofundadas em alguns órgãos e o benefício da reciclagem, a duração da decomposição de sacolas, latas etc.;*
2. *Através de atividades esportivas como escalada, trilha;*
3. *Debate sobre o tema, oficinas sobre os “3Rs”;*
4. *Como já fizemos esse módulo, debates são ótimas maneiras de abordar o tema ou redações para aqueles que são como eu e na fala não conseguem se expressar;*

Levando jogos, dinâmicas que sejam interessantes, como ocorreu em nossa classe, por exemplo, com debate sobre a AFAN e AFiN etc. e discutir sobre o que está no entorno da escola etc.

3.4. Educação Física e Meio Ambiente no Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste: perspectivas

A partir da Educação Física escolar os alunos precisam vivenciar, sempre que possível, o *se-movimentar*, atividades físicas, esportes e outros conteúdos da Cultura de Movimento, assim como temas pertinentes ao movimento humano, que possibilitem um contato mais próximo com a



natureza e com o meio ambiente modificado abrindo novas oportunidades de autoconhecimento, emancipação, lazer, bem-estar e equilibrada relação com o meio ambiente em que está inserido.

Abreu (2009, p.1894) afirma que

se verifica, a partir dos movimentos ambientalistas nacionais das décadas de 1980 e 1990, que muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos limites e possibilidades da inserção das questões ambientais na Educação Física. Dissertações, teses, livros e publicações em revistas científicas, bem como pesquisas relatadas em congressos e encontros nacionais têm abordado essa conexão entre a Educação Ambiental e a Educação Física envolvendo temas, tais como: políticas públicas, modelos de desenvolvimento, relação ser humano-natureza, ecologia humana urbana, meio ambiente, esportes de aventura na natureza, lazer e educação. Entretanto, observou-se que a maioria dos trabalhos divulgados que estabelecem relação entre Educação Física e meio ambiente, não se refere ao contexto escolar [...].

Um dos temas a serem trabalhados nas aulas de EF e MA, é a saúde como o resultado de vários fatores relacionados com a qualidade e condições de vida da população tais como: padrões alimentares adequados a cada faixa etária, padrões de habitação condizentes com a realidade local, fornecimento de equipamentos básicos urbanos, acesso e oportunidade de boas condições de trabalho e à educação ao longo de toda a vida, ambientes físicos limpos, apoio social para famílias e indivíduos, estilos de vidas saudáveis e responsáveis e, ainda, cuidados com o corpo físico (COHEN, 2004 apud COSTA E RAVENA-CAÑETE, p.02).

Entre as temáticas e vivências relacionadas ao MA que podem ser abordadas e desenvolvidas nas aulas de EF estão: atividade física e temperatura; Educação Física, lazer e meio ambiente; acesso a espaços para as aulas de Educação Física; esportes de aventura e o meio ambiente; movimento humano e natureza; jogos, esportes, lutas e danças em espaços físicos diversos (ambiente natural e ambiente modificado); desempenho físico, rendimento escolar e MA; autoconhecimento, emancipação e MA, por meio do movimento humano; realidades ambientais e humanas locais em relação com o movimento humano; entre outros.

Conhecimentos relacionados à análise dos ciclos e funções corporais (fisiologia) e suas relações com os ciclos da natureza, às interferências climáticas, à disponibilidade e ao estado de conservação dos espaços públicos e privados de esporte, lazer e demais ocupações humanas, como também os espaços destinados às aulas de Educação Física, às relações que se constroem a partir da aproximação entre as temáticas de saúde e do meio ambiente, à análise crítica relacionada às propostas dos esportes de aventura como um estímulo à preservação do meio ambiente, configuram-se como propostas e encaminhamentos pedagógicos, afirma Rodrigues (2006).

Horn (2004, p.43) analisando a Educação Física, diz que se percebeu que os desafios ainda persistem em relação aos diálogos entre os conteúdos que melhor contemplariam a formação profissional no contexto da formação para o trabalho. Aliar os conteúdos da cultura corporal como os esportes, ginásticas, danças e jogos aos temas transversais é uma possibilidade de ensino na perspectiva da cidadania. Porém percebemos que os temas a serem trabalhados ainda não seguem uma sistematização. Seria interessante uma troca de experiências com outros profissionais da rede com a possibilidade de organização de um material didático para utilização nas aulas.

Corroborando com essa possibilidade, a troca de experiências com os professores de Educação Física, que poderia se estender a disciplinas e áreas afins, é uma rica oportunidade de se pensar e lançar bases para a construção de propostas a partir da realidade da rede de Educação



Básica, Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais. Também, acreditamos que há a necessidade e possibilidade de esforço em se pensar não só como rede – até porque há as particularidades locais e regionais – mas em organizar espaços e instrumentos de discussão entre as esferas da educação municipal, estadual e federal em cada estado e entre estados circunvizinhos.

O alcance de meios efetivos e apropriados que possam subsidiar o trabalho da EFe em diálogo com o MA tende a favorecer a formação e atuação mais consciente, crítica e emancipatória dos professores de EF, conseqüentemente, dos alunos.

Ao se pensar em possibilidades ou perspectivas de um trabalho a partir do componente curricular de Educação Física em articulação com o Meio Ambiente nas turmas de ensino TIEM, pensamos a partir da realidade que foi observada e discutida ‘de perto’ pelos alunos. A partir das realidades ambiental, sanitária, social, econômica, política, da situação e formação acadêmica, da orientação quanto a comportamentos positivos para a população local, é possível discutir sobre as realidades e as possíveis soluções, ainda pensar em efetivar algumas ações que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas e de todo o meio ambiente daquela localidade.

As particularidades encontradas no ambiente natural do entorno do *campus* podem ser conteúdos/temas a serem trabalhados por diversos componentes curriculares não só da área básica, em particular, mas da formação profissional e da parte diversificada do currículo desses cursos. Além de Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, os componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, História, Química, Física, Matemática etc. podem articular-se em um diálogo em vista de um ensino contextualizado e significativo, dando sentido maior ao que é estudado e aprendido na escola.

Alguns temas, pensados a partir dos PPCs e dos dados levantados no estudo, podem ser trabalhados em articulação com outros componentes curriculares na relação com o MA, por exemplo: movimento humano, situação socioeconômica e política do Brasil, políticas ambientais e socioambientais, ecologia, consciência ecológica, formação e constituição do corpo humano e de outros seres vivos, impactos ambientais para a vida no planeta, dos seres humanos e demais seres vivos, interdependência entre ser humano e natureza, políticas públicas locais, diferenciação das áreas e zonas da capital Boa Vista, desequilíbrio ambiental, desigualdade social, situação dos seres vivos no entorno do *campus*, importância e função dos seres vivos presentes no bairro Laura Moreira para uma vida saudável dos seres humanos, conseqüências e impactos ambientais na destinação inadequada dos resíduos sólidos, obras de infraestrutura paralisadas/abandonadas, desvio de dinheiro público, fauna e flora local, impactos quanto ao desequilíbrio ambiental, ações para minimização e sensibilização socioambiental, riscos à saúde das pessoas, papel da escola nessa realidade.

Um tema pontual que pode ser levantado e estudado é o sedentarismo. A partir da atividade da caminhada observamos o cansaço precoce e certa condição de inaptidão física por parte de alguns alunos. A partir do vídeo da encenação feita pelos alunos, no Dia Mundial da Água, pode-se pensar em alguns elementos e conteúdos que servem como base para o planejamento de aulas que abordem sobre a água, recurso natural de inequívoca importância para a manutenção da vida dos seres humanos e de qualquer ser vivo no planeta. O tema ‘água’ é abrangente e democrático, podendo ser explorado por diversos componentes curriculares, sejam eles da área básica, da



formação profissional ou da parte diversificada do currículo, no que diz respeito às questões socioambientais, biológicas, fisiológicas, ecológicas, sociais, políticas, econômicas, comerciais etc.

A partir da realidade do entorno do *campus* e da comunidade local do bairro Laura Moreira, podemos trabalhar com os alunos algumas temáticas relacionadas à disposição e tratamento dos resíduos sólidos, ao consumo, à questão da produção e necessária utilidade de alguns produtos, à política nacional de resíduos sólidos, à medidas que podem ser executadas no *campus*. Outros temas: padrões sustentáveis de produção e consumo, responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, entre outras questões que são abordadas na política nacional de resíduos sólidos, que deveriam ser de interesse ao governo municipal e estadual.

Acreditamos que uma das perspectivas, por sinal, de adequada contribuição para a formação cidadã dos alunos é o questionamento sobre as realidades observadas, que não são apenas próximas da escola – IFRR/CBVZO, mas situações geradas a partir de comportamentos humanos. Até que ponto a escola deve discutir e levantar possibilidades de amenizar as situações observadas de descaso e de omissão do poder público, seja ele a esfera que for? Até que ponto compete aos servidores, aos alunos, aos moradores daquele local, às famílias dos alunos, pensar sobre essa realidade, discutir sobre ela e/ou intervir nela a fim de uma transformação positiva, em benefício do bem comum, de todo meio ambiente, é possível? É necessário? Sim e logo!

A partir dos problemas identificados, em conjunto com os alunos, e registrados no ‘Muro das Lamentações’, também nos sonetos e nos desenhos por eles feitos, juntamente com as propostas de melhorias a serem realizadas a fim de minimizar esses problemas descritos ou comunicar e exigir soluções, podemos fazer a o diálogo com outros componentes curriculares e de forma muito proveitosa e necessária, a partir da gestão do *campus*, com moradores do entorno, bem como com proprietários de estabelecimentos comerciais e funcionários de instituições/órgãos públicos e privados que existem no entorno do IFRR/CBVZO. Essa pode ser uma ação localizada nas adjacências do *campus*, porém com possibilidade de se multiplicar pelo bairro.

A partir das atividades de elaboração/composição de desenhos, sonetos e textos, das discussões sobre problemas e propostas de ações para minimização desses, podemos apreender possibilidades de abordagem de conteúdos próprios da Educação Física e previstos em sua ementa, como também dos temas transversais que são pautados como necessidade, mas a partir de um trabalho interdisciplinar ou transversal com os componentes curriculares.

Com as atividades em grupo podemos observar, ainda, a possibilidade de construção e de compreensão das possibilidades que o corpo humano tem em determinados espaços, assim os alunos podem refinar, transformar ou consolidar seu modo de ser e agir em determinados locais. Salutar, então, oportunizar espaços diferentes, não habituais, de interação entre os próprios alunos, com outras pessoas, contribuindo na ampliação de conhecimentos e experiências para a formação do futuro profissional, acadêmico, do cidadão consciente.

3.5 Educação Física escolar e Meio Ambiente: um diálogo em potencial

A proposta de inclusão do Meio Ambiente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, passa pelo ‘olhar’ e pela prática articulada entre os conteúdos (bases tecnológicas) e os



procedimentos metodológicos que disporão da Educação Ambiental na EF. Como aponta a legislação, a EA, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012b, artigo 8º).

Um caminho possível de ser seguido para a Educação Física escolar e Meio Ambiente, cabe integrar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no ensino e aprendizagem – proposta por Zabala (1998), ou seja, o que se deve saber, o se deve saber fazer e como se deve ser, a fim de alcançar a compreensão e intervenção na realidade vivida pelos alunos, frente aos mais diversos temas e desafios encontrados. Destacamos a observação que Betti (2017) faz, abordada em capítulo anterior, quando trata de ‘rede de comunicações’, na qual ressalta ser muito diferente dessas dimensões dos conteúdos que se conhece, *as quais apropriadas de modo distorcido na Educação Física, vão apresentar sob nova forma as dicotomias entre teoria e prática, entre o que é cognitivo, o que é afetivo e o que é motor*, ou seja, apenas uma reprodução do que é comum na realidade da EF. De acordo com Palafox e Nazari (2007), esta abordagem pedagógica traz o seguinte caminho a ser percorrido nas aulas de EF: arranjo material, transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem e transcendência de limites, criando.

Quanto à inserção dos conhecimentos relacionados ao Meio Ambiente no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, apontamos aqui, de acordo com a Resolução nº2/2012 (BRASIL, 2012b), na qual diz que nos currículos da Educação Básica [...] pode ocorrer de três formas: a primeira é pela **transversalidade**, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; a segunda, como **conteúdo dos componentes** já constantes do currículo; e a terceira, pela **combinação** de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares. Ainda, traz que, outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da [...] Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Abreu (2009) afirma que pesquisadores e docentes da Educação Física têm empreendido esforços para inserir a dimensão socioambiental nessa área de conhecimento, entendendo que para além do trabalho pedagógico com jogos, esporte, ginástica, luta, dança - atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, essa disciplina também objetiva a desenvolver, nos sujeitos-educandos, valores e atitudes de responsabilidade para com o meio ambiente. Assim, a partir das reflexões e vivências corporais, a Educação Física tem a finalidade, entre outras dimensões na contemporaneidade, de relacionar práticas corporais com um ambiente saudável, na linha dos direitos de todo cidadão, como previsto na própria Constituição:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988, p. 146).

Ao tratar sobre Educação Física escolar e Meio Ambiente, podemos falar também de **qualidade de vida coletiva**, como explica Forrattini (1991 apud PELICIONI, 1998, p.24). Ele afirma que a qualidade de vida coletiva pode ser considerada como a resultante de condições socioambientais e estruturais que se desenvolvem na sociedade. Entre os indicadores sociais usados



para avaliá-la cita-se: os indicadores ambientais que dizem respeito à qualidade da água, ar e solo, à poluição e contaminação; os indicadores habitacionais: a densidade, a disponibilidade e as condições de habitabilidade; os urbanos: a concentração populacional, a comunicação e o transporte, a educação, a segurança, a poluição sonora e visual, local e paisagística; os sanitários: a morbidade e a mortalidade, a assistência médica e hospitalar, o estado nutricional; os sociais: as condições socioeconômicas e classes, o consumo, as necessidades e desigualdades, a família e a sexualidade, as condições de trabalho e profissão, a recreação, o lazer e o turismo, como também, o sistema político-administrativo.

As aulas de Educação Física escolar podem contribuir na identificação, análise, discussão, reflexão e ação a partir dos diferentes espaços físicos onde acontecem (pátio, corredor, praça, campo, parque, rua, comunidade pobre, comunidade rica, piscina, rio, natureza, sala fechada, quadra etc.), trazendo elementos existentes nesses ambientes como: importância de sua existência, condições sanitárias e ambientais, realidades sociais, culturais etc. Essas aulas podem contribuir para a criação de alternativas que visem à melhoria do meio em que se vive e da repercussão além do limite local, ou seja, a partir do micro – contexto da aula, escola e/ou da comunidade do entorno – para o macro – cidade, estado, país e planeta.

De acordo com Bracht et al (2007, p.48),

É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares. O espaço “...diz e comunica; portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz do mesmo” (Frago, 1995, p.69). Ele não é, pois, um “recipiente”, nem um “cenário”, e sim uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos.

Para a perspectiva deste estudo, apontamos ainda os estudos e indicações de Kunz a fim de que se possa pensar e contribuir para a educação e o movimento humano – por meio da EFe –, dois elementos de salutar e decisiva incidência sobre a formação do ser humano integral no, com, para e pelo meio ambiente em que vive e é interdependente.

Alguns conteúdos da disciplina [Educação Física], com as encenações [...], competições esportivas podem ser ressignificadas a partir de culturas indígenas, cuja tradição de muitas de suas nações valoriza a natureza e estabelece cooperação como forma de viver privilegiada entre seus membros (MATIELLO Jr., in KUNZ, 2012b, p.109).

Trazendo as considerações de Kunz (2014, p.77) quando fala sobre a ‘encenação’ – visto em capítulo anterior, apresentamos aqui alguns elementos determinantes do sentido da encenação das aulas de Educação Física no diálogo com o meio ambiente e natureza:

a) os estudantes segundo suas vivências e experiências de corpo e movimento; b) o mundo do movimento em ambiente natural e modificado que pela encenação precisa ser criticamente compreendido; c) as diferentes formas de encenações de movimentos e atividades físicas na natureza no sentido histórico e sociocultural; d) o sentido/significado como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação de movimentos e atividades físicas (adaptado de Kunz).

Matiello Jr. (in KUNZ, 2012b, p.109-110) apresenta passos a fim de se pensar, conhecer o ‘caminho’, planejar, organizar e executar ações neste viés de interlocução da Educação Física escolar e o meio ambiente: 1. Verificação de alternativas de envolvimento da Educação Física com outras disciplinas curriculares, com vistas à compreensão dos problemas e correspondente articulação em busca de soluções; 2. Identificação de estratégias de engajamento coletivo entre



alunos e professores como resposta às demandas imediatas; 3. Possibilidade de os envolvidos pensarem imediatamente o presente (leitura crítica da realidade) e projetarem nosso futuro, em busca de caminhos alternativos às formas atuais de ver e tratar a relação homem/natureza.

Para tanto, Matiello Jr. (*in* KUNZ, 2012b, p.110-111) aborda aspectos da concepção crítico-emancipatória para que os passos referidos sejam alcançados. O 'esclarecimento' é um deles, do qual diz que 'é pela autorreflexão que a pedagogia crítico-emancipatória oportuniza aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, visando com isso a superar o poder dessa coerção, na direção de um estado de *maior liberdade e conhecimento de verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação* (KUNZ, 1994, p.34 apud MATIELLO Jr. *in* KUNZ, 2012b, p.111). De tal forma, que, explica o autor, *as atividades escolares devem ser colocadas para os alunos como algo a ser estudado/refletido e não apenas praticado*.

Assim, Matiello Jr. (*in* KUNZ, 2012b, p.111) fala do conjunto de estruturas universais à formação humana apontado por Habermas e adaptado ao campo educacional por Mayer com as categorias: trabalho, interação e linguagem e suas respectivas competências a serem buscadas no processo de ensino-aprendizagem, a técnica (objetiva), a social e a comunicativa. Para as aulas de Educação Física escolar em interlocução com o Meio Ambiente, Matiello Jr. (*in* KUNZ, 2012b, p.112-113) sugere a organização do currículo por '**projetos de trabalho**'.

3.5.1 O Corpo e o Movimento Humano: meio contemporâneo para o diálogo entre Educação Física escolar e Meio Ambiente

A partir dessas perspectivas a que se lança olhar inicial e em descobrimento, pensar o corpo é estratégico, diria, revelador sobre a interlocução entre EFe e MA. De forma que, indicamos os estudos da Pedagogia da Corporeidade, de Gomes-da-Silva (2017a). A partir das considerações de Trebels, conforme apresentado no primeiro capítulo, em que resume em três pontos os importantes aspectos da TSM, formulamos aqui possibilidades de apontamentos para o diálogo entre EFe e MA.

No primeiro ponto em que indica *a preocupação com o sujeito do movimento*, a partir do planejamento das aulas de EFe o foco deve estar nos alunos, em suas possíveis condições existenciais e ambientais (seja na escola, nos outros grupos em que se relacionam ou com a comunidade do entorno da escola e sociedade em geral) e não no conteúdo/tema a ser trabalhado, ou seja, a partir do aluno e suas realidades.

O segundo ponto sugere *situar o ambiente do movimento (posição do ser diante da própria existência, do mundo)*, de forma que neste aspecto as aulas de EFe precisam proporcionar a observação, o desvelar, o conhecimento do ambiente e suas implicações para o sujeito do movimento e para outros seres vivos e nas demais relações possíveis entre os mesmos (homem, ambiente, natureza, seres vivos etc.).

E no terceiro ponto, indica a *compreensão do significado do movimento*, indica-se aos alunos e professores, nas aulas e a partir delas, questionar-se, discutir e agir, antes, durante e depois das vivências das aulas. Pode ser que nesse movimento de ver, conhecer, perceber-se, experimentar, questionar, discutir etc., surjam modificações ou aprimoramentos na forma do olhar e



relacionar-se consigo, com o outro e com os mais diversos ambientes e o que os compõem, no esforço de viver em harmonia ou, pelo menos, com menos danos possíveis ao meio ambiente.

Como vivemos um contexto em que somos identificados por informações relacionadas às características socioculturais, diferenciando um sujeito do outro, o entendimento sobre os padrões sociais passa a ser um fator imprescindível no processo de compreensão e formação das identidades. Sendo assim, é por meio desse processo de descoberta de si e do outro que o ser humano influencia a construção da sociedade e, simultaneamente, é influenciado por ela (SANTOS, 2017, p.260).

Uma das alternativas para essa abordagem são as **'aulas-Passeio da Pedagogia da Corporeidade'**. Gomes-da-Silva *et al* (2017b, p.190) explica que *o conceito de aula-passeio ou aula-descoberta foi criado por Elize Freinet (1896-1966), a qual idealizou a atividade com o intuito de propiciar motivação, ação e vida para a escola*. Afirma, ainda, que se tratava de *mais uma das técnicas nascidas da observação de que as crianças, para quem ministrava aula, que se comportavam tão vividamente ao ar livre, pareciam desinteressadas dentro da escola*. O autor explica que a frase "É na relação com o entorno que afetamos o meio ao tempo que somos afetados por ele" (GOMES-DA-SILVA, 2014, p.21 apud GOMES-DA-SILVA, 2017b, p.192) inicia as aulas-passeio e, uma semana depois, *as imagens (fotografias e pequenos vídeos) são repassadas e fala-se livremente das impressões sentidas, das percepções e ações desencadeadas, portanto, interpreta-se os sentidos da aula, pois "partimos do pressuposto que toda interpretação é uma busca de sentidos"* (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.140 apud GOMES-DA-SILVA, 2017b, p.192).

Nessas aulas, os alunos

são convidados a deixar os lugares comuns e familiares (casa, escola, bairro) para, num passeio, conhecerem outras paisagens naturais e culturais. O fim é que o descortinar de uma paisagem nova favoreça o surgimento de um novo olhar sobre si e sobre o mundo (GOMES-DA-SILVA *et al*, 2017b, p.189).

Gomes-da-Silva *et al* (2017b, p.193), ainda explica que, por entender que as situações de movimento são experiências afetivas, motoras e intelectuais, e que a corporeidade compreende possíveis modos do existir humano no mundo, a aula-passeio da pedagogia da corporeidade pretende favorecer uma situação de movimento que rompa com o habitual, que ajude o aprendiz a livrar-se do olhar viciado, ao sair das paisagens corriqueiras, do cotidiano, a que nos aprisionam o olhar.

De acordo com os autores as aulas-passeio da pedagogia da corporeidade agregam à aprendizagem interativa para com o meio, o que chamam de 'educação ambiental', para com o outro, ou seja, a solidariedade no grupo, e para consigo mesmo, que seria a contemplação. Explica que

a relação professor e aprendiz, em interação com o meio ambiente, seja ele natural ou histórico-cultural, faz com que se aprenda o movimento mais importante do ser humano, que é o *estar com*, sentindo-se parte daquele lugar ao tempo que reage a ele num processo de envolvimento sinérgico (GOMES-DA-SILVA, 2017b, p.196).

Assim, ao dizer que Educação Física escolar e Meio Ambiente são elementos e realidades de um diálogo 'em potencial', é importante salientar que se faz no sentido de que ainda pode ser desenvolvido em maior extensão e maior efetividade.



3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo realizamos uma revisão de literatura sobre a temática ambiental, seja no que se refere ao meio ambiente na educação, quanto à educação ambiental, assim como, sobre a Educação Física escolar com destaque a essa inserção no Ensino Médio. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa descritiva, nos termos que defendem Ludke e André (2012). O *lôcus* da pesquisa foi o IFRR/CBVZO e o universo estudado os estudantes dos Cursos Técnicos em Serviços Públicos e Comércio Integrados ao Ensino Médio desse *campus* (ANEXO 1), junto a única professora de Educação Física dessa unidade.

Inspiramo-nos na pesquisa-ação e utilizamos da observação participante como meios de compreensão e estudo da proposta apresentada nesta pesquisa. Quanto à escolha da abordagem qualitativa, destaca-se a afirmação de Gondim (2003, p.150)

para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a auto-reflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social.

Na **pesquisa-ação**, segundo Bracht et al (2007, p.79 e 80), procura-se vincular o conhecimento da realidade, da própria prática, com a ação e, os sujeitos, que na pesquisa “tradicional” participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática. Segundo o autor, “esta postura metodológica pretende superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional e, principalmente, aproximar a produção teórica da prática, na medida em que envolve na pesquisa os agentes sociais afetados na condição de sujeitos do conhecimento”.

Segundo Thiollent (1985, p.18 apud BRACHT et al., 2007, p.80),

uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação [...]; b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.).

Geraldi, Messias e Guerra (1998, p.255 apud BRACHT et al., 2007, p.125) trazem sobre a pesquisa-ação que

além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professor (Zeichner, 1993b, p.205-208, 1995c, p.387), é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma. Além disso, a pesquisa-ação pode ser muito importante para conhecer os problemas de ensino e educação de um país, de forma contextualizada, possibilitando detectar os encaminhamentos necessários para a reorientação de políticas públicas governamentais [...].

Para Kunz (2012a, p.36), “a **observação participante** é – para a pesquisa-ação e seu paradigma científico – um procedimento especialmente importante no processo de pesquisa, principalmente em se tratando de pesquisa social, em que o pesquisador participa realmente da situação-problema em estudo. Também o interacionismo simbólico, especialmente nas pesquisas de



campo e para a análise dos sentidos das ações humanas, se tem valido deste processo de coleta de dados”.

Ainda, para a pesquisa-ação, Behnken et al. (1979 apud KUNZ, 2012a, p.36) formularam três pressupostos básicos para o procedimento metodológico das observações participantes na análise do mundo vivido. Sendo assim, o primeiro diz que *as definições de situação dos participantes, isto é, as próprias interpretações fornecidas através da linguagem natural do cotidiano são pontos de partida e elementos essenciais da análise. O tomar partido em favor dos investigados só se consegue depois que estes recebem a oportunidade para uma conveniente auto-apresentação.* O segundo explica que *os pesquisadores participam no cotidiano, para poder vivenciar as relações dialéticas existentes entre a definição de Situações da prática do cotidiano, bem como as experiências em geral do cotidiano. As próprias interpretações dos participantes são, assim, completadas para conceber e desvelar “evidências” no acontecimento diário, assim como a utilização de regras e receitas irrefletidas e inquestionadas, que se constituem na convivência diária.* O terceiro pressuposto trata que *a investigação empírica do mundo vivido é entendida assim como uma Situação muito especial do Cotidiano e ao mesmo tempo como um processo Social muito complexo.*

Em relação ao universo estudado e participante do estudo, ou seja, os estudantes dos Cursos Técnicos em Serviços Públicos e Comércio Integrados ao Ensino Médio do CBVZO, esse universo compreende 7 (sete) turmas, sendo 5 (cinco) do primeiro ano e 2 (duas) do terceiro ano, nas quais o componente curricular de Educação Física estava incluso. Em algumas turmas, especificamente as primeiras que iniciaram no CBVZO em 2016 (hoje no terceiro ano), o componente curricular de Educação Física é lotado semestralmente, alternando com o componente curricular de Artes, já com as turmas novas que iniciaram neste ano, total de cinco (hoje no primeiro ano), a Educação Física é anual. Essas informações podem ser vistas nos PPCs (ANEXOS 5, 6 e 7).

Quanto aos dados coletados foram utilizados os seguintes meios: as **aulas regulares de Educação Física** – ao todo foram 40 (quarenta) aulas para as turmas de terceiro ano e 11 (onze) aulas para as turmas de primeiro ano –, a partir das atividades planejadas para as bases tecnológicas (conteúdos) da ementa (APÊNDICES D e E), ao longo do primeiro semestre de 2018. Para tanto, foram realizadas as **atividades externas**: caminhada no entorno da escola; aula de Atletismo; **outras atividades** que identificamos por: *Outras linguagens: reflexão, discussão e propostas em desenhos, ‘sonetos’ e ‘muros’; Jogos de tabuleiro ou mesa e atividades físicas na natureza ou atividades físicas de aventura na natureza; Estudo e debate em Educação Física e Meio Ambiente: Atividades Físicas na Natureza (AFiNs) e Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFANs); e a aplicação de um Questionário (APÊNDICE C), contendo perguntas semiestruturadas.*

Também, realizamos registros fotográficos e audiovisuais autorais – registrados pela pesquisadora – em algumas atividades, com a utilização de máquina fotográfica e filmadora de uso pessoal. Na ‘documentação ótica por fotografia’, utilizando-se do título dado por Kunz (2012a, p.41), destaca-se a realização dos registros fotográficos como forma de complementar a coleta e análise de dados entre os participantes deste estudo, bem como, sendo uma outra ferramenta possível para olhar os acontecimentos desse percurso de pesquisa.



Quanto ao instrumento de pesquisa Questionário, foram respondidos e devolvidos 50 (cinquenta) questionários o que compreende um percentual de 27,32% dos estudantes participantes da pesquisa, ou seja, dos cento e oitenta e três (183) alunos matriculados (ANEXO 1). Destes, quanto ao gênero, o número de estudantes do gênero feminino foram 72%, masculino 22% e dos que assinalaram não se identificar com as opções anteriores (feminino e masculino) foram 6%. A partir desse dado verifica-se o maior interesse por parte das meninas em participarem da pesquisa. Quanto a idade, entre os estudantes masculinos a porcentagem foi equilibrada entre os 14 aos 18 anos, não havendo nenhum dos que tenha respondido ao questionário com 19 anos. Entre as estudantes do gênero feminino, a maior parte, 44,4 %, tem entre 16 e 17 anos, seguida de 27,8% entre 14 e 15 anos. Este dado já aponta para a indicação de participação na etapa em que se encontra do Ensino Médio: 30,55% de meninas do primeiro ano que responderam ao questionário e 69,45% de meninas do terceiro ano.

Também foi realizada uma pesquisa documental interna, a fim de balizar a prática pedagógica, contextualizar a Educação Física no âmbito das bases legais e da prática pedagógica no IFRR/CBVZO, utilizando-se dos seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de ensino.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso os estudantes, estes puderam efetivamente além de participar, intervir e dialogar, durante a realização das aulas. De modo que, posteriormente, as aulas que foram planejadas eram pensadas e repensadas de acordo com a necessidade, viabilidade e adesão da turma, sempre com a possibilidade de uma flexibilização, mesmo que as bases tecnológicas (conteúdos) estejam já dadas na Ementa, porém a estratégia de ensino e os instrumentos a serem utilizados, bem como os recursos disponíveis para realização das aulas não são fixos. No caso de recursos materiais e estruturais, nem todos que gostaríamos de utilizar estavam à disposição durante o percurso da pesquisa. De forma que, os estudantes questionaram em alguns momentos, a partir das suas colocações verbais, a partir da sua postura e do comportamento durante as aulas, assim, conseguimos observar maior adesão/interesse ou dificuldade quanto à realização de algumas atividades, como foi expressa em uma das respostas do questionário: *Como já fizemos esse módulo, debates são ótimas maneiras de abordar o tema ou redações para aqueles que são como eu e na fala não conseguem se expressar.* Importante lembrarmos as possibilidades de participação e de vivências diferentes realizadas durante as aulas no primeiro semestre (Capítulo 2.3.3), por exemplo, a partir da atividade ‘caminhada no entorno da escola (CBVZO)’ foi solicitado dos estudantes para que eles expressassem o que tinham observado, o que tinham sentido ou o que gostariam de dizer sobre a atividade realizada em forma de soneto (texto escrito), em forma de desenho e, em seguida, expressando-se verbalmente para a confecção dos murais. Conseguimos ainda observar, a partir dos Estudantes, durante as aulas regulares de Educação Física, a expressão facial e corporal durante as atividades realizadas, essas expressões podem ser vistas nas fotos apresentadas no capítulo anterior, bem como nas fotos *printadas* dos vídeos.

A submissão, apreciação e devolutiva do projeto de pesquisa e dos instrumentos de pesquisa a partir do Comitê de Ética foram tranquilos, sendo realizado por meio da Plataforma Brasil. Algumas dificuldades encontradas ao longo dessa pesquisa decorreram de situações



particularmente institucionais locais em termos de viabilização de materiais para algumas aulas e de disponibilização de melhores espaços para realização de algumas atividades. Isso porque estamos em uma unidade nova do IFRR o que nos exigiu um maior esforço de adaptação ao ambiente e aos recursos disponíveis. Houve ainda dificuldade no recolhimento dos questionários e dos Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, já que os mesmos foram entregues aos estudantes, na maioria, em horários extras, fora das aulas regulares, o que atrasou a devolução dos mesmos, gerando atraso também na análise e discussão dos dados.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçamo-nos neste estudo sobre a temática ambiental a partir da Educação Física escolar em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como uma proposta de discutir e desvelar valores e princípios ambientais a partir dos conhecimentos e hábitos escolares e pessoais que podem ser fortalecidos (ou, ainda, construídos) durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Acreditamos que a Educação Física escolar no Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO) pode e deve colaborar para o conhecimento, para a discussão e para o desenvolvimento de ações que se relacionem com a temática ambiental, seja pela prática dos estudantes no ambiente escolar, seja no local onde vivem/moram, seja em outros espaços e grupos em que se estejam e em qualquer outro meio.

Na Educação Física escolar, nas experiências ao longo da formação acadêmica e no ambiente laboral, deparamo-nos com Projetos/Planos Pedagógicos de Curso e ementas diferentes em cada mudança de local de trabalho, ou seja, com conteúdos e estratégias de ensino diferentes. Essas alterações com as quais nos deparamos acontecem até mesmo dentro da própria instituição de ensino em suas diferentes unidades (*campus*), como é o caso dos Institutos Federais. Dessa forma, a identificação e a indicação de uma proposta pedagógica, que trabalhe a temática ambiental na Educação Física escolar, torna-se relevante para o currículo e para o estabelecimento de estratégias de ensino que contemplem necessidades da formação acadêmica (intelectual) e técnica, mas também e tão importante, das outras formações – essa que tentem formar um *corpus* integral nesse percurso formativo – como a físico-corporal, afetiva, *filo-socioambiental* (filosófica, social e ambiental), ecológica, entre outras.

Parte dessa ideia também a necessidade de conhecimento, discussão e contextualização sobre questões políticas, econômicas, educacionais, sociais, culturais etc., ou seja, como trata Canciglieri (2015, p.39): *não se resume o conceito apenas para a preservação das áreas verdes, matas e florestas, mas sim para qualquer ambiente que proporcione uma interação do indivíduo com o mundo, ou que se faça de pano de fundo para as relações interpessoais.*

O questionário que utilizamos nesta pesquisa foi o último instrumento a ser aplicado com os estudantes e conseguimos observar a partir dele a repercussão das práticas das atividades que foram desenvolvidas ao longo do semestre, a fim de incluir o meio ambiente como tema importante no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física. Assim, a partir das atividades que foram desenvolvidas, tanto as práticas em ambientes externos, como as atividades na própria escola (atividades internas) ao longo do semestre deste estudo, conseguimos apreender das respostas expressadas nos rostos e participações dos estudantes e dadas no questionário, que o resultado desse diálogo – dessa interlocução – entre Educação Física escolar e Meio Ambiente foi positivo para o conhecimento, para a sensibilização e para a indicação de proposições a partir dos próprios estudantes. As atividades desenvolvidas ao longo do semestre foram consideradas interessantes e proveitosas pelos estudantes, pois, por diversas vezes foram citadas e lembradas por eles nas respostas do questionário aplicado.

À vista disso, conseguimos observar de forma objetiva que estamos propondo estratégias e abordagens possíveis para a compreensão da importância e para a viabilidade em se efetivar o



diálogo entre Educação Física escolar e Meio Ambiente. Acreditamos, também, que os estudos, propostas e perspectivas desse diálogo precisam sempre ser amadurecidas e aprofundadas, mas de qualquer forma, compreendemos que apontamos algumas possibilidades e estratégias para esse trabalho. Essas inferências foram possíveis a partir do olhar e da afinidade pela abordagem pedagógica da Educação Física e da Educação a partir da concepção crítica, e da nossa visão crítica sobre a educação ambiental.

Dessa forma, destacamos a Educação Física na grade curricular dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO como tema ou área do conhecimento que pode discutir – de forma concreta, estratégica e dinâmica – sobre a relação entre meio ambiente/ser humano em questões de saúde, qualidade de vida, relações políticas e econômicas, desenvolvimento da economia de países sede de eventos esportivos, das condições de vida de populações pobres (nas quais incide a desnutrição, escasso acesso a tratamento e promoção de saúde, a atividades de lazer, físicas e esportivas etc.) e de populações ricas (casos de sedentarismo, obesidade, doenças crônicas etc.), autoconhecimento e liberdade de escolhas, das diversas relações entre seres vivos, recursos materiais, naturais e imateriais, entre outras questões que podem ser relacionadas às duas áreas: Educação Física e Meio Ambiente.

Portanto, o componente curricular de Educação Física, na formação dos alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, é um meio estratégico e em potencial para o conhecimento, discussão, sensibilização e tomada de atitudes relacionadas ao meio ambiente, a partir da compreensão que tudo está interligado, ou seja, há uma relação de codependência nessa seara. Atividades específicas nas aulas e outras ações realizadas referentes ao Meio Ambiente, a partir da Educação Física escolar, até são contempladas em alguns Projetos Pedagógicos de Cursos e, geralmente, apresentam boa aceitação entre os estudantes dos diversos níveis de ensino, porém são atividades e iniciativas isoladas, sendo possível e necessária a ampliação dessa discussão e prática, de forma planejada e organizada.

Entendemos que a possibilidade de tecer relações humanas e ambientais equilibradas ou com um mínimo de impacto negativo possível – a partir de conhecimentos e vivências nas aulas de Educação Física – contribui para pensar, estruturar, por mais incipiente que seja, reclamar mudanças de comportamento/postura e efetivar ações para o desenvolvimento do meio ambiente de forma ecologicamente equilibrada e consciente, o que reivindica responsabilidade individual e coletiva dos seres (chamados) humanos.

Acreditamos que na atualidade os esforços por uma pegada ambiental da Educação Física escolar têm suas forças mitigadas a partir da conjuntura local, nacional e internacional, política partidária e de interesses de grupos específicos. Vivemos num modo operacional de vida que dificulta a mudança ou permanência de alguns comportamentos saudáveis pessoais e coletivos como, por exemplo, a necessidade e acesso ao transporte, o acesso e custos de alimentos orgânicos, as formas de moradia, as condições de saneamento básico etc. É menos perigoso e mais eficaz – em termos de utilização do tempo – deslocar-se em veículo próprio, do que pegar um transporte público, assim, são acentuadas práticas de individualismo, consumismo e isolamento em prol de “certa” segurança e comodidade, reproduz-se o que já é feito ou não se tem tempo para pensar no que se faz. Para pensar e executar ações de políticas públicas e socioambientais na educação é



necessário esforços de equipes de trabalho, de mobilização orçamentária etc., além de proporcionar meios educativos e orientar pessoas para uma capacidade de reflexão e de intervenção crítica diante do cotidiano.

Portanto, denominamos, parafraseando outros pesquisadores, de ‘pegada ambiental da Educação Física escolar’, não para enfeitar uma identificação de abordagem pedagógica ou de estratégia de ensino, mas a fim de chamar a atenção para a necessidade ou, pelo menos, para a viabilidade e demanda desse olhar, a partir das práticas escolares da Educação Física, junto aos estudantes do Ensino Médio. Além disso, as possibilidades e reflexões aqui apresentadas também lançam seu alcance de intervenção para a Educação Física nos outros níveis da educação formal – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior e, por que não, para o ensino informal.

Acreditamos que a capacidade de refletir ou de tecer relações para a busca de meios adequados de mudanças dessa conjuntura atual deve ser maior do que os desafios, a esperança deve ser sempre mais forte que a desesperança e o desânimo, assim seguimos conseguindo enxergar bons caminhos já abertos e um sol, que fornece energia e nitidez para quem os queira trilhar.



REFERÊNCIAS

ABREU, Marise Jeudy Moura de; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **A relação entre a Educação Física e a Educação Ambiental – um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Outubro de 2009. P.1887-1899. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2757_1237.pdf. Acesso em março 2016.

BETTI, Mauro. **A teoria do se-movimentar em perspectiva semiótica.** P.61-70. In.: GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Movimento humano: incursões na educação e na cultura.** Curitiba: Appris, 2017.

BRACHT, Valter; et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola.** 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 11.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n.159) Versão PDF. Atualizada até 19/3/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Publicada no D.O.U. de 5/8/98 - Seção I – p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em 16 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 4.281/2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/>. Acesso em 16 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte I - Bases legais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+. Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012 (estava 2013 no corpo do texto), Seção 1, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p.70. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p.144 a 201. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Educação Ambiental: por um Brasil sustentável.** 4.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. 114p. Disponível em: http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4educacao_web-1.pdf. Acesso em mar. de 2018.



_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em mar. de 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Edição atualizada até março 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.** Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio.** Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2018.

CAMINHA, Iraquitã de O. **Concepção epistêmica do Laisthesis: o poder estético da ciência.** P.51-58. In.: GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Movimento humano: incursões na educação e na cultura. Curitiba: Appris, 2017.

CANCIGLIERI, Felipe G. S. **Educação Física e Meio Ambiente: possibilidades para o trabalho escolar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CHARTIER, Roger. **“Cultura popular”:** revisitando um conceito historiográfico. Estudo Históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p.179-192, dez. 1995. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

COLEÇÃO Grandes Educadores Edgar Morin. Publicado em 17 de jun de 2015. Atta: mídia e educação. Roteiro: Edgar de Assis Carvalho e Paulo Aspis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3QToNL5UoVw>. Acesso em mar. 2018.

COSTA, Thaís de Almeida; RAVENA-CAÑETE, Voyner. **Esporte, saúde e meio ambiente: a importância da promoção de saúde em uma comunidade em Belém do Pará.** Disponível em: http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1021128_19_06_2015_12-20-00_8068.PDF. Acesso em 16 de março de 2016.

CUNHA, Diogo Silva da. **Usos e Abusos da Cultura. Richard Hoggart e a Cultura Viva da Classe Trabalhadora.** Comunicação Pública, v. 9 n. 16, 2014. Acesso em 30 novembro de 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cp/861>.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (orgs). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, 2011.

ENTREVISTA com Marshall McLuhan (1977). Publicado por Felipe Boff em 01 junho 2013. **Entrevista do filósofo e teórico da comunicação Herbert Marshall McLuhan ao programa**



Monday Conference, da ABC, Austrália, em junho de 1977. Duração 43'46". Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fvRMpS-aGLE>. Acesso em mar. 2018.

GOMES-DA-SILVA, Pierre N. **Pedagogia da corporeidade e sua estruturação lógico-funcional.** P.21-50. In.: GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Movimento humano: incursões na educação e na cultura. Curitiba: Appris, 2017.

GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; BEZERRA, Alana S.; SILVA, Micaela F. dos S. **Aulas-passeio da pedagogia da corporeidade.** P. 189-203. In.: GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Movimento humano: incursões na educação e na cultura. Curitiba: Appris, 2017.

HORN, Viviane Kaim. **Conteúdos da Educação Física escolar para o Ensino Técnico Profissional – desafios e possibilidades.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Junho de 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/VIVIANE-KAIM-HORN.pdf>. Acesso em 16 de março de 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA: **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Roraima, 2014. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/pdi>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

Conselho Superior. Resolução n.º262-Conselho Superior, de 8 de abril de 2016. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado ao Ensino Médio do IFRR/Campus Boa Vista Zona Oeste.** CONSUP: Boa Vista-RR, 2015.

Conselho Superior. Resolução n.º265-Conselho Superior, de 24 de maio de 2016. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFRR/Campus Boa Vista Zona Oeste.** CONSUP: Boa Vista-RR, 2015.

Boa Vista Zona Oeste. Nossa história. Disponível em: <http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/institucional/historico>. IFRR, s.d. Acesso em mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFRR/Campus Boa Vista Zona Oeste.** Boa Vista-RR, 2017.



_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços Integrado ao Ensino Médio do IFRR/Campus Boa Vista Zona Oeste.** Boa Vista-RR, 2017.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças.** 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

_____. (org). **Didática da educação física 2.** 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

LIMA, Gustavo F. da C. **Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória.** P. 115-148. In. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. LOUREIRO, Carlos F. B (org).5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MATIELLO Jr., Edgar. **Exercitando conhecimentos e práticas sobre o meio ambiente a partir da pedagogia crítico-emancipatória.** In KUNZ, Elenor (org). Didática da educação física 2. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2012, p.99-131.

MORIN, Edgar. **Edgar Morin - Educação - Parte 1.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kzHjJd3cJCg>. Educacaoemdia. Publicado em 22 de julho de 2011. Acesso em julho 2018.

NOBRE, Marcos. **Marcos Nobre O Marxismo da Teoria Crítica.** TVE Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jkIc15XDrZk>. Acesso em julho de 2018.

ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21.** Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 1992. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2016.

_____. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.** Estocolmo: 5 a 16 de junho de 1972. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. 21ª reunião plenária. Disponível em: https://www.apambiente.pt/_zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf. Acesso em 16 de maio de 2016.

PALAFIX, Gabriel H.M.; NAZARI, Juliano. **Abordagens metodológicas da Educação Física escolar.** Revista Digital – Buenos Aires – Ano 12 – Nº112. Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 30 de março de 2015.



PELICIONI, Maria C. F. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade.** Revista Saúde e Sociedade. v.7, n.2: 19 a 31. 1998. (artigo). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7022>. Acesso em 10 de maio de 2016.

PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gisele M. C. (orgs.). **Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional.** São Paulo: Phorte, 2011.

PIRES, Giovani De L.; NEVES, Annabel das. **O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica.** In KUNZ, Elenor (org). Didática da educação física 2. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2012, p.53-97.

RODRIGUES, Luiz Henrique; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas.** Revista Digital. Buenos Aires. Ano 11. Nº 100. Septiembre de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd100/ma.htm>. Acesso em 10 de maio de 2016.

SANTOS, Alex S. B. dos. **Esclarecimento e emancipação: desafios da disciplina prática de ensino na Educação Física.** In KUNZ, Elenor (org). Didática da educação física 2. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2012, p.133-160.

SANTOS, José H. dos. **Parâmetros de eficácia pedagógica no planejamento e no desenvolvimento do ensino em Educação Física.** In.: PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gisele M. C. (orgs.). Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011. P.125 a 145.

SANTOS, Luiz A. M. **Educação e cultura: desafios e estratégias do educador contemporâneo.** P.257-268. In.: GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Movimento humano: incursões na educação e na cultura. Curitiba: Appris, 2017.

SATO, Michéle; TAMAIO, Irineu; MEDEIROS, Heitor. **Reflexos das cores amazônicas no mosaico da Educação Ambiental.** WWF-Brasil, 2002. Disponível em: https://www.wwf.org.br/informacoes/biblioteca/publicacoes_educacao_ambiental/?3100. Acesso em 23 abr. 2018.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** Université du Québec à Montréal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. Disponível em: http://www.ufmt.br/gpea/pub_artig.htm. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/arquivos/sauve-l.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação.** 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.



TAVARES, Andréa L. A.; FERREIRA, Camila; ALONSO, Heloisa. **Conversando sobre a prática pedagógica da Educação Física Escolar.** In.: PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gisele M. C. (orgs.). Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011. P.31 a 48.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas.** Educar, Curitiba, n10, p.91-98. 1995. Editora da UFPR. Educ. rev. no.10 Curitiba Jan./Dec. 1994. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>. ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012. Acesso em mar. 2018.

TORRES, Sônia. **O Antropoceno e a Antropo-Cena Pós-Humana: narrativas de catástrofe e contaminação.** Ilha do Desterro v. 70, n° 2, p. 093-105, Florianópolis, mai/ago 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2017v70n2p93>. Acesso em mar. 2018.

VARGAS, Angelo. **Corpos em conflito: o dilema ético na Educação Física escolar.** In.: PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gisele M. C. (orgs.). Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011. P.147 a 159.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



ANEXOS

ANEXO 1 – Mem. n.º 038/2018/CORES/CBVZO/IFRR: Informações do Registro Escolar

ANEXO 2 – Modelo do Formulário de Projeto Integrado

ANEXO 3 – Instruções do Jogo e Glossário

ANEXO 4 – Cartas: Jogo 3

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido (estudantes)

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais/responsáveis

APÊNDICE C – Questionário para os estudantes

APÊNDICE D – Plano de Ensino do Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado ao Ensino Médio – turmas modulares

APÊNDICE E – Plano de Ensino dos Cursos Técnicos em Comércio e Serviços Públicos Integrado ao Ensino Médio – turmas anuais

APÊNDICE F – Sonetos

APÊNDICE G – Questões de estudo para Debate

APÊNDICE H – Formulário de Avaliação do Debate